EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES

2013



Instituto Cervantes

BOE

El español en el mundo

El español en el mundo

Anuario del Instituto Cervantes

2013

Instituto Cervantes

BOE Boletín Oficial de Estado

© 2013, 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:
Víctor García de la Concha, director del Instituto Cervantes
Rafael Rodríguez-Ponga Salamanca, secretario general del Instituto Cervantes
Luis Prados Covarrubias, director del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Francisco Moreno Fernández, director académico del Instituto Cervantes

Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Diseño de cubierta: Eduardo Domingo Casado y María Peinado Alonso

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).

http://publicacionesoficiales. boe.es

ISBN (AEBOE): 978-84-340-2066-5
ISBN (Instituto Cervantes): 978-84-92632-62-6
NIPO (Instituto Cervantes): 503-13-012-X
NIPO (AEBOE): 007-13-063-3
Depósito legal: M-23520-2013

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

SUMARIO

PRESENTACIÓN 9

I. INFORMES REGIONALES

El español: una lengua viva. Informe 2013, *por el Instituto Cervantes* 15
El español en Estados Unidos, *por Julio Ortega* 69
Situación del español en América Central, *por Miguel Ángel Quesada Pacheco* 83
Los programas de difusión de la lengua y la cultura españolas en el exterior y la formación del profesorado de ELE: la red electrónica de didáctica de ELE (redELE), *por la Subdirección General de Cooperación Internacional (MECD)* 101
La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española: la política lingüística panhispánica, *por Pilar Llull Martínez de Bedoya* 115
El Instituto Cervantes en América: Estados Unidos, Canadá y Brasil, *por Richard Bueno Hudson* 131

II. CUESTIONES DE LENGUA Y CULTURA HISPÁNICA

La Real Academia Española. Trescientos años de vida al servicio de nuestra lengua, *por Víctor García de la Concha* 173
Quinto centenario del descubrimiento del Pacífico, *por Rafael Rodríguez-Ponga* 187
La Florida: *Imago* de esperanza y refugio, en su quinto centenario, *por Orlando Rodríguez Sardiñas (Rossardi)* 197
Escritura española en la época cristiana de Japón, en el cuarto centenario de la primera embajada japonesa a España, *por Norio Shimizu* 215
Prolegómenos a una lectura de las *Novelas ejemplares* de Cervantes, en su cuarto centenario, *por Carlos Alvar* 231
El libro entre el Atlántico y el Pacífico en la época de Cervantes, *por Natalia Maillard Álvarez* 255

III. INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

Los Congresos Internacionales de la Lengua Española: escenarios para el intercambio del conocimiento académico, *por Rebeca Gutiérrez Rivilla* 277
La acreditación de centros del Instituto Cervantes: una respuesta a las necesidades de reconocimiento externo y mejora de centros de enseñanza de español, *por Nuria Vaquero Ibarra* 293
El Instituto Cervantes en el mundo, *por el Gabinete Técnico de Secretaría General del Instituto Cervantes* 321

PRESENTACIÓN

Desde el primer volumen de la colección *El español en el mundo,* aparecido en 1998, han pasado ya quince años en los que el *Anuario del Instituto Cervantes* ha cumplido con uno de los compromisos principales de la institución: contribuir a la difusión y promoción de la lengua española y de las culturas hispánicas a través de la publicación de estudios con datos actualizados sobre su peso específico como lengua internacional y vehículo de una cultura de prestigio, así como sobre la demanda de estudios de español en diferentes áreas geográficas del orbe.

Reconocido como una obra de referencia dentro del ámbito de la prospección de mercado de la enseñanza de lenguas en el mapa geopolítico mundial, el *Anuario del Instituto Cervantes* ha ido abarcando diversas regiones del mundo en las que el interés por aprender a comunicarse en lengua española y por conocer las culturas hispánicas se ha convertido en un anhelo compartido cada vez por un mayor número de personas.

Dibuja en esta ocasión el *Anuario del Instituto Cervantes 2013* un completo panorama desde el que se pueden divisar los vínculos de nuestra lengua y nuestra cultura con el continente americano, de su orilla atlántica al océano Pacífico. Las principales conmemoraciones culturales celebradas este año acompañan a las acciones concretas para la promoción de la lengua y la cultura de habla española en el exterior que llevan a cabo instituciones gubernamentales, las Academias de la Lengua Española o el propio Instituto Cervantes.

El primer artículo que abre la sección dedicada a los informes regionales, «El español: una lengua viva 2013», actualiza los datos del informe presentado el pasado año. Incluye también nueva información sobre la expansión de nuestra lengua en las redes sociales y un capítulo completo dedicado al español en Estados Unidos, con especial atención a la incorporación de las últimas cifras del Censo Oficial estadounidense para la población hispana, su poder adquisitivo y su presencia en los medios de comunicación y en la producción editorial.

No queda la mirada a la nación estadounidense en un frío recuento de datos. Un nuevo artículo sobre el español en este país desde una perspectiva algo más sociológica y cultural añade otros matices muy necesarios a la hora de aproximarse a una realidad compleja en el vasto panorama educativo y cultural de Estados Unidos.

Amplía esta visión un análisis detallado sobre la situación de la lengua española en América Central que permite ofrecer una sinopsis de los rasgos que, hoy por hoy, caracterizan la variedad del español de esta región, desde la fonética y la morfosintaxis hasta la descripción léxico-semántica y etnolingüística.

Sendos artículos sobre la difusión de la lengua y la cultura de habla española en el exterior por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español y acerca del enfoque panhispánico de la política lingüística de las Academias de la Lengua Española brindan un planteamiento complementario de la actualidad del español en tierras americanas. A ellos se une el último de los artículos de la sección regional, una pormenorizada exposición sobre la acción del Instituto Cervantes en suelo americano, con su presencia y actividades en Brasil, Canadá y Estados Unidos.

A continuación, en la segunda sección del libro, destinada en este número del *Anuario* a la celebración de las más importantes efemérides de 2013, se rinde homenaje a los trescientos años de vida de la Real Academia Española, con un vívido relato de su historia y sus principales hitos, y la forja, en colaboración con las Academias americanas y filipina, de una política lingüística panhispánica.

También se presentan artículos dedicados a la conmemoración del quinto centenario de los descubrimientos de la Florida y del Pacífico, así como a los cuatrocientos años de la primera embajada japonesa a España y el comienzo de las relaciones bilaterales con Japón, o al cuarto centenario de la publicación de las *Novelas ejemplares,* de Miguel de Cervantes.

Como colofón a esta sección, la aventura de las obras de Miguel de Cervantes en América nos introduce en el periplo de los primeros libros impresos en lengua española en área mexicana y andina, y describe la circulación de libros en el Atlántico hispánico y, más allá de este, en el Pacífico, durante la Edad Moderna.

Finalmente, en la tercera sección del libro, el Instituto Cervantes presenta cuestiones de interés relacionadas con su actividad concreta: su compromiso con los Congresos Internacionales de la Lengua Española

como uno de los mejores y más eficaces instrumentos de cooperación entre naciones en aras de la promoción de políticas culturales y diplomáticas enfocadas en la difusión internacional de la lengua española; la acreditación de centros de enseñanza de español que promueve el Instituto Cervantes como respuesta a las necesidades de ese sector económico y profesional; y, por último, una presentación de los diferentes modelos de presencia del Cervantes en los países donde realiza su labor.

Está presente el Cervantes, en la actualidad, en 87 ciudades de 43 países: con 64 centros plenos y 23 aulas y extensiones. A su vez, se vale de otras fórmulas para ejercer su labor de difundir el español y la cultura en español en el mundo, en muchos casos en estrecha colaboración con otras entidades, centros asociados o centros de examen para los Diplomas de Español, así como reforzando su presencia en Internet a través de la página web institucional, los cursos del Aula Virtual de Español, las cuentas en redes sociales Facebook y Twitter, y portales de referencia entre profesores, académicos e hispanistas como el Centro Virtual Cervantes.

El Cervantes ha afrontado, un año más y con el riguroso cumplimiento de las limitaciones presupuestarias actuales, el reto de continuar su misión en servicio de los intereses de la promoción internacional del español y de la cultura hispánica. Para ello, ha establecido nuevas vías de colaboración con los países hispanoamericanos, con nuevas universidades, con las Academias de la Lengua y con diversas instituciones con las que comparte objetivos para renovar los modelos de presencia cultural y lingüística en diferentes países y ámbitos del conocimiento con la finalidad de favorecer la expansión cualitativa del español en el mundo. En todo ello seguiremos trabajando.

INSTITUTO CERVANTES

I

INFORMES REGIONALES

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. INFORME 2013

Instituto Cervantes

1. El español y sus hablantes en cifras

— Más de 500 millones de personas hablan español.

— El español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional.

— Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés desciende.

— En 2030, el 7,5 % de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del correspondiente al ruso (2,2 %), al francés (1,4 %) y al alemán (1,2 %).

— Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10 % de la población mundial se entenderá en español.

— En 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo.

— Casi 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.

— La imagen de la lengua española está asociada a la difusión de una cultura internacional de calidad.

— El Instituto Cervantes registró un crecimiento anual del 7 % en número de matrículas de estudiantes de español durante el curso 2011-2012.

1.1 *Las lenguas del mundo y sus hablantes*

Determinar el número exacto de lenguas que se hablan en el mundo no es tarea fácil. A la ausencia de un criterio universal que permita distinguir si dos hablas con cierto grado de inteligibilidad mutua han de considerarse dialectos de un mismo idioma o dos lenguas diferentes es preciso añadir el hecho de que no existe un censo totalmente fiable que recoja de forma precisa los datos relativos a los hablantes de los distintos idiomas del planeta. En cualquier caso, se calcula que, actualmente, se

hablan entre 6.000 y 6.500 lenguas en el mundo[1], si bien la mayoría de sus habitantes se comunica en un número reducido de ellas. Algunos idiomas cuentan con una población nativa muy extensa, como el chino, el español, el hindi y el inglés. Otros no tienen una demografía tan potente, pero poseen una amplia difusión internacional, como el francés, el árabe o el portugués. El español es la segunda lengua más hablada en el mundo como lengua nativa, tras el chino mandarín, que cuenta con más de mil millones de hablantes[2].

1.2 *Número de hispanohablantes*

El español es una lengua que hoy hablan más de 500 millones de personas como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional. Es conveniente distinguir entre los territorios donde el español es lengua oficial, nacional o general, de aquellos en los que su presencia es minoritaria. La mayor parte de los habitantes de los primeros tiene un dominio nativo del español, cosa que no ocurre en los territorios no hispánicos.

Cuadro 1

POBLACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES

País	*Población*
México	112.336.538
Colombia	47.048.827
España	46.815.916
Argentina	40.117.096
Perú	28.220.764
Venezuela	27.227.930
Chile*	17.402.630
Guatemala*	14.757.316
Ecuador	14.483.499
Cuba*	11.163.934

1 *Ethnologue* (2009) eleva esta cantidad hasta los 6.909 idiomas. Véase M. P. Lewis. (2009), *Ethnologue. Languages of the World.* 16.ª ed.

2 F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo.*

País	*Población*
República Dominicana	9.378.818
Bolivia*	10.426.154
Honduras*	8.385.072
Paraguay*	6.337.127
El Salvador*	6.183.000
Nicaragua*	5.815.524
Costa Rica	4.301.712
Puerto Rico	3.725.789
Panamá	3.405.813
Uruguay	3.251.526
Guinea Ecuatorial	720.000
Total	418.102.578

Fuente: elaboración propia, a partir de los censos de cada país publicados desde 2010 hasta la actualidad y, en su defecto, de las últimas estimaciones oficiales facilitadas por los Institutos de Estadística de cada país (con un asterisco).

Cuadro 2

HISPANOHABLANTES EN PAÍSES DONDE EL ESPAÑOL NO ES LENGUA OFICIAL

País	*Grupo dominio nativo*	*Grupo competencia limitada*
Andorra	33.305	21.604
Antillas Holandesas (Bonaire y Curaçao)	10.699	114.835
Argelia	300	223.422[1]
Aruba	6.800	68.602
Australia	106.517	374.571
Belice	173.597	22.000
Brasil	460.018[2]	12.000.000
Canadá	909.000[3]	92.853
Estados Unidos	46.695.602[4]	15.009.093
Filipinas	439.000	2.557.773
Guam (Estados Unidos)	19.902	
Islas Caimán	2.000	
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788[5]	
Israel	130.000[6]	45.231

País	*Grupo dominio nativo*	*Grupo competencia limitada*
Islandia	700	
Jamaica	8.000	
Marruecos	6.586[7]	3.408.939
Noruega	12.573	23.677
Rusia	3.320	20.000
Sáhara Occidental		22.000
Suiza	86.000	25.000
Trinidad y Tobago	4.100	61.786
Turquía	1.134	12.346
Unión Europea (excepto España)	2.397.000	15.615.000
Otros países	12.000	87.000
Total	51.534.941	49.582.310

Fuente: elaboración propia, a partir de los censos oficiales de cada país y de las estimaciones de la ONU.

Notas:

1 Entre 150.000 y 200.000 refugiados saharauis en la ciudad de Tinduf.
2 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
3 Reloj poblacional del censo.
4 Esta cifra incluye los 9,7 millones de inmigrantes hispanos indocumentados.
5 Véase http://www.census.gov/2010census/news/releases/operations/cb11-cn180.html.
6 Dato oficial para 2011.
7 Véase la página oficial del Haut-Commissariat au Plan du Royaume du Maroc: http://www.hcp.ma/.

La cifra actual de hispanohablantes que maneja el Instituto Cervantes está basada en la información procedente de los censos oficiales realizados entre los años 2000 y 2010, así como en las estimaciones oficiales de los Institutos de Estadística de cada país y en las de las Naciones Unidas para 2011, 2012 y 2013. En total, el Instituto Cervantes calcula que hoy hablan español alrededor de 528 millones de personas, incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los hablantes de español como lengua extranjera. Para el cálculo del GDN (Grupo de Dominio Nativo) del mundo hispánico se ha tenido en cuenta la proporción correspondiente a los que no tienen el español como idioma nativo (3,1 %), si bien se incluyen los bilingües[3].

3 Para el cálculo del GDN, véase F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2007), *op. cit.* Según esta fuente, la proporción de hablantes de español en el conjunto de los países hispánicos es del 96,9 %.

Cuadro 3

HABLANTES DE ESPAÑOL

	Mundo hispánico	*Fuera del mundo hispánico*	*Totales*
Grupo de dominio nativo	405.141.398	51.534.941	456.676.339
Grupo de competencia limitada	1.860.000	49.582.310	51.442.310
Grupo de aprendices de lengua extranjera			19.962.500
Grupo de usuarios potenciales			528.081.149

Fuente: estimaciones del Instituto Cervantes, registros de residentes extranjeros y otras fuentes.

1.3 *Previsión de crecimiento*

El análisis de la evolución demográfica de las cinco lenguas más habladas del mundo —chino, inglés, español, hindi y árabe— entre 1950 y 2050 refleja que, en términos relativos, la proporción de hablantes de chino e inglés desciende por razones de demografía mundial. Por el contrario, tanto el español como el hindi están conociendo un aumento moderado, pero continuo, de su número de hablantes. El árabe, aunque revela un nivel menor de uso, presenta un mayor crecimiento relativo[4].

Existen otras proyecciones, como las de la *Britannica World Data,* que estiman que, para 2030, los hispanohablantes serán el 7,5 % de los hablantes de todo el mundo, muy por encima del ruso (2,2 %), del francés (1,4 %) y del alemán (1,2 %).

Si no cambia la tendencia, dentro de tres o cuatro generaciones el 10 % de la población mundial se entenderá en español. En 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos hablan de que los hispanos serán 132,8 millones en 2050, casi el triple de los 52 millones de la actualidad. Eso supondrá que el 30 % de la población estadounidense, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será hispano[5].

4 F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2007), *op. cit.*

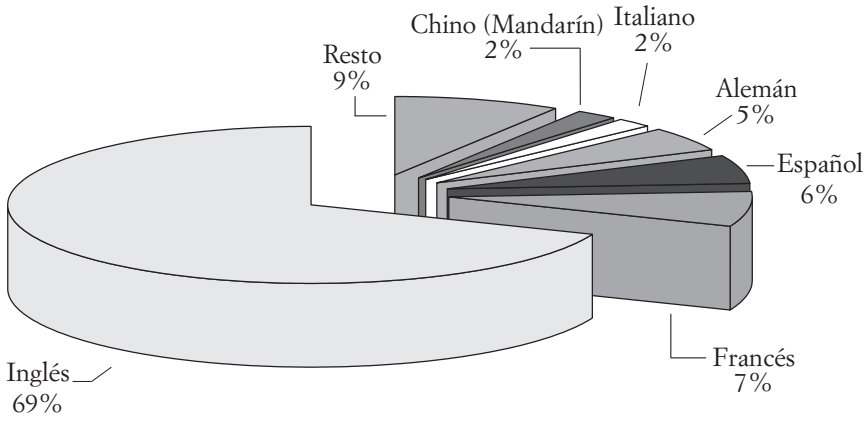
5 Véase http://www.census.gov/Press-release/www/releases/archives/population/012496.html.

1.4. *Número de estudiantes de español*

El inglés, el francés, el español y el alemán, en este orden, son los idiomas más estudiados como lengua extranjera según el *Primer informe Bertliz sobre el estudio del español en el mundo*, elaborado en el año 2005.

Gráfico 1

IDIOMAS MÁS ESTUDIADOS COMO LENGUA EXTRANJERA



Fuente: *Primer Informe Bertliz sobre el estudio del español en el mundo*, 2005.

Aunque no existen datos universales, completos y comparables, se estima que al menos 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 93 países que no tienen el español como lengua oficial. Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza —incluida la no reglada— y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Esos datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, el Instituto Cervantes ha calculado que la demanda real de español es, como mínimo, superior en un 25 % a los datos que a continuación se detallan en las tablas[6].

6 F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2007), *op. cit.*

Cuadro 4

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO. CLASIFICACIÓN POR PAÍSES[7]

1.	Estados Unidos	7.820.000
2.	Brasil	6.120.000
3.	Francia	2.175.620
4.	Reino Unido	519.660
5.	Alemania	453.252
6.	Italia	410.919
7.	Polonia	390.000
8.	Marruecos	350.000
9.	Costa de Marfil	235.806
10.	Suecia	163.378
11.	Senegal	101.455
12.	Canadá	92.853
13.	Noruega	80.011
14.	Camerún	63.560
15.	Bélgica	62.594
16.	Japón	60.000
17.	Portugal	55.502
18.	Países Bajos	55.432
19.	Bulgaria	41.458
20.	Dinamarca	39.501
21.	Nueva Zelanda	37.125
22.	República Checa	34.789
23.	Australia	33.913
24.	Australia	33.913
Total en el mundo		19.962.500

Fuente: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* y los informes *Español para extranjeros 2006-2009* y *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016* de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León.

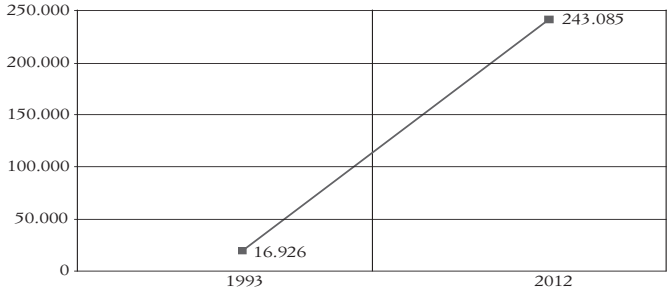
Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años. Brasil, según estimaciones de su Gobierno, contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua en tan solo una década.

7 Solo se muestran los países donde hay más de 30.000 alumnos.

El número de matrículas de español de los centros del Instituto Cervantes de todo el mundo se multiplicó por catorce entre 1993 y 2012 y la demanda sigue creciendo[8]. En el curso 2011-2012, el número de matrículas de español fue un 7 % mayor que en el curso anterior.

Gráfico 2

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRÍCULAS EN EL INSTITUTO CERVANTES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* y de la *Memoria anual del Instituto Cervantes 2011-2012*.

Por otra parte, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son los títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. La oferta de los DELE abarca más de 110 países[9]. En el curso 2011/2012, la red de centros de examen superaba ya los 700 centros, lo que supone un incremento del 10 % con respecto al curso anterior. El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) también experimentó un aumento significativo con 65.535 candidatos inscritos, frente a los 62.293 del curso anterior, lo que representa un crecimiento del 5 %[10].

Cuadro 5

EVOLUCIÓN DE LAS INSCRIPCIONES EN EXÁMENES DELE Y CURSOS DEL INSTITUTO CERVANTES

Curso	*N.º de matrículas*	*N.º de inscripciones DELE*
1994-95	22.000	10.000
1995-96	25.000	11.000

8 F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2007), *op. cit.*, y *Memoria del Instituto Cervantes 2011-2012*, «El Instituto Cervantes en cifras», 2012.

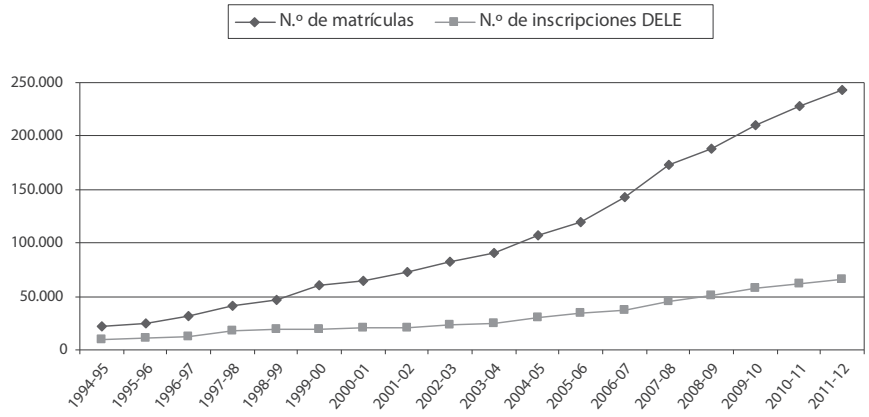
9 *Memoria anual del Instituto Cervantes 2010-2011.*

10 *Ibidem.*

Curso	*N.º de matrículas*	*N.º de inscripciones DELE*
1996-97	31.000	12.500
1997-98	41.000	18.000
1998-99	47.000	19.000
1999-00	60.500	19.000
2000-01	65.000	20.000
2001-02	72.000	21.000
2002-03	82.000	23.000
2003-04	90.000	25.000
2004-05	107.000	30.000
2005-06	119.000	34.655
2006-07	141.916	36.907
2007-08	172.185	45.095
2008-09	187.106	50.302
2009-10	210.147	56.982
2010-11	227.185	62.293
2011-12	243.085	65.535

Gráfico 3

EVOLUCIÓN DE LAS INSCRIPCIONES EN EXÁMENES DELE Y CURSOS DEL INSTITUTO CERVANTES



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla de evolución de número de matrículas de la Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 y de las memorias anuales del Instituto Cervantes 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012.

2. El español como activo económico

— Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y España suman el 78 % del poder de compra de los hispanohablantes.

— Compartir el español aumenta un 290 % el comercio bilateral entre los países hispanohablantes.

— En 2011, las actividades desarrolladas por el conjunto de las industrias culturales ocupaban en España a más de 488.700 personas y 103.320 empresas desarrollaban su actividad económica principal en el ámbito de la cultura.

— Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80 % en Iberoamérica, lo que pone de relieve la importancia de la lengua común a la hora de invertir en terceros países.

— Más de 940.000 turistas viajaron a España en 2012 por motivo de estudios. Muchos de estos viajes se engloban en el denominado turismo idiomático.

2.1 *El peso económico del español*

Desde una perspectiva económica, la lengua es un componente esencial del capital humano y social de una comunidad[11]. De hecho, se estima que un 15 % del producto interior bruto (PIB) de un Estado está vinculado a la lengua[12]. Por eso, el peso y potencial de un idioma está íntimamente relacionado con los índices macroeconómicos de los países en los que es lengua oficial.

La importancia económica de una lengua se mide teniendo en cuenta diferentes factores, como su número de hablantes, su extensión geográfica, el número de países en los que tiene rango de oficial, el índice de desarrollo humano de sus hablantes (que combina nivel educativo, esperanza de vida y renta per cápita), la capacidad comercial de los países donde esa lengua es oficial, su tradición literaria o científica, o su papel en la diplomacia multilateral. De estos, el número de hablantes y su capacidad de compra y el carácter internacional son los tres factores fundamentales que determinan la potencia económica de un idioma frente a otros[13].

---

11 F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2007), *op. cit.*

12 Á. Martín Municio *et al.* (2003), *El valor económico de la lengua española.*

13 J. C. Jiménez (2009), «El poder de compra del español en el mundo».

El español se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en extensión geográfica[14]. El valor de pertenecer a un mismo grupo lingüístico aumenta con el número de hablantes, ya que las posibilidades de transacciones e intercambios se multiplican. Por tanto, la demografía es el primer factor sobre el que se asienta la potencia económica del español.

El segundo factor que debe tomarse en consideración es la renta per cápita de esos hablantes, porque la capacidad de compra de quien habla es la que multiplica los intercambios y las transacciones mutuas. En el caso del español, al conjunto del poder de compra de los países hispanohablantes, es preciso añadir el poder de compra de la comunidad hispana de los Estados Unidos, que, según el Selig Center for Economic Growth, fue de 1,2 billones de dólares en 2012.

Dos tercios del PIB vinculado al español se generan en dos grandes áreas. Por un lado Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y por otro la Unión Europea. Entre estas dos regiones suman el 78 % del poder de compra de los hablantes de español en el mundo, mientras que los más de 200 millones de hispanohablantes de Hispanoamérica alcanzan el 22 % del total. Si se tiene en cuenta que, en 2006, el PIB mundial fue de 48,5 billones, se puede concluir que la contribución del conjunto de los hispanohablantes al PIB mundial es del 9,2 %[15].

El tercer factor, el carácter internacional, se mide atendiendo a factores como su influencia en el comercio internacional y la cantidad de personas que estudian el idioma. Un estudio de Jiménez y Narbona (2011) sobre la lengua como determinante esencial del comercio bilateral concluye que la lengua común supone un factor multiplicativo del comercio entre los países que la comparten de un 190 %. Entre los 51 países considerados, 11 tienen el español como lengua oficial[16].

Compartir el español aumenta el comercio bilateral en cerca de un 290 % y compartir el inglés en un 240 %. Ambos casos están muy por encima de lo que supone la variable genérica «lengua común», lo que indica la importancia comercial de ambas lenguas. El idioma común es una variable más importante para explicar el comercio bilateral entre los países de habla hispana que entre los anglosajones[17].

---

14 F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2007), *op. cit.*

15 J. C. Jiménez 2009, *op. cit.*

16 *Ibidem.*

17 J. C. Jiménez y A. Narbona (2011), *El español en los flujos económicos internacionales.*

El *Atlas de la lengua española en el mundo* (2007) destaca algunas características del español como lengua internacional que podrían explicar el porqué de esta conclusión: es un idioma homogéneo; es una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos; el territorio hispánico ofrece un índice de comunicatividad muy alto; tiene carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo; es una lengua en expansión; es lengua de una cultura internacional.

2.2 *Los ámbitos económicos del español*

Los economistas han distinguido al menos tres funciones económicas de la lengua: la lengua como mercado; la lengua como soporte de la comunicación y de la creación; y la lengua como idioma para el comercio[18].

2.2.1 La lengua como mercado

El concepto de lengua como mercado se refiere a la enseñanza del idioma y a las actividades mercantiles asociadas a ella, como los servicios lingüísticos, la enseñanza del español para extranjeros, las ediciones para la enseñanza del español y las tecnologías de la lengua (desarrollo de herramientas y recursos informáticos relacionados con la lengua española).

El número de personas que estudian español como segunda lengua está experimentando un gran crecimiento que hace que el turismo idiomático tenga una relevancia cada vez mayor.

En 2012 viajaron a España 940.494 turistas por motivo de estudios, lo que supone una tasa de variación interanual del 14,2 %. Aunque no hay datos exactos sobre el gasto concreto destinado en 2012 a los estudios de la lengua española, en 2007 estos eran de más de un tercio de los gastos totales realizados por este colectivo de turistas. Concretamente, los 237.600 estudiantes de español que llegaron a España en ese año destinaron 176,5 millones a los cursos de español, de los que el 86 % fue a parar a centros privados de idiomas y el porcentaje restante a las universidades[19]. Si se tiene en cuenta que el número de turistas que viajaron a España en 2012 por motivos de estudio casi se ha duplicado desde 2007,

18 *Ibidem.*

19 Instituto de Turismo de España. *Turismo Idiomático* (octubre de 2008). Véase http://www.tourspain.es/.

es probable que el gasto destinado a los cursos de español haya experimentado un incremento similar.

Cuadro 6

ENTRADAS DE TURISTAS CLASIFICADAS POR MOTIVO DE LA VISITA EN 2012

	Total	*% vertical*	*Tasa de variación interanual*
Total	57.700.713	100 %	2,7 %
Ocio, vacaciones	49.456.777	85,70 %	4,4 %
Trabajo y negocios, ferias, congresos	3.923.435	6,80 %	–4,7 %
Estudios	940.494	1,60 %	14,2 %
Personal (familiares, salud, compras)	2.430.709	4,20 %	–7,2 %
Otros motivos	932.893	1,60 %	–20,9 %
No procede	16.406	0 %	–66 %

Fuente: Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2013).

En cuanto a los mercados emisores de estudiantes hacia España, destacan Francia, Italia y Alemania en el ámbito europeo. Fuera de Europa, España también suscita un gran interés entre los jóvenes de Estados Unidos. Según las encuestas, el grado de satisfacción de estos estudiantes es de 8,5 sobre 10[20].

El elevado grado de satisfacción de este tipo de turista y su interés por repetir la experiencia convierten a España en líder mundial en el mercado de la enseñanza del español. De hecho, un país como México, que supera sustancialmente a España en número de hablantes nativos de español, se calcula que recibe anualmente a unos 35.000 estudiantes de español[21].

2.2.2 La lengua como soporte de la comunicación y la creación

La lengua como soporte de la comunicación y la creación es un elemento central del sector cultural que ha cobrado una gran importancia en la economía internacional con el crecimiento de las industrias culturales: la literatura, el teatro, el cine, la música, los medios de comunicación, la producción científica e intelectual, y la educación.

20 Marca España (2013), «Turismo idiomático».
21 Asociación Mexicana de Estudios de Español (2013).

Aunque no hay datos exactos sobre el valor económico de las industrias culturales en español generadas en todo el mundo, el caso español puede servir de indicador. En 2007, el valor de estas industrias en España se calculaba en unos 30.203 millones de euros, lo que supone el 2,87 % del PIB español. Según estimaciones, en 2008, su valor ascendió a los 31.352 millones y, en 2009, a los 29.609, lo que pone de manifiesto la estabilidad económica de estas industrias, dado el adverso contexto económico vivido durante esos dos años[22].

En 2011, las actividades desarrolladas por el conjunto de las industrias culturales ocupaban en España a más de 488.700 personas y el número de empresas cuya actividad económica principal era de carácter cultural ascendía a 103.320[23].

El sector editorial es un ámbito económico en el que la lengua constituye la materia prima. Al igual que ocurre en Iberoamérica, en España, la industria del libro es, con diferencia, la mayor de las industrias culturales[24]. España produce tantos títulos editoriales al año como el conjunto de países hispanoamericanos y su sector editorial ocupa el cuarto puesto en el mundo. Es un sector que factura una parte sustancial de sus ventas anuales en los mercados exteriores, con Francia muy destacada como destino europeo y México entre los iberoamericanos[25].

La internacionalización de las editoriales por la vía de la inversión directa se ha revelado como una forma superior de proyectarse hacia el exterior, supliendo en parte los intercambios comerciales y las exportaciones editoriales. Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80 % en Iberoamérica, lo que demuestra la importancia de la lengua común a la hora de invertir en terceros países[26].

2.2.3 La lengua como idioma para el comercio

La lengua y la cultura, en relación con el comercio, facilitan las inversiones internacionales. Este factor reduce los costes de transacción (formación, información y negociación) y acorta la distancia psicológica entre los agentes económicos.

---

22 M. Santos Redondo (2011), *Economía de las industrias culturales del español.*

23 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), *Anuario de estadísticas culturales 2012*.

24 FGEE (2013), *Informe sobre la situación de la industria y comercio del libro con respecto a la protección de la creación cultural*.

25 J. C. Jiménez y A. Narbona (2011), *op. cit.*

26 J. L. García Delgado, J. A. Alonso y J. C. Jiménez (2007), *Economía del español. Una introducción.*

3. El español en los Estados Unidos

— Según el censo oficial de 2010, la población hispana de los Estados Unidos alcanza los 52 millones de personas.

— Más del 73 % de las familias hispanas utilizan el español para comunicarse.

— El número de estudiantes universitarios estadounidenses matriculados en cursos de español supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas.

— La comunidad hispana estadounidense es la 14.ª potencia económica del mundo por poder de compra.

— Más de la mitad del crecimiento de la población de los Estados Unidos entre 2000 y 2010 se debió al aumento de la comunidad hispana.

— El impacto de los anuncios en inglés aumenta el 30 % entre la comunidad hispana una vez que estos se emiten también en español.

La comunidad hispana es, con diferencia, la más numerosa de entre las minoritarias de los Estados Unidos. Según la Oficina del Censo de los Estados Unidos, en 2010, la población hispana o latina había superado los 50 millones. Esta cantidad representa un aumento de 15,2 millones de la población hispana entre 2000 y 2010, lo que supone más de la mitad de los 27,3 millones de aumento de la población total de los Estados Unidos[27]. Entre el año 2000 y el 2010, la población hispana aumentó el 43 %, cuatro veces el crecimiento del país, que fue del 9,7 %[28].

La población hispana de los Estados Unidos ronda actualmente los 52 millones de personas. De estos, casi 37 millones tienen un dominio nativo del español y a los otros 15 millones puede suponérsele una competencia limitada, con distinto grado de conocimiento y de uso de la lengua. Al número total de hispanos censados, es preciso añadir los 9,7 millones de inmigrantes indocumentados de origen hispano[29], lo que elevaría la cifra de hablantes potenciales de español en los Estados Unidos a casi 62 millones de personas.

Aunque el hecho de ser hispano no implica un conocimiento efectivo del español, la correlación entre ambas variables es muy elevada. Más

27 F. Moreno Fernández (2013), «El factor hispano: cantidades, cualidades y debates»

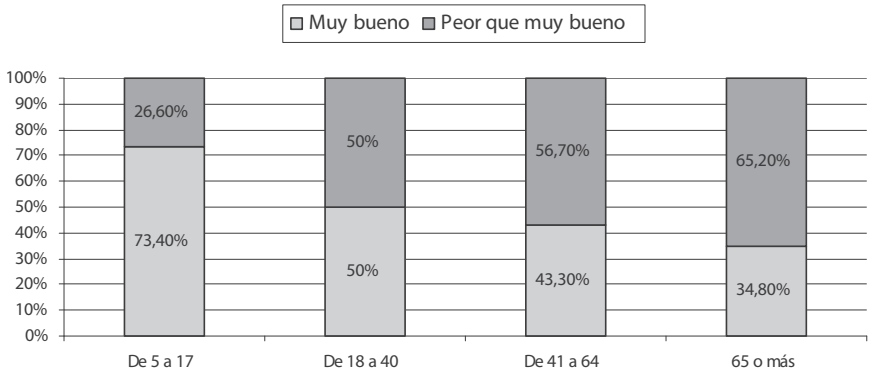
28 *Ibidem.*

29 Cifra obtenida a partir de los datos ofrecidos en Department of Homeland Security (2012) y J. Passel y D. Cohn (2011).

del 73 % de las familias hispanas utilizan en mayor o menor medida el español para comunicarse y únicamente el 26,7 % usa solo el inglés[30]. Además, el alto grado de conocimiento de esta lengua entre la población hispana más joven pone de relieve la pujanza del español en los Estados Unidos y destruye en cierto modo el mito de que las segundas generaciones de inmigrantes acaban perdiendo la lengua de los abuelos en el *melting pot* estadounidense.

Gráfico 4

CONOCIMIENTO HABLADO DEL ESPAÑOL POR PARTE DE LA POBLACIÓN HISPANA



Fuente: Fernández Vítores (2013).

Una de las claves del crecimiento de la población hispanohablante en los Estados Unidos es el gran empleo del español en el entorno doméstico. Según la *American Community Survey* realizada en 2007, el mayor grado de dominio del español por parte de la población hispana se sitúa entre los 5 y los 17 años de edad. Esto sugiere que la impronta lingüística dejada por la familia es esencial para la adquisición de dicha lengua[31]. Aunque este dominio se va perdiendo ligeramente a medida que los miembros de esta comunidad abandonan el entorno familiar y se integran en la vida social y profesional, el grado de mantenimiento de la lengua sigue siendo muy elevado.

Por otra parte, la presencia de un dominio elevado del español en las distintas generaciones de hispanos indica que la comunidad hispanohablante de los Estados Unidos ha alcanzado la masa crítica suficiente como

30 Oficina del Censo de Estados Unidos (2010).

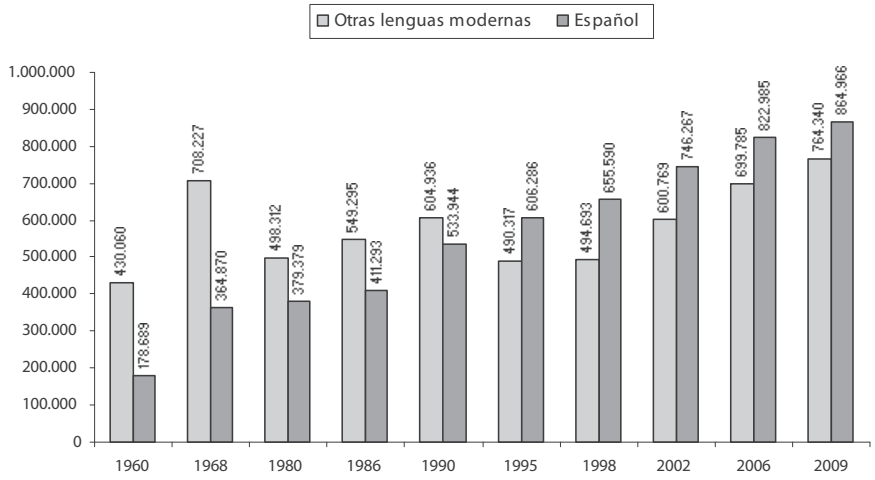
31 D. Fernández Vítores (2013), «Las fronteras difusas del mercado hispanohablante en los Estados Unidos».

para sobrevivir por sí misma, al margen del inglés[32]. Efectivamente, el hecho de que la integración social de los hispanos se haya desvinculado de la pérdida del español indica que la oferta cultural, social y mediática en español es lo bastante amplia como para garantizar a los hispanohablantes el mantenimiento de su lengua sin tener que hacer un esfuerzo excesivo para conseguirlo[33].

Por último, a estos hispanos hablantes de español es preciso añadir aquellos estadounidenses que han aprendido el español como segunda lengua, ya sea por necesidades comunicativas o como medio para mejorar su carrera profesional. De hecho, ya hay varios estudios empíricos que demuestran que el mercado laboral estadounidense recompensa la habilidad para comunicarse indistintamente en inglés y en español[34]. Quizás es este dato el que, cada año, impulsa a miles de universitarios norteamericanos a matricularse en cursos de español. De hecho, el número de alumnos matriculados en estos cursos supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas.

Gráfico 5

MATRÍCULAS EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COMPARACIÓN CON OTRAS LENGUAS



Fuente: Furman, Goldberg y Lusin (2010).

32 *Ibidem.*

33 *Ibidem.*

34 Véase, por ejemplo, R. O. de la Garza, J. Cortina y P. M. Pinto (2010), «Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE. UU.».

3.1 *Economía de la comunidad hispanohablante de los Estados Unidos*

La comunidad hispana en Estados Unidos presenta una vitalidad demográfica extraordinaria y geográficamente concentrada. Según el Selig Center for Economic Growth, el poder de compra de la población hispana en 2012 era de 1,2 billones de dólares. Atendiendo en exclusiva a este criterio, la comunidad hispana estadounidense es la decimocuarta potencia económica del mundo, lo que da una idea del enorme potencial de este nicho de mercado no solo en Estados Unidos sino en todo el mundo[35].

En términos absolutos, el poder adquisitivo hispano se duplica cada década en los Estados Unidos: 212.000 millones de dólares en 1990, 489.000 en 2000 y 978.000 en 2009. Además, este poder adquisitivo crece a un ritmo más acelerado que el de otras comunidades, como la afroamericana, la nativa americana o la asiática[36]. En 2009, el poder adquisitivo de los hispanos representaba el 9,1 % del total de los Estados Unidos, lo que supone un crecimiento fuerte y constante de este porcentaje desde 1990 (5 %) y 2000 (6,8 %). En estados como Nuevo México, su poder de compra alcanza el 30,9 % y, en estados de gran peso económico y político como Texas, California y Florida, se sitúa entre el 15,4 y el 20,1 % del total[37].

El elemento que más influye en el incremento sostenido de este poder adquisitivo es, sin duda, el demográfico. Más de la mitad del crecimiento de la población de los Estados Unidos entre 2000 y 2010 (27,3 millones) se debió al aumento de la comunidad hispana (15,2 millones)[38]. Este aumento es debido, fundamentalmente, a dos factores: la alta tasa de crecimiento natural de la población hispana en comparación con la media estadounidense y el elevado número de inmigrantes que la nutren cada año[39].

A pesar del gran aumento del poder de compra hispano registrado en los últimos años en Estados Unidos, aún se observa una importante brecha salarial entre la comunidad hispana y el resto de la población. La causa principal de esta brecha es el escaso nivel de formación alcanzado por los miembros de esta comunidad comparado con el del resto del país y su elevado índice de abandono escolar. Además, solo el 10,2 % de la población hispana

35 D. Fernández Vítores (2013), *op. cit.*
36 *Ibidem.*
37 Selig Center for Economic Growth (2008).
38 Oficina del Censo de Estados Unidos (2010).
39 D. Fernández Vítores (2013), *op. cit.*

mayor de 25 años está en posesión de un título universitario. No es de extrañar, por tanto, que, salvo una reducida minoría que desarrolla su actividad profesional dentro del ámbito científico, técnico o jurídico, los puestos ocupados por los hispanos no suelan requerir una cualificación excesiva[40].

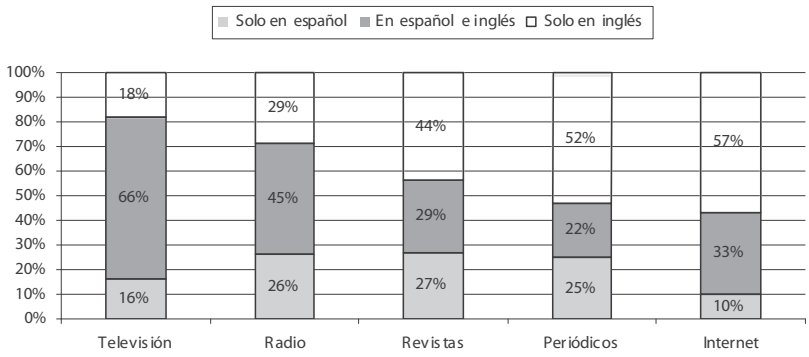
3.2 *Los medios de comunicación y el mundo editorial*

En los medios audiovisuales y de comunicación, muchas empresas tienen su seña de identidad y de mercadotecnia en el español. El empleo que la población hispana hace de la televisión, los teléfonos inteligentes, las redes sociales, el vídeo en línea y otras formas de entretenimiento hacen de este colectivo uno de los más comprometidos y dinámicos de los Estados Unidos. Su relativa juventud, unida a sus preferencias por asuntos relacionados con la lengua, la cultura y la comunidad, convierte a los hispanos en creadores de tendencias en el ámbito mediático y de las nuevas tecnologías[41].

La lengua española mantiene una presencia constante en los distintos medios de comunicación. Sin embargo, esta presencia varía en función del medio de que se trate. Así, las revistas, los periódicos y la radio son los medios en los que la utilización exclusiva del español es mayor. Por su parte, la televisión es el medio que los hispanos más ven en inglés y en español indistintamente[42].

Gráfico 6

PREFERENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LOS CONSUMIDORES HISPANOS MAYORES DE 18 AÑOS SEGÚN EL MEDIO DE COMUNICACIÓN



Fuente: López Negrete (2012).

40 *Ibidem.*
41 Nielsen (2012), *State of the Hispanic Consumer: The Hispanic Market Imperative.*
42 D. Fernández Vítores (2013), *op. cit.*

Según un estudio publicado por Nielsen en 2012, el tamaño de la comunidad hispana es lo suficientemente grande como para influir directamente en el contenido de la programación de los medios de comunicación[43]. Por eso, las principales empresas estadounidenses diseñan estrategias orientadas a atraer lo que consideran un segmento importante del mercado. En el periodo comprendido entre 2003 y 2010, el porcentaje de crecimiento de la publicidad destinada a los hispanos fue siempre superior al de la media estadounidense y su descenso siempre inferior[44]. Esto pone de manifiesto el considerable esfuerzo económico que están realizando las empresas norteamericanas por captar el mercado hispano y da una idea de la cada vez mayor importancia que este nicho de mercado representa en sus cuentas anuales[45]. De hecho, según Nielsen, los hispanos prefieren los anuncios en español a los anuncios en inglés. Es más, el impacto de los anuncios en inglés aumenta el 30 % una vez que estos se emiten también en español[46].

Por último, un indicador privilegiado para medir la consolidación del español a largo plazo lo constituye el mercado hispano de compra de libros[47]. En él participan 452 empresas y sus ingresos anuales se estiman en aproximadamente 1.000 millones de dólares[48], de los cuales entre 300 y 350 millones corresponderían a libros en español[49]. Muchas editoriales estadounidenses tienen divisiones de lengua española. Empresas como Pearson PLC, McGraw-Hill y Random House se encuentran entre los actores más relevantes en la edición del libro en español.

4. El español en los organismos internacionales

— El español ocupa la tercera posición en cuanto al reconocimiento como lengua de trabajo dentro del sistema de las Naciones Unidas y la cuarta posición en el ámbito institucional de la Unión Europea.

---

43 Nielsen (2012), *op. cit.*

44 E. Guskin y A. Mitchell (2011), *The State of the News Media 2011. Hispanic Media: Faring Better Than Mainstream Media.*

45 D. Fernández Vítores (2013), *op. cit.*

46 Nielsen (2012), *op. cit.*

47 D. Fernández Vítores (2013), *op. cit.*

48 IBISWorld (2011), *Spanish-Language Book Publishing in the US: Market Research Report.*

49 E. Williams (2010), «Whatever Happened to US Spanish-Language Publishing».

— La mayoría de los textos en español generados por la ONU y por la UE son traducciones de otros idiomas.

— Aunque el español es la tercera lengua de redacción de los textos originales producidos por la ONU, su uso es tan reducido que resulta casi inapreciable en comparación con el inglés y, en menor medida, el francés.

— En la Comisión Europea, el porcentaje de documentos redactados en español es muy reducido en comparación con el de los redactados en inglés.

La Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas disponen de un régimen lingüístico muy bien definido que, de aplicarse de forma estricta, supondría la igualdad de trato de los distintos idiomas oficiales. Sin embargo, el hecho de operar en varias lenguas ralentiza el desarrollo de los trabajos y actividades de estas instituciones, sobre todo si se tiene en cuenta que los textos escritos tienen que ser traducidos a los diferentes idiomas oficiales. En la ONU y en la UE, donde la mayor parte del trabajo institucional lo realizan los funcionarios internacionales y no los representantes políticos, la comunicación multilingüe en las actividades internas de los distintos departamentos y organismos suele articularse a través de la limitación del número de lenguas de trabajo[50]. Limitación que, a pesar de la gran presencia internacional del español, suele asignar a esta lengua una representación insuficiente, si se la compara con la del inglés, considerada como la lengua franca internacional, y con la del francés, que aún rentabiliza su posición en estos foros como lengua tradicional de la diplomacia[51].

En general, puede decirse que el español ocupa la cuarta posición en el ámbito institucional de la Unión Europea y la tercera en la Organización de las Naciones Unidas. Sin embargo, hay algunos factores que invitan a pensar en un mayor uso de esta lengua en ambas organizaciones internacionales.

En el caso de la Unión Europea, la amplia proyección internacional del español y el hecho de que sea una lengua oficial de la ONU parecen argumentos lo suficientemente contundentes como para reclamar un mayor uso institucional para este idioma. En la ONU, aparte del elevado número de países hispanohablantes que pertenecen a esta organización, el hecho de que, recientemente, el español haya superado en número de

50 J. Rupérez y D. Fernández Vítores (2012), *El español en las relaciones internacionales*.

51 N. Nalarraga (2013), «'Excusez-moi', deje sitio al español».

hablantes nativos al inglés puede considerarse una razón más que suficiente para solicitar un trato del español similar, al menos, al que recibe el francés[52]. Trato que está revindicándose no solo desde el ámbito hispanohablante sino también desde el angloparlante[53]. Por otra parte, el retroceso que está experimentando el francés en estas organizaciones internacionales ya empieza a ser admitido hasta por los propios políticos y funcionarios franceses[54].

Aunque ni la Oficina de Selección de Personal de la Unión Europea[55] ni la de Naciones Unidas[56] facilitan datos relativos al conocimiento y el uso de segundas lenguas por parte de los miembros de sus plantillas, el elevado número de funcionarios hispanohablantes que trabajan en sus distintas instituciones y organismos puede dar una idea de la presencia del español dentro de estas organizaciones internacionales. En la ONU, más del 17 % de sus funcionarios es de algún país hispanohablante[57]. Del mismo modo, en la Unión Europea, el porcentaje de funcionarios españoles es del 7 %, lo que coloca a España en el cuarto puesto en la clasificación por nacionalidades[58].

4.1 *La Unión Europea*

Actualmente, el español es una de las veintitrés lenguas con que cuenta la Unión Europea. Así, el español puede utilizarse en toda comunicación originada fuera de las instituciones, sea individual o colectiva. Además, todos los hispanohablantes europeos tienen derecho a recibir una respuesta en español por parte de las instituciones comunitarias. Como lengua de trabajo, el español se utiliza en el Consejo y en el Parlamento Europeo, pero no en la Comisión Europea, que cuenta solamente con tres lenguas de trabajo (inglés, francés y alemán), ni en el Tribunal de Justicia, cuyo único idioma de deliberación es el francés, si bien su lengua de procedimiento puede ser cualquiera de las veintitrés lenguas oficiales de la Unión.

---

52 J. Rupérez y D. Fernández Vítores (2012), *op. cit.*
53 S. A. P. Geneva (2013), «Languages of diplomacy: Towards a fairer distribution».
54 Euroactive.com (2013), «French EU elite abandons 'defensive' stance on language».
55 Véase EPSO (2013).
56 Véanse United Nations Human Resources Management (2013) y Naciones Unidas (2013).
57 Naciones Unidas (2011).
58 Comisión Europea (2013).

En general, la presencia del español es mayor en las instancias superiores de algunas instituciones europeas que en las inferiores, especialmente en el caso del Consejo y del Parlamento Europeo. Es decir, cuanto más importante es la reunión, más representación lingüística suele tener el español[59].

Un indicador importante de la presencia de un idioma en las instituciones europeas es el análisis de los textos primarios, esto es, aquellos textos iniciales que constituyen la base para las traducciones posteriores al resto de las lenguas oficiales. En el caso de la Comisión Europea, el porcentaje de documentos redactados en español es muy reducido en comparación con el de los redactados en inglés. Sin embargo, es preciso señalar que el número de páginas traducidas al español es mucho mayor que el de los documentos originales redactados en este idioma, lo que hace del español una «lengua de traducción», o lo que es lo mismo, la mayoría de los textos en español generados por la Comisión Europea son traducciones de otros idiomas.

Cuadro 7

NÚMERO DE PÁGINAS TRADUCIDAS EN LA COMISIÓN POR LENGUA DE ORIGEN Y DE DESTINO EN 2010 [60]

Lengua	*Origen*	*Destino*
Inglés	1.433.209	192.674
Francés	132.592	152.831
Alemán	41.667	131.394
Italiano	38.273	80.973
Español	28.090	79.803
Holandés	18.390	75.700
Polaco	21.412	71.278
Portugués	11.995	71.191
Griego	23.084	71.098
Rumano	8.715	69.189
Búlgaro	10.198	67.993
Checo	10.138	67.336
Sueco	9.989	66.818

59 *Ibidem.*

60 El cuadro está ordenado jerárquicamente en función de la lengua de destino

Lengua	*Origen*	*Destino*
Letón	8.571	66.184
Húngaro	11.274	65.907
Esloveno	7.076	65.763
Estonio	6.337	65.530
Danés	9.097	65.466
Eslovaco	9.144	65.170
Finés	7.236	64.939
Lituano	9.476	64.889
Maltés	640	64.084
Irlandés	13	5.961
Otras	3.711	1.977

Fuente: Rupérez y Fernández Vítores (2012), p. 68.

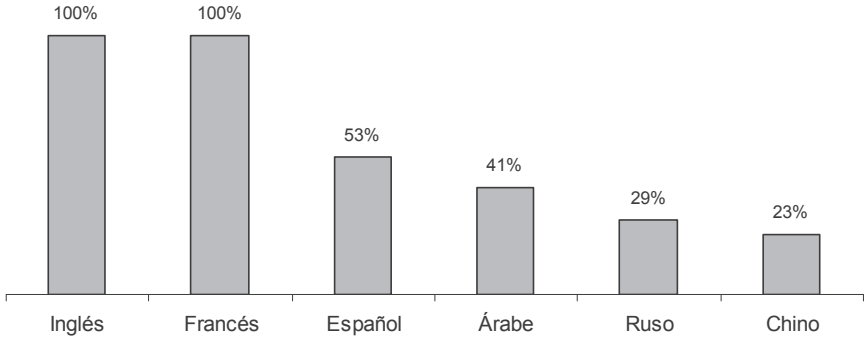
4.2 *La Organización de las Naciones Unidas*

El español es una de las seis lenguas oficiales con las que actualmente cuenta la Organización de las Naciones Unidas, junto con el árabe, el chino, el francés, el inglés y el ruso. Los reglamentos de la Asamblea General y del Consejo de Seguridad de la ONU establecen que estas seis lenguas son al mismo tiempo los idiomas oficiales y los idiomas de trabajo de la Asamblea General, sus comisiones y sus subcomisiones, y del Consejo de Seguridad[61]. A pesar de que los órganos principales de las Naciones Unidas han ido ampliando su abanico de idiomas de trabajo, incluyendo de este modo al español, la Secretaría de las Naciones Unidas sigue teniendo como únicos idiomas de trabajo el francés y el inglés desde 1946[62]. Es más, aunque algunos Fondos y Programas de las Naciones Unidas, como PNUD, UNICEF, UNIFEM, etc., incluyen al español entre sus lenguas de trabajo, su dependencia funcional del secretario general hace que estos, en la práctica, muchas veces adopten el régimen lingüístico de la Secretaría[63].

61 J. Rupérez y D. Fernández Vítores (2012), *op. cit.*
62 *Ibidem.*
63 E. Ybáñez Bueno (1998), «El idioma español en las organizaciones internacionales».

Gráfico 7

PORCENTAJE DE RECONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE TRABAJO EN LAS NACIONES UNIDAS Y ÓRGANOS AFILIADOS



Fuente: Rupérez y Fernández Vítores (2012), p. 89, a partir de datos de Kudryavtsev y Ouédraogo (2003), p. 36.

Actualmente, el español ocupa la tercera posición en cuanto al reconocimiento como lengua de trabajo dentro del sistema de las Naciones Unidas. Sin embargo, es preciso puntualizar que el cuadro anterior solo refleja una situación de derecho, es decir, la posibilidad de reivindicar el uso del español en los procesos internos de dichas instituciones.

Al igual que en el caso de la Unión Europea, un elemento esencial para medir el peso real del español en las Naciones Unidas es en qué medida este idioma se utiliza en la redacción de los documentos originales producidos por esta organización.

Como puede observarse en el cuadro 2, el inglés es la lengua en la que se redactan la mayoría de los documentos originales, seguido, tímidamente, por el francés. Aunque, en general, el español es la tercera lengua de redacción de estos textos primarios, su uso es tan reducido que resulta casi inapreciable en comparación con el del inglés y, en menor medida, el del francés[64].

64 J. Rupérez y D. Fernández Vítores (2012), *op. cit.*

Cuadro 8

TEXTOS ORIGINALES DE LOS DOCUMENTOS REDACTADOS POR LAS SECRETARÍAS[65]

Organización	*Porcentaje*
Naciones Unidas	I (76,5 %) F (12,8 %) I/F (4,2 %) Otros (6,5 %)
OIT	I (85,2 %) F (13,3 %) E (1,5 %)
FAO	I (97,34 %) E (1,47 %) F (1,16 %) A (0,02 %)
UNESCO	I (74,69 %) F (25,31 %)
OACI	I (85 %) F (6 %) E (4 %) A C R (5 %)
OMS	–
UPU	F (45 %) I (45 %) Otros (10 %)
UIT	I (93 %)
OMM	I (97,4 %) A (1,7 %) R (0,2 %) Otros (0.7 %)
OMI	–
OMPI	I (57,5 %) F/I (17,8 %) E (12,3 %) F (8,2 %) Otros (4,2 %)
ONUDI	–
OIEA	I (68 %) R (14 %) E (8 %) F (4 %) A (3 %) Al (2 %) C (0,4 %) Otros (0,3 %)
Banco Mundial	–
FMI	–
FIDA	A E F I

Fuente: Kudryavtsev y Ouédraogo (2003), p. 38.

5. EL ESPAÑOL EN INTERNET

— El español es la tercera lengua más utilizada en la Red.

— El 7,8 % de los usuarios de Internet se comunican en español.

— El uso del español en la Red ha experimentado un crecimiento del 807,4 % entre los años 2000 y 2011.

— La penetración de Internet en España es la mayor entre los países hispanohablantes, seguida de la de Argentina. Otros países hispanohablantes como Colombia, Chile o Uruguay tienen niveles de penetración que se acercan a la media europea.

65 El año de recogida de los datos varía en función de la organización. En cualquier caso, este está comprendido en el periodo 2000-2002. Al: alemán // A: árabe // C: chino // E: español // F: francés // I: inglés // J: japonés // N: neerlandés // P: portugués // R: ruso.

— España y México se encuentran entre los 20 países con mayor número de usuarios de Internet.

El español es la tercera lengua más empleada en la Red por número de internautas. De los casi 2.405 millones de usuarios que tiene Internet en todo el mundo, el 7,8 % se comunica en español. Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés y el chino. Si tenemos en cuenta que el chino es una lengua que, en general, solo la hablan sus nativos, el español se sitúa como la segunda lengua de comunicación en Internet tras el inglés.

Cuadro 8

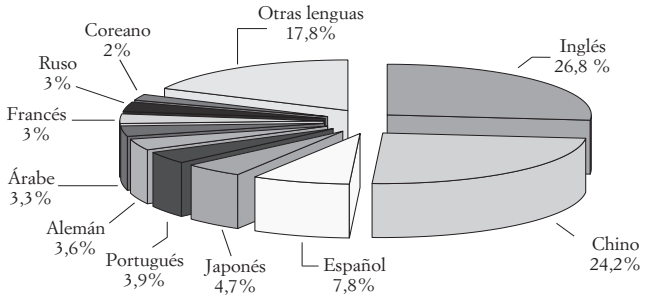
PAÍSES CON EL MAYOR NÚMERO DE USUARIOS EN INTERNET

		Población 2012	*Usuarios*	*Penetración*
1.	China	1.343.239.923	538.000.000	40,1 %
2.	Estados Unidos	313.847.465	245.203.319	78,1 %
3.	India	1.205.073.612	137.000.000	11,4 %
4.	Japón	127.368.088	101.228.736	79,5 %
5.	Brasil	193.946.886	88.494.756	45,6 %
6.	Rusia	142.517.670	67.982.547	47,7 %
7.	Alemania	81.305.856	67.483.860	83,0 %
8.	Indonesia	248.645.008	55.000.000	22,1 %
9.	Reino Unido	63.047.162	52.731.209	83,6 %
10.	Francia	65.630.692	52.228.905	79,6 %
11.	Nigeria	170.123.740	48.366.179	28,4 %
12.	México	114.975.406	42.000.000	36,5 %
13.	Irán	78.868.711	42.000.000	53,3 %
14.	Corea	48.860.500	40.329.660	82,5 %
15.	Turquía	79.749.461	36.455.000	45,7 %
16.	Italia	61.261.254	35.800.000	58,4 %
17.	Filipinas	103.775.002	33.600.000	32,4 %
18.	España	47.042.984	31.606.233	67,2 %
19.	Vietnam	91.519.289	31.034.900	33,9 %
20.	Egipto	83.688.164	29.809.724	35,6 %
	20 principales países	4.664.486.873	1.776.355.028	38,1 %
	Resto del mundo	2.353.360.049	629.163.348	26,7 %
	Total	7.017.846.922	2.405.518.376	34,3 %

Fuente: Internet World Stats, consultado el 3 de mayo de 2013.

Gráfico 8

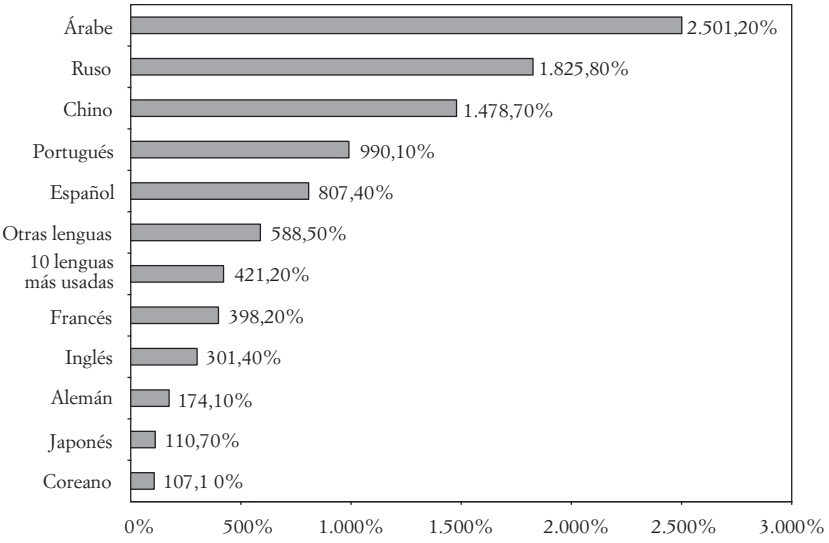
LENGUAS MÁS USADAS EN LA RED



Fuente: Internet World Stats, consultado el 5 de mayo de 2013.

Gráfico 9

CRECIMIENTO DE LAS LENGUAS MÁS USADAS EN LA RED (2000-2011)

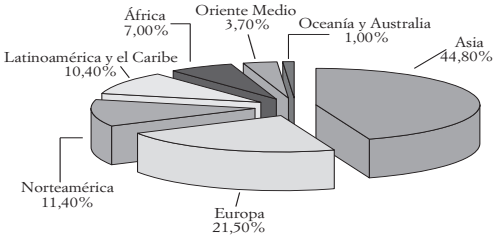


Fuente: Internet World Stats, consultado el 2 de mayo de 2013.

El español ha experimentado un crecimiento del 807,4 % en el periodo 2000-2011, frente al incremento del 301,4 % registrado por el inglés. Este despegue se debe, sobre todo, a la incorporación a la Red de usuarios latinoamericanos. Solo en Iberoamérica y el Caribe el incremento de internautas fue del 1.310,8 % entre 2000 y 2012.

Gráfico 10

USUARIOS DE INTERNET EN EL MUNDO

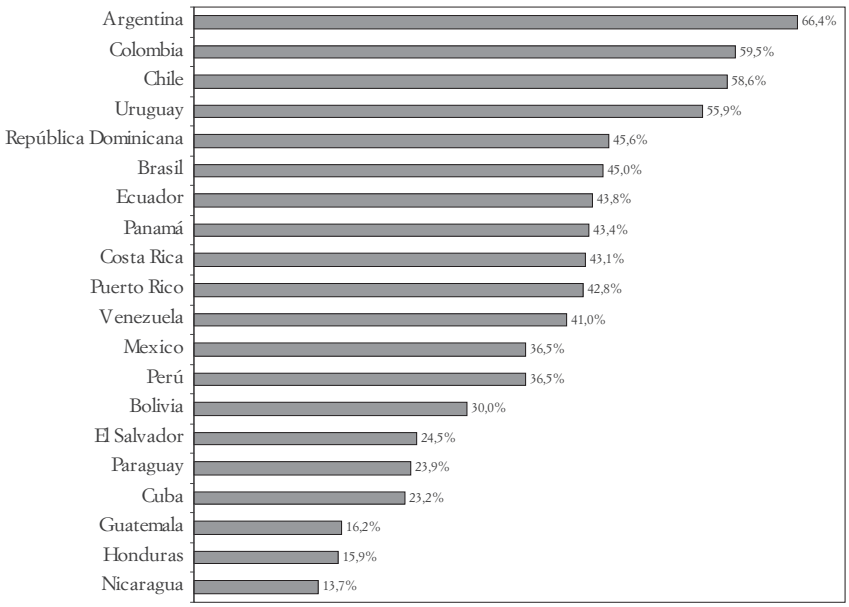


Fuente: Internet World Stats, información del 30 de junio de 2012.

A pesar de esta espectacular evolución, el potencial de crecimiento de usuarios en español sigue siendo muy alto. La penetración media de Internet en Iberoamérica y el Caribe, o el porcentaje de población que usa Internet, es del 42,9 %, lejos de la media de la Unión Europea, del 73 %, y del 67,2 % de España. En algunos países, los niveles de penetración se acercan a los europeos, como es el caso de Argentina, que, con el 66,4 %, casi tiene el mismo grado de penetración que España; o Colombia, con el 59,5 %; o Chile, con el 58,6 %. En el otro extremo se encuentran Nicaragua, con un 13,7 %, Honduras, con un 15,9 % o Guatemala, con un 16,2 %.

Gráfico 11

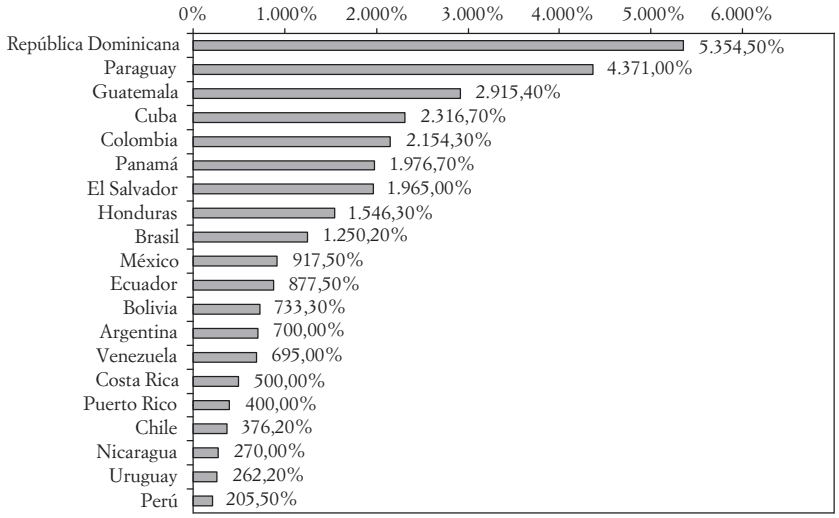
USO DE INTERNET EN IBEROAMÉRICA Y EL CARIBE



Fuente: Internet World Stats, consultado el 5 de mayo de 2013.

Gráfico 12

CRECIMIENTO DE USUARIOS DE INTERNET EN IBEROAMÉRICA Y EL CARIBE 2000-2009



Fuente: Internet World Stats, información del 2 de mayo de 2012.

Solo dos países de habla hispana, España y México, se encuentran entre los 20 con el mayor número de usuarios en Internet. Por otra parte, los 20 países que encabezan la clasificación reúnen el 72 % de los internautas.

6. EL ESPAÑOL EN LAS REDES SOCIALES

— El español es la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales del mundo: Facebook y Twitter.

— El número de usuarios de Facebook en español coloca a este idioma a gran distancia del portugués y del francés.

— El potencial de crecimiento del número de usuarios de Facebook en español es aún muy grande en comparación con el del inglés.

— El español es la segunda lengua más utilizada en Twitter en ciudades mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York.

— De las 285 lenguas en las que actualmente se divulga Wikipedia, el español ocupa la séptima posición por número de artículos escritos.

Existen muchas definiciones y teorías sobre la naturaleza y la función de las redes sociales, pero aún no se ha llegado a un acuerdo definitivo so-

bre las mismas. En general, todos los expertos coinciden en que una red social es «un sitio en la Red cuya finalidad es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades»[66], así como una herramienta de «democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos»[67].

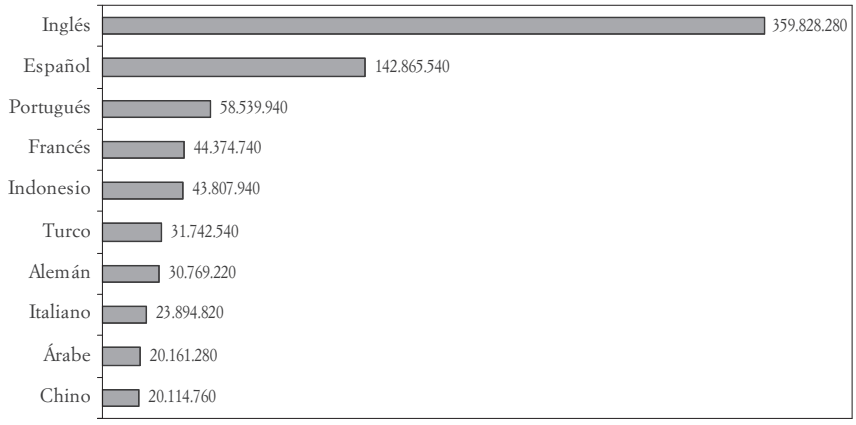
Uno de los indicadores de la vitalidad del español en Internet es el protagonismo que esta lengua ha adquirido en los últimos años en estas redes sociales. Actualmente, el español es la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales del mundo: Facebook y Twitter[68] (InSites Consulting, 2012).

6.1 *El español en Facebook*

El inglés sigue siendo, con diferencia, la principal lengua utilizada por los usuarios de Facebook. Sin embargo, el número de usuarios de esta red en español coloca a este idioma en la segunda posición en la clasificación de las lenguas más empleadas, a gran distancia del portugués y del francés, que ocupan la tercera y cuarta posición, respectivamente.

Gráfico 13

N.º DE USUARIOS DE FACEBOOK POR LENGUA



Fuente: Socialbakers (2012).

66 ONTSI (2011), *Las Redes Sociales en Internet.*

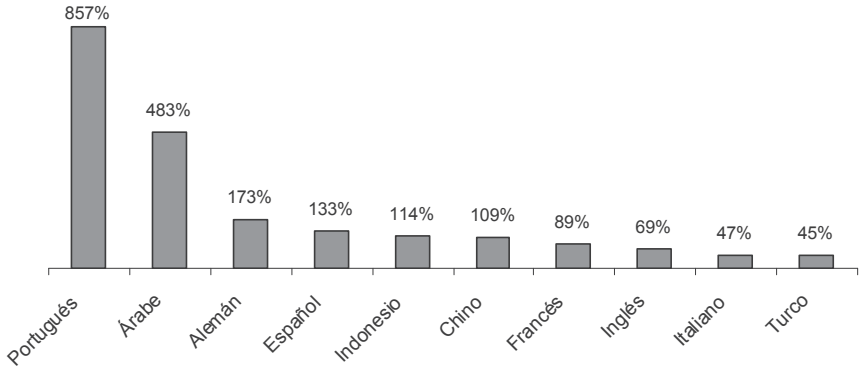
67 *Ibidem.*

68 Según el informe *Social Media around the World 2012,* elaborado por la empresa belga InSites Consulting en 19 países del mundo, casi el 100 % de las personas conoce Facebook y alrededor del 80 % ha oído hablar de Twitter (p. 32).

Si se tiene en cuenta que el inglés es la lengua en la que se creó esta red social, el potencial de crecimiento del número de usuarios en el ámbito hispanohablante es aún muy grande en comparación con el del inglés. De hecho, el español, con una tasa de crecimiento del 133 % entre mayo de 2010 y noviembre de 2012, es la cuarta lengua que, proporcionalmente, ha crecido más en Facebook. Por el contrario, el inglés, con una tasa de crecimiento del 69 %, comienza a mostrar síntomas de estancamiento.

Gráfico 14

PORCENTAJE DE CRECIMIENTO DE LAS LENGUAS DE FACEBOOK
(24 MAYO 2010-13 NOVIEMBRE 2012)



Fuente: Socialbakers (2012).

6.2. *El español en Twitter*

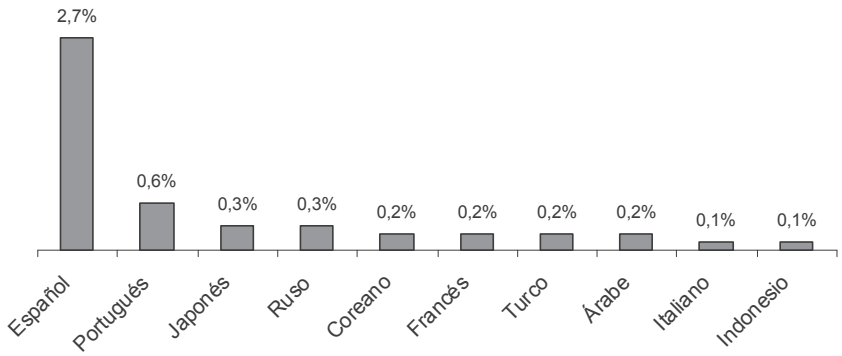
Al igual que en Facebook, el español también ocupa el segundo lugar en Twitter por número de usuarios[69], si bien la distancia con respecto al inglés es algo más reducida en esta red social. Otro dato que muestra la pujanza del español en Twitter es la distancia que separa a esta lengua de idiomas de prestigio internacional como el francés o el alemán, que ocupan la 14.ª y la 16.ª posición, respectivamente. Además, la segunda posición del español en esta red social no se observa solo en la media mundial, sino que también puede apreciarse en el caso concreto de ciudades internacionales y mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York, donde el es-

69 D. Mocanu *et al.* (2012), «The Twitter of Babel: Mapping World Languages through Microblogging Platforms», p. 12.

pañol se sitúa claramente en segunda posición. Especialmente interesante es el caso de Nueva York, ya que el uso del español supera con creces al del portugués y al del japonés, que ocupan respectivamente la tercera y cuarta posición en esta clasificación[70]. Después del inglés, que es la lengua utilizada en el 94,8 % de los mensajes enviados a través de Twitter en Nueva York, el español, usado en el 2,7 % de los mensajes, es el idioma más empleado. Especialmente intensa es la utilización de esta lengua en tres de sus cinco grandes barrios: Harlem, Bronx y Queens[71]. Pero lo más relevante es que, en este crisol de culturas, «el español no solamente es utilizado por las comunidades hispanas, sino que es compartido por gente de diferente procedencia cultural, descubriendo una dimensión de lengua franca intraurbana que hasta ahora solo el inglés había ofrecido»[72].

Gráfico 15

IDIOMAS MÁS UTILIZADOS EN TWITTER EN NUEVA YORK, EXCLUIDO EL INGLÉS (ENERO 2010-FEBRERO 2013)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Manley *et al.* (2013).

A pesar del peso creciente del español en Facebook y Twitter, es preciso señalar que los datos relativos a la presencia del español en las redes sociales deben interpretarse con cautela desde una perspectiva mundial, ya que la presencia de una lengua con un número tan abultado de hablantes nativos como es el chino es prácticamente inexistente en estas redes, lo que obliga a relativizar estos resultados.

70 E. Manley *et al.* (2013), «Twitter NYC a Multilingual Social City».
71 D. Mocanu *et al.* (2012), *op. cit.,* p. 16.
72 F. Moreno Fernández (2013), «Las lenguas de Twitter».

6.3 *El español en Wikipedia*

Aunque no es una red social propiamente dicha, Wikipedia es un medio de colaboración abierto cuyo objetivo es crear fuentes de información de forma gratuita. Cualquiera puede crear, modificar, completar, borrar y discutir el contenido existente, pero solo un número limitado de administradores tiene permisos para poder solucionar disputas o bloquear páginas en caso necesario. Estos administradores trabajan de manera voluntaria, ya que no reciben ninguna remuneración por su trabajo. Wikipedia ha sido creada en su totalidad por voluntarios y permite la utilización de toda la información contenida en la base de datos de forma gratuita. En este sentido, comparte una de las principales características de las redes sociales, es decir, «transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos»[73].

De las 285 lenguas en las que actualmente se divulga esta enciclopedia virtual, el español ocupa la séptima posición por número de artículos escritos. Sin embargo, aún está por detrás de lenguas como el alemán, el francés, el italiano, el ruso y, lo que es más sorprendente, el neerlandés, una lengua minoritaria y con una proyección internacional casi nula comparada con el español.

Cuadro 9

PRINCIPALES LENGUAS DE WIKIPEDIA POR N.º DE ARTÍCULOS

Idiomas	*N.º de artículos*
1. Inglés	4.224.705
2. Alemán	1.581.766
3. Neerlandés	1.557.802
4. Francés	1.382.654
5. Italiano	1.029.426
6. Ruso	996.958
7. Español	988.379
8. Sueco	969.783
9. Polaco	964.905
10. Japonés	856.530

Fuente: Wikipedia, consultado el 3 de mayo de 2013.

73 ONTSI (2011), *op. cit.*

7. El español y la ciencia

— El español es un instrumento esencial para la difusión de los resultados de los estudios científicos relacionados con el hispanismo o con el conjunto del territorio hispanohablante.

— España ocupa el noveno puesto en la clasificación mundial de producción científica.

— En la clasificación de documentos citados, España se sitúa en el puesto decimoprimero.

— España presenta un índice de especialización temática superior al mundial en física, ciencias de la agricultura, zoología y botánica, ciencias del espacio y matemáticas.

— Actualmente, el número de revistas en lengua española incluidas en la base de datos del ISSN constituye el 5 % del total, lo que supone que, en términos absolutos, su crecimiento ha sido del 115 % con respecto a 2001.

— El número de revistas científicas españolas incluidas en el *Journal Citation Reports* (JCR) se ha multiplicado por cinco desde 1998. Este es el índice más utilizado para juzgar la calidad de una publicación seriada en el ámbito científico.

7.1 *La difusión científica en español*

La proyección internacional de la que gozan la literatura, la música o la pintura hispanas no se manifiesta de igual modo en el ámbito de la ciencia[74]. Esto se debe, fundamentalmente, a que los avances actuales en el campo de la investigación científica y técnica tienen como lengua vehicular el inglés[75], que es el idioma de trabajo más utilizado y extendido entre la comunidad científica[76]. Esta situación parece lógica si se admite que el grado de penetración de una lengua como herramienta de difusión de los resultados de las investigaciones está estrechamente ligado al prestigio que tenga la cultura científica de la cual esa lengua es portadora[77]. En este sentido, aunque en los últimos años la ciencia española ha logrado superar algunos de los más desfavorables indicadores

74 L. M. Plaza y M. Bordons (2006), «Proyección internacional de la ciencia española».
75 L. Pagliai (1997), «La situación del español en la ciencia y la tecnología».
76 L. M. Plaza y M. Bordons (2006), *op. cit.*
77 L. Pagliai (1997), *op. cit.*

de desarrollo, aún se encuentra muy lejos de los primeros puestos en la jerarquía científica internacional[78]. Este hecho, que se da de forma aún más marcada en el resto de los países con mayoría hispanohablante, determina sin duda la posición del español como idioma de transmisión de los conocimientos científicos. No es de extrañar, por tanto, que el español científico y técnico se encuentre relegado a un plano apenas perceptible en el ámbito internacional[79].

A pesar de que la ciencia, especialmente la experimental, ha adoptado el inglés como su lengua franca, hay algunas disciplinas en las que, debido a su naturaleza temática, se desaconseja el uso exclusivo de este idioma. Estas son, por ejemplo, aquellas en las que la lengua es el propio objeto de estudio o aquellas en las que las fuentes documentales se encuentran adscritas a un marco lingüístico determinado. Así, en el caso de los estudios sobre el hispanismo o sobre el ámbito hispánico, el español es un instrumento esencial para la difusión de los resultados de las investigaciones entre los expertos en la materia[80].

7.2 *La producción científica en España y en el mundo*

Según los datos aportados por Thomson Scientific, que incluye las bases de datos más utilizadas en el ámbito de los estudios bibliométricos y cienciométricos, la producción científica española indexada en su Web of Knowledge era de más de 41.000 documentos en 2006, lo que supone un crecimiento de aproximadamente el 10 % con respecto a 2005. Desde principios de los noventa hasta el año 2004, España duplicó holgadamente su producción con una tasa media anual cercana al 9 %[81]. Su aportación porcentual al total mundial en el año 2004 fue del 2,65 %. En 2005 alcanzó el 2,71 % y en el año 2006 casi el 3 %. En 2011, la producción científica en España sitúa a este país en el noveno puesto en la clasificación mundial.

---

78 J. A. López Cerezo y J. M. Sánchez Ron (2001) (eds.), *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*.

79 V. Vivanco Cervero (2009), «Prólogo», *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro.*

80 L. M. Plaza, B. Granadino y M. J. Arias-Salgado (2009), «Las revistas científicas editadas en lengua española: su misión actual y sus perspectivas como instrumento para la difusión internacional de la ciencia».

81 F. de Moya Anegón (2008), *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2002-2006*.

Cuadro 10

CLASIFICACIÓN DE LOS 20 PRINCIPALES PAÍSES POR PRODUCCIÓN CIENTÍFICA (PRODUCCIÓN TOTAL AGREGADA, AGOSTO 2001-AGOSTO 2011)

Puesto	*País*	*Documentos*
1	Estados Unidos	3.049.662
2	China	836.255
3	Alemania	784.316
4	Japón	771.548
5	Reino Unido	697.763
6	Francia	557.322
7	Canadá	451.588
8	Italia	429.301
9	España	339.164
10	Australia	304.160
11	India	293.049
12	Corea del Sur	282.328
13	Rusia	265.721
14	Países Bajos	252.242
15	Brasil	212.243
16	Suiza	181.636
17	Suecia	179.126
18	Taiwán	177.929
19	Turquía	155.276
20	Polonia	154.016

Fuente: Thomson Reuters (2011), *Essential Science Indicators*.

En la clasificación de documentos citados, España ocupa el puesto decimoprimero. Además, entre los 20 principales países productores, España se colocaba en 2011 en la decimonovena posición en citas por documento[82]. Sin embargo, en la clasificación mundial, España recibió una media de citas por documento del 10,58 % entre 2001 y 2011, lo que la sitúa fuera del grupo de los 20 países principales en este ámbito. Con todo, esta posición representa un avance considerable con respecto a años anteriores.

82 Thomson Reuters (2011), *Essential Science Indicators.* Periodo analizado: del 31 de agosto de 2001 al 31 de agosto de 2011.

Cuadro 11

CLASIFICACIÓN DE LOS 20 PRINCIPALES PAÍSES POR DOCUMENTOS CITADOS (N.º TOTAL DE CITAS, AGOSTO 2001-AGOSTO 2011)

Puesto	*País*	*N.º Citas*
1	Estados Unidos	48.862.100
2	Alemania	10.518.133
3	Reino Unido	10.508.202
4	Japón	8.084.145
5	Francia	7.007.693
6	Canadá	6.019.195
7	China	5.191.358
8	Italia	5.151.675
9	Países Bajos	3.974.719
10	Australia	3.681.695
11	España	3.588.655
12	Suiza	3.070.458
13	Suecia	2.686.304
14	Corea del Sur	2.024.609
15	India	1.727.973
16	Brasil	1.360.097
17	Rusia	1.282.281
18	Taiwán	1.273.682
19	Polonia	1.036.062
20	Turquía	819.071

Fuente: Thomson Reuters (2011), *Essential Science Indicators*.

En lo que se refiere a la distribución temática de la producción científica, España presenta un índice de especialización temática superior al mundial en siete de las 24 áreas temáticas definidas por la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP)[83]. Entre 2006 y 2010, Thomson Scientific indexó 196.182 documentos en los que aparecía al menos un autor con residencia en España. De estos, el porcentaje más alto correspondía a revistas especializadas pertenecientes al área de ciencias del espacio, seguido por ciencias de la agricultura. Como muestra la columna de la derecha del siguiente cuadro, el impacto relativo de España en el

83 ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva), perteneciente al anteriormente denominado Ministerio de Ciencia e Innovación.

ámbito de las ciencias del espacio fue un 13 % superior con respecto a la media mundial (8,91 citas por documento en España frente a las 7,88 citas en el resto del mundo). Además, el impacto de la investigación española superó a la media mundial en otros campos, especialmente en física (37 % sobre la media mundial), zoología y botánica (19 %), ecología y medioambiente (15 %) y ciencias de los materiales (15 %).

Cuadro 12

DISTRIBUCIÓN TEMÁTICA Y VISIBILIDAD INTERNACIONAL DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ESPAÑOLA

Campo	*Porcentaje de documentos de España, 2006-2010*	*Impacto relativo comparado con el mundo %*
Ciencias del espacio	7,45	13
Ciencias de la agricultura	7,05	28
Ecología y medioambiente	4,85	15
Microbiología	4,58	–8
Economía y negocios	4,54	–28
Zoología y botánica	4,45	19
Matemáticas	4,44	12
Ciencias de la computación	4,27	–11
Química	3,96	22
Ingeniería	3,59	13
Física	3,57	37
Biología molecular y genética	3,42	–2
Psicología y psiquiatría	3,37	–30
Neurociencia y comportamiento	3,31	–10
Geociencia	3,31	–1
Biología y bioquímica	3,15	–6
Inmunología	3,08	–14
Medicina clínica	3,02	13
Farmacología y toxicología	2,87	–4
Ciencias sociales	2,75	–39
Ciencias de los materiales	2,6	15
Porcentaje total de España, todos los campos: 3,63		

Fuente: Science Watch (2011b), «Science in Spain, 2006-10».

España ha ido poco a poco diversificando las áreas científicas en las que publica, sobre todo a partir de 2006. En 2010, las publicaciones

españolas abarcaban 288 categorías temáticas distintas. Con un 21,41 % de la producción científica en 2010, medicina es la principal área temática en España entre 1996 y 2010. Junto con medicina, las áreas temáticas en las que España produce más documentos son agricultura y ciencias biológicas (8,75 %), bioquímica y biología molecular (8,27 %), química (6,82 %) y psicología (6,57 %). El área que más aumenta su presencia en la producción nacional es, sobre todo, ciencias informáticas, que llegó a representar el 5,62 % del total de la producción en 2010. Las otras áreas del conocimiento que más aumentan su presencia son matemáticas, ciencias de la tierra, ciencias sociales y ciencias de la decisión. Por otra parte, la visibilidad de las áreas temáticas en relación con el promedio mundial se homogeniza entre 2006 y 2010. Veterinaria y energía fueron las áreas con mayor visibilidad en 2010. Por el contrario, la visibilidad de las áreas temáticas de energía y ciencias sociales fue la que experimentó una disminución mayor con respecto a 2006[84].

Aunque España es el único país hispanohablante que se encuentra entre los 20 primeros puestos en la clasificación realizada por Thomson Scientific, otro país que merece especial atención para evaluar la producción científica en español es México. Este país, en el que habita más de una quinta parte de la población hispanohablante mundial, ocupa la 28.ª posición por número de documentos (72.481) de esta clasificación, que incluye a 147 países. Por número de citas, México ocupa el puesto 33.º (497.367) y, por citas por documento, el 85.º (6,86 %). Las áreas temáticas en las que más destaca son medicina clínica, física, química, zoología y botánica.

Cuadro 13

DISTRIBUCIÓN TEMÁTICA Y VISIBILIDAD INTERNACIONAL DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA MEXICANA

Campo	*N.º documento*	*N.º citas*	*Citas por documento %*
1. Medicina clínica	8.351	84.316	10,10
2. Física	9.040	59.140	6,54
3. Química	7.269	51.799	7,13
4. Zoología y botánica	9.671	43.970	4,55
5. Biología y bioquímica	3.761	32.668	8,69

84 F. de Moya Anegón (2013) (dir.), *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2010*.

Campo	*N.º documento*	*N.º citas*	*Citas por documento %*
6. Ecología y medioambiente	3.505	31.771	9,06
7. Ciencias del espacio	2.422	29.169	12,04
8. Neurociencia y comportamiento	1.834	19.549	10,66
9. Geociencia	2.563	19.039	7,43
10. Ingeniería	5.224	18.854	3,61
11. Microbiología	1.727	18.164	10,52
12. Ciencias de los materiales	3.427	17.697	5,16
13. Ciencias de la agricultura	3.115	15.854	5,09
14. Biología molecular y genética	1.180	13.953	11,82
15. Inmunología	828	10.267	12,40
16. Farmacología y toxicología	1.238	9.304	7,52
17. Ciencias sociales	2.227	6.726	3,02
18. Matemáticas	2.204	5.122	2,32
19. Psicología y psiquiatría	1.084	3.999	3,69
20. Ciencias de la computación	1.189	3.509	2,95
21. Economía y negocios	560	1.883	3,36
22. Multidisciplinar	62	614	9,90
Todos los campos	72.481	497.367	6,86

Fuente: Science Watch (2011a), «Field Rankings for Mexico, January 1, 2001-April 30, 2011».

7.3 *Las revistas científicas en español*

Pese a que la presencia del español como instrumento de comunicación científica es escasa a escala mundial, el español, con 84.655 registros en 2012, es la tercera lengua en la que más revistas (no solo científicas) se publican. Con todo, aún está a gran distancia del inglés y del francés, con 577.267 y 346.831, respectivamente[85].

Cuadro 14

PRINCIPALES LENGUAS DE REGISTRO DE LAS PUBLICACIONES SERIADAS EN 2012[86]

Lengua	*N.º de registros*
1. Inglés	577.267
2. Francés	346.831
3. Español	84.655

85 Tomando como referencia únicamente las revistas registradas en el ISSN International Center.

86 El cuadro incluye las publicaciones seriadas multilingües (119.942 en total), que ocuparían la tercera posición.

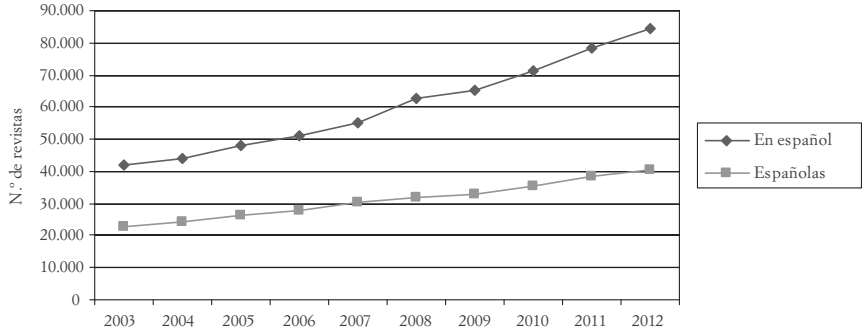
Lengua	*N.º de registros*
4. Alemán	73.515
5. Neerlandés	47.256
6. Italiano	41.143
7. Portugués	39.243
8. Polaco	33.806
9. Húngaro	27.919
10. Ruso	27.659

Fuente: ISSN International Center (2013).

Asimismo, el número de publicaciones seriadas editadas en español ha experimentado un crecimiento significativo durante la última década. De hecho, el aumento del número de revistas en español ha sido porcentualmente superior al incremento del número de revistas científicas a escala mundial, así como nacional. Este último dato muestra el protagonismo que en los últimos años ha cobrado Iberoamérica en el ámbito de la publicación seriada con respecto a España y con respecto al mundo en general. Con todo, España sigue ocupando el primer puesto en la clasificación de países hispanohablantes con presencia en la base de datos del ISSN, seguida de Argentina y Colombia (cuadro 15 más adelante). Actualmente, el número de revistas en lengua española incluidas en esta base constituye el 5 % del total, lo que supone que, en términos absolutos, su crecimiento ha sido superior al 115 % con respecto a 2001.

Gráfico 16

AUMENTO DEL N.º DE REVISTAS ESPAÑOLAS Y EN ESPAÑOL (2001-2012)



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en ISSN International Center (2013).

Cuadro 15

N.º DE REVISTAS REGISTRADAS POR LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES CON CENTRO NACIONAL DEL ISSN O BAJO LA RESPONSABILIDAD DEL CENTRO INTERNACIONAL DEL ISSN

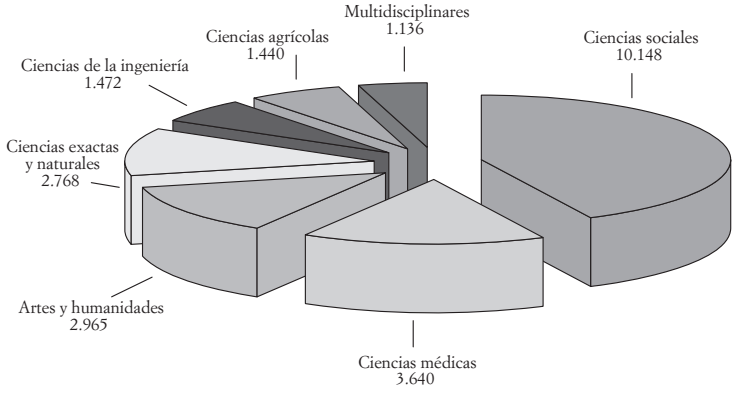
Número total de revistas/año	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*	*2012*
En todos los idiomas	1.037.156	1.072.023	1.125.507	1.158.177	1.227.057	1.284.413	1.345.719	1.413.942	1.489.773	1.489.773	1.623.566	1.688.275
En español	37.064 (3,5 %)	39.782 (3,7 %)	41.859 (3,7 %)	43.850 (3,5 %)	48.222 (3,9 %)	51.112 (3,9 %)	54.939 (4 %)	62.904 (4,4 %)	65.061 (4,4 %)	71.455 (4,79 %)	78.428 (4,83 %)	84.655 (5,01 %)
Revistas españolas	18.876 (1,81 %)	21.309 (1,98 %)	22.576 (2 %)	24.382 (2,1 %)	26.303 (2,1 %)	27.851 (2,1 %)	30.338 (2,2 %)	31.826 (2,2 %)	33.093 (2,2 %)	35.552 (2,38 %)	38.581 (2,37 %)	40.597 (2,40 %)
Argentina				7.954	10.040	11.006	11.619	12.047	12.419	12.984	13.828	14.451
Colombia				1.743	1.743	1.798	2.663	8.451	8.556	10.672	13.295	14.090
Venezuela				1.704	1.704	1.704	1.703	1.703	1.703	1.704	1.706	4.465
México				3.431	3.431	3.431	3.431	3.431	3.442	3.473	3.974	4.181
Uruguay				2.091	2.225	2.315	2.419	2.418	2.640	2.817	2.926	3.025
Chile				1.813	2.065	2.244	2.286	2.478	2.659	2.713	2.780	2.835
Perú				939	1.032	1.158	1.285	1.412	1.533	1.647	1.777	1.901
Cuba				837	880	925	967	1.033	1.075	1.138	1.197	1.221
Costa Rica				146	146	146	146	146	146	893	1.116	1.179
Ecuador				159	159	159	159	159	169	750	820	894
República Dominicana										198	228	258

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en ISSN International Center (2013) y en Plaza Gómez, Granadino Goenechea y Arias-Salgado Rosby (2009).

Respecto a la distribución temática de las revistas científicas en español, el Directorio Latindex, cuyo objetivo es recopilar y difundir la información bibliográfica relativa a las publicaciones científicas seriadas producidas en el ámbito latinoamericano, ofrece una imagen bastante fiel de la realidad, ya que su fondo documental está integrado por 23.569 publicaciones. Según este directorio, la producción científica en español se reparte entre seis áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas, artes y humanidades, ciencias exactas y naturales, ciencias de la ingeniería y ciencias agrícolas.

Gráfico 17

ÁREAS TEMÁTICAS DE LAS REVISTAS REGISTRADAS EN EL DIRECTORIO LATINDEX (MAYO DE 2013)



Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en Latindex (2013).

Aparte del directorio Latindex, han surgido nuevas bases de datos internacionales y regionales que proporcionan a la producción científica procedente de Iberoamérica y el Caribe una oportunidad para aumentar su visibilidad. Este es el caso de las bases de datos SCOPUS, RedALyC y SciELO.

Cuadro 16

N.º DE REVISTAS INCLUIDAS EN SCIELO, REDALYC Y SCOPUS
POR PAÍS DE ORIGEN (MAYO 2011)

	SciELO	*RedALyC*	*SCOPUS*	*Total revistas diferentes*
Brasil	253	117	234	384
México	77	169	70	215
Colombia	107	138	37	181
Chile	93	66	69	120
Argentina	74	41	41	110
Venezuela	41	56	39	109
Cuba	36	19	21	51
Costa Rica	11	16	1	24
Perú	13	11	2	20
Puerto Rico	0	4	4	8
Bolivia	6	0	1	7
Uruguay	5	1	0	6
Ecuador	0	3	2	5
Paraguay	3	0	0	3
Jamaica	0	0	2	2
República Dominicana	0	1	0	1
Total	719	642	523	1.246

Fuente: S. Miguel (2011).

Tal como se desprende del cuadro anterior, México es el segundo país de Iberoamérica en cuanto al número de revistas incluidas en estas fuentes (215) después de Brasil. Con 169 títulos, México ocupa el primer puesto en RedALyC, el tercero en SciELO (77 títulos) y el segundo en SCOPUS (70). Después de México, el segundo país hispanohablante con mayor presencia general en estos índices es Colombia (181 títulos), seguido de Chile (120), Argentina (110) y Venezuela (109). El resto de los países de Iberoamérica y el Caribe registran una presencia muy inferior a la de de estos últimos.

7.4 *Visibilidad internacional e impacto de las revistas científicas en español*

La visibilidad y relevancia alcanzada por una publicación científica seriada a escala internacional suele reflejarse en su inclusión o no en determinadas bases de datos bibliométricas. En este sentido, los títulos incluidos en la base ISI-Thomson se caracterizan por alcanzar una alta visibilidad en el ámbito científico mundial. En 2011, el número de revistas españolas incluidas en este índice (133 en total) era muy escaso comparado con el del total de publicaciones (11.302), lo que representa el 1,18 %. Sin embargo, el ritmo de crecimiento de este número es muy superior al del total de revistas incluidas en este índice[87]. Esto se confirma en las dos áreas en las que se divide el informe denominado *Journal Citation Reports* (JCR): ciencias experimentales y ciencias sociales. Tal como se desprende del siguiente gráfico, España está realizando un gran esfuerzo en lo que a la internacionalización de la producción científica nacional se refiere. De hecho, el porcentaje de revistas españolas incluidas en el JCR aumentó un 278 % en el periodo comprendido entre 2005 y 2010, frente al 83 % registrado en el número total de revistas incluidas.

Cuadro 17

REVISTAS ESPAÑOLAS INCLUIDAS EN *JOURNAL CITATION REPORTS*

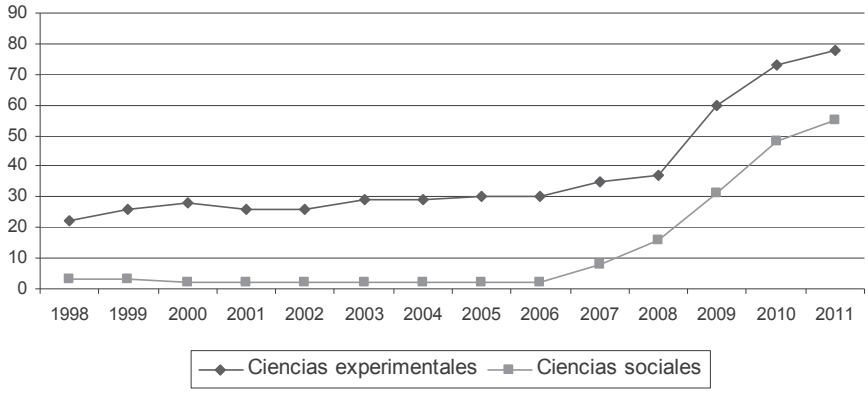
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ciencias experimentales	22	26	28	26	26	29	29	30	30	35	37	60	73	78
Ciencias sociales	3	3	2	2	2	2	2	2	2	8	16	31	48	55

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en ISI Web of Knowledge, *Journal Citation Reports*.

87 ISI Web of Knowledge (2012), *Journal Citation Reports*.

Gráfico 18

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE REVISTAS ESPAÑOLAS INCLUIDAS EN *JOURNAL CITATION REPORTS*



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en ISI Web of Knowledge, *Journal Citation Reports.*

Actualmente, uno de los criterios que se consideran para juzgar la calidad de un artículo científico es el índice de impacto de la revista en la que aparece. El factor de impacto de una revista es un parámetro publicado anualmente por el ISI (Institute for Scientific Information), basado en el número de veces que se cita por término medio un artículo publicado en una revista determinada. Es, por tanto, una medida de la importancia de una revista, entendiendo como tal la importancia que la comunidad científica internacional le atribuye a dicha revista[88]. El factor de impacto se calcula en función de un periodo de dos años. Así, el factor de impacto en el año 2012 para una determinada revista puede calcularse utilizando la siguiente fórmula:

A = número de veces que las revistas fuente del ISI han citado durante el año 2012 artículos publicados por la revista *X* durante el periodo 2010-2011.

B = número de artículos publicados en la revista *X* durante el periodo 2010-2011.

Factor de impacto de la revista *X* en 2012 = A/B

88 L. M. Plaza, B. Granadino y M. J. Arias-Salgado (2009), *op. cit.*

A través del informe *Journal Citation Reports* (JCR), el ISI publica cada año el factor de impacto de las revistas incluidas en su base de datos. Este dato se utiliza como indicador indirecto de la calidad de las revistas. El *Journal Citation Reports* proporciona, por tanto, herramientas para la evaluación, categorización y comparación de dichas revistas y tiene una influencia enorme en el prestigio que los investigadores internacionales atribuyen a una determinada publicación.

Los factores de impacto de las revistas españolas publicadas en español no muestran un patrón de crecimiento diferencial respecto al fondo de revistas en inglés o multilingües[89]. Sin embargo, a pesar del escaso número de revistas españolas incluidas en los JCR, las correspondientes al campo de las ciencias experimentales no solo han incrementado la amplitud del rango de factores de impacto, sino que ha aumentado el valor máximo de dicho índice[90]. En el ámbito de las ciencias sociales, el valor máximo del factor de impacto alcanzado también ha experimentado un crecimiento significativo, aunque no todas estas publicaciones se editan en español[91].

8. Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ministerio de Economía y Competitividad. Disponible en: http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/.

Alonso, J. A. y Gutiérrez, R. (eds.) *Emigración y lengua: el papel del español en las migraciones internacionales*. 2010. Barcelona: Ariel.

Asociación Mexicana de Estudios de Español (2013). Disponible en: http://www.mexicosi.org/mexico_si_aniversario.html.

Comisión Europea (2013), «HR Key Figures». Disponible en: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/hr_key_figures_en.pdf.

89 *Ibidem.*

90 *Ibidem.*

91 El presente informe ha sido coordinado y dirigido por Francisco Moreno Fernández, con redacción a cargo de David Fernández Vítores, por encargo del Instituto Cervantes. Los trabajos de edición y adaptación del contenido para su publicación en el presente *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2013* los ha llevado a cabo Rebeca Gutiérrez Rivilla.

DE LA GARZA, R. O., CORTINA, J. y PINTO, P. M. (2010), «Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE. UU.», en Alonso, J. A. y Gutiérrez, R. (eds.) *Emigración y lengua: el papel del español en las migraciones internacionales*. 2010. Barcelona: Ariel, pp. 229-259.

DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY (2012), *Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: January 2011.* Disponible en: http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/statistics/publications/ois_ill_pe_2011.pdf.

ENNIS, S. R., RÍOS-VARGAS, M. y ALBERT, N. G. (2011), *The Hispanic Population: 2010. Census Briefs.* Washington D.C.: Oficina del Censo de Estados Unidos. Disponible en: http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf.

EPSO (Oficina Europea de Selección de Personal) (2013). Disponible en: http://europa.eu/epso/index_es.htm.

EUROACTIVE.COM (2013), «French EU elite abandons 'defensive' stance on language» (23 de abril de 2013). Disponible en: http://www.euractiv.com/culture/french-eu-elite-abandons-defensi-news-519244.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2013), «Las fronteras difusas del mercado hispanohablante en los Estados Unidos», *Tribuna Norteamericana* 12 (abril de 2013). Disponible en: http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/TN12-David_fernandez_vitores.pdf.

FGEE (Federación de Gremios de Editores de España) (2013), *Informe sobre la situación de la industria y comercio del libro con respecto a la protección de la creación cultural*. Disponible en: http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/130412TXT-FGEE-InformeProteccionCreacionCultural.doc#_Toc351974860.

FUNDACIÓN SIGLO PARA LAS ARTES DE CASTILLA Y LEÓN (2006), «Plan de Castilla y León. Español para extranjeros 2006-2009». Disponible en: http://www.educa.jcyl.es/en/temas/idiomas-bilinguismo/espanol-extranjeros/plan-espanol-extranjeros.

— (2013), «II Plan del español como lengua extranjera de la Comunidad de Castilla y León». Disponible en: http://www.jcyl.es/web/jcyl/CulturaPatrimonio/es/Plantilla66y33/1284250701180/_/_/_.

FURMAN, N., GOLDBERG, D. y LUSIN, N. (2010), *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009*. Nueva York: MLA.

García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2007), *Economía del español. Una introducción*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

Guskin, E. y Mitchell, A. (2011), *The State of the News Media 2011. Hispanic Media: Faring Better Than Mainstream Media.* Disponible en: http://stateofthemedia.org/2011/hispanic-media-fairing-better-than-the-mainstream-media/.

IBISWorld (2011), *Spanish-Language Book Publishing in the US: Market Research Report.* Disponible en: http://www.ibisworld.com/industry/spanish-language-book-publishing.html.

InSites Consulting (2012), *Social Media around the World 2012*. Disponible en: http://www.slideshare.net/InSitesConsulting/social-media-around-the-world-2012-by-insites-consulting.

Instituto Cervantes (2011), *Memoria anual del Instituto Cervantes 2010-2011.* Madrid: Toma 10 S. L. Disponible en: http://www.cervantes.es/memoria_ic_web_2010-2011/html/index.html.

— (2012), *Memoria anual del Instituto Cervantes 2011-2012.* Madrid: Toma 10 S. L. Disponible en: http://www.cervantes.es/memoria_ic_web_2011-2012/CERVANTES_SITE/index.html.

Internet World Stats (2013), «Top 20 countries with the highest number of Internet users», 3 de mayo de 2013. Disponible en: http://www.internetworldstats.com/top20.htm.

ISI Web of Knowledge (2012), *Journal Citation Reports.* Disponible en: http://admin-apps.webofknowledge.com/JCR/static_html/notices/notices.htm.

ISSN International Center (2013). Disponible en: http://www.issn.org/2-22640-Statistics.php.

Jiménez, J. C. (2009), «El poder de compra del español en el mundo», *Revista de Occidente*, 335, pp. 21-36.

Jiménez, J. C. y Narbona, A. (2011), *El español en los flujos económicos internacionales. Un instrumento de la internacionalización empresarial*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

Kudryavtsev, E. y Ouédraogo, L. D. (2003), *Aplicación del multilingüismo en el sistema de las Naciones Unidas*. Ginebra: Departamento Común de Inspección. Doc. ONU A/58/93 de 10 de junio de 2003.

Latindex (2013), *Directorio.* Disponible en : http://www.latindex.unam.mx/latindex/directorio.html.

LEWIS. M. P. (2009), *Ethnologue. Languages of the World.* 16.ª ed. Dallas: SIL International. Disponible en: http://www.ethnologue.com/statistics/size.

LÓPEZ CEREZO, J. A. y SÁNCHEZ RON, J. M. (2001) (eds.), *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LÓPEZ NEGRETE (2012), *Advertising Age Hispanic Fact Pack, 2011.* Disponible en: http://www.adagewhitepapers.com/adage/hispanicfactpack2011#pg2.

MANLEY, E. *et al.* (2013), «Twitter NYC a Multilingual Social City». Londres: CASA, UCL SpaceTimeLab. Disponible en: http://ny.spatial.ly/.

MARCA ESPAÑA (2013), «Turismo idiomático. La proyección turística de la lengua española». Disponible en: http://marcaespana.es/es/economia-empresa/turismo/articulos/255/turismo-idiomatico.

MARTÍN MUNICIO, Á. *et al.* (2003), *El valor económico de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

MIGUEL, S. (2011), «Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS», *Revista Interamericana de Bibliotecología,* 34 (2), pp. 187-199.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013), *Anuario de estadísticas culturales 2012*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica. Disponible en: http://www.calameo.com/read/0000753357302572fd394.

MINISTERIO DE INDUSTRIA, ENERGÍA Y TURISMO (2013), «Entradas de turistas clasificadas por motivo de la visita Año 2012. Datos provisionales», *Encuesta de movimientos turísticos en fronteras (FRONTUR).* Disponible en: http://www.iet.tourspain.es/WebPartInformes/paginas/rsvisor.aspx?ruta=%2fFrontur%2fEstructura%2fAnual%2fEntradas+de+turistas+clasificadas+por+motivo+de+la+visita+-+Ref.205&par=1&idioma=es-ES&anio=2012.

MOCANU, D. *et al.* (2012), «The Twitter of Babel: Mapping World Languages through Microblogging Platforms», *Physics and Society* (20 de diciembre de 2012). Disponible en: http://arxiv.org/pdf/1212.5238v1.pdf.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2013), «Las lenguas de Twitter», *El País* (2 de marzo de 2013). Disponible en: http://elpais.com/elpais/2013/02/22/opinion/1361559730_138297.html.

— (2013), «El factor hispano: cantidades, cualidades y debates», *Tribuna Norteamericana* 12, (abril de 2013). Disponible en: http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/TN12-francisco_moreno_fernandez.pdf.

Moreno Fernández F. y Otero Roth, J. (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo.* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

Moya Anegón, F. de (2008) (dir.), *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2002-2006*. Madrid: FECYT.

— (2013) (dir.), *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2010*. Madrid: FECYT. Disponible en: http://icono.fecyt.es/informesypublicaciones/Documents/indicadores%20bibliometricos_web.pdf.

Naciones Unidas (2011), «Staff Nationality by Region», Chief Executives Board Secretariat (31 diciembre). Disponible en: http://www.unsceb.org/content/hr-statistics-staff-nationality.

— (2013), «Careers». Disponible en: https://careers.un.org/lbw/home.aspx?lang=en-US.

Nalarraga, N. (2013), «'Excusez-moi', deje sitio al español», *El País* (25 de abril de 2013). Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/25/actualidad/1366913109_148939.html.

Nielsen (2012), *State of the Hispanic Consumer: The Hispanic Market Imperative* (17 de abril). Disponible en: http://www.nielsen.com/us/en/reports/2012/state-of-the-hispanic-consumer-the-hispanic-market-imperative.html.

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2007), *American Community Survey.* Disponible en: http://www.census.gov/acs/www/.

— (2010), «2010 Census Data». Disponible en: https://www.census.gov/2010census/data/.

ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI) (2011), *Las Redes Sociales en Internet. Estudio sobre conocimiento y uso de las redes sociales en España.* Diciembre de 2011. Disponible en: http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/estudio-sobre-el-conocimiento-y-uso-de-las-redes-sociales-en-espa%C3%B1.

Pagliai, L. (1997), «La situación del español en la ciencia y la tecnología». Ponencia en el I Congreso Internacional de la Lengua Española «La lengua y los medios de comunicación». Zacatecas (México).

Disponible en: http://congresosdelalengua.es/zacatecas/plenarias/tecnologias/pagliali.htm.

PASSEL, J. S. y COHN, D. (2011), *Unauthorized Immigrant Population: National and State Trends, 2010.* Disponible en: http://www.pewhispanic.org/2011/02/01/unauthorized-immigrant-population-brnational-and-state-trends-2010/.

PLAZA, L. M. y BORDONS, M. (2006), «Proyección internacional de la ciencia española», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 547-567.

PLAZA, L. M., GRANADINO, B. y ARIAS-SALGADO, M. J. (2009), «Las revistas científicas editadas en lengua española: su misión actual y sus perspectivas como instrumento para la difusión internacional de la ciencia», en VV. AA., *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro.* Madrid: Santillana, Instituto Cervantes.

RÍOS, E. (2003), *El español en los sistemas de información: perspectivas de futuro.* Madrid: Consejería de Agricultura, Pesca y Alimentación. Representación Permanente de España ante la FAO y el PMA. Disponible en: http://www.fao.org/tc/tca/esp/pdf/Ernesto_R%C3%ADos.pdf.

RUPÉREZ, J. y FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2012), *El español en las relaciones internacionales.* Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.

SANTOS REDONDO, M. (2011), *Economía de las industrias culturales del español.* Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.

S. A. P. GENEVA (2013), «Languages of diplomacy: Towards a fairer distribution», *The Economist. Johnson: Blog about language* (2 de abril de 2013). Disponible en: http://www.economist.com/blogs/johnson/2013/04/languages-diplomacy.

SCIENCE WATCH (2011a), «Field Rankings for Mexico, January 1, 2001-April 30, 2011». Disponible en: http://archive.sciencewatch.com/dr/cou/2011/11julMexico/.

— (2011b), «Science in Spain, 2006-10», *Sci-Bytes* (octubre de 2011). Disponible en: http://archive.sciencewatch.com/dr/sci/11/oct31-11_1/.

SELIG CENTER FOR ECONOMIC GROWTH (2008), *The Multicultural Economy*. Athens: Terry College of Business. Universidad de Georgia.

— (2012), *The Multicultural Economy*. Athens: Terry College of Business. Universidad de Georgia.

SHINAND, H. B. y KOMINSKI, R. A. (2010): «Language Use in the United States: 2007», *American Community Survey Reports.* Washington D.C.: Oficina del Censo de Estados Unidos.

SOCIALBAKERS (2012), «Top 10 Fastest Growing Facebook Languages». Disponible en: http://www.socialbakers.com/blog/1064-top-10-fastest-growing-facebook-languages.

THOMSON REUTERS (2011), *Essential Science Indicators*. Disponible en: http://sciencewatch.com/dr/cou/2011/11decALL.

THOMSON SCIENTIFIC (2011), «Science in Spain, 2006-10». *National Science Indicators, 1981-2010*. Disponible en: http://archive.sciencewatch.com/dr/sci/11/oct31-11_1/.

TURESPAÑA (2008), *Turismo idiomático*. Madrid: Secretaría de Estado de Comercio y Turismo.

UNITED NATIONS HUMAN RESOURCES MANAGEMENT (2013). Disponible en: https://jobs.un.org/elearn/production/home.html.

VIVANCO CERVERO, V. (2009), «Prólogo», en VV. AA., *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro*. Madrid: Santillana e Instituto Cervantes, pp. 11-16.

VV. AA. (1998), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. Madrid: Arco Libros, Instituto Cervantes.

VV. AA. (2006), *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores.

VV. AA. (2009), *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro*. Madrid: Santillana, Instituto Cervantes.

WIKIPEDIA (2013), «Additional resources and statistics». Disponible en: http://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias#Additional_resources_and_statistics.

WILLIAMS, E. (2010), «Whatever Happened to US Spanish-language Publishing?», *Publishingperspectives.com.* Disponible en: http://publishingperspectives.com/wp-content/uploads/2010/05/Publishing-Perspectives-BEA-2010-Print-Edition.pdf.

YBÁÑEZ BUENO, E. (1998), «El idioma español en las organizaciones internacionales», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. Madrid: Arco Libros, Instituto Cervantes, pp. 87-244.

EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

Julio Ortega
Brown University

1

La lengua española entre los lenguajes modernos es la que más permeable ha sido a su largo contacto con otros idiomas. Y, precisamente, debido a esa vasta exposición, ha mantenido una unidad operativa y funcional, haciendo de la necesidad virtud. Hoy la hablan una extraordinaria diversidad de pueblos, de los que fue lengua franca y horizonte de proyección; pero esta vez, más allá de sus fronteras, le nacen nuevos habitantes que ensayan hablarla como segunda lengua. No sabemos aún cómo se desarrollarán los nuevos contactos con el inglés y el portugués. Pero aunque el español ha estado siempre alarmado por supuestas amenazas a su unidad, no creo que hacer de Estados Unidos un país bilingüe le vaya a costar transiciones disparatadas y pasajeras como son el *spanglish* o el *portuñol,* que seguramente serán fenómenos fronterizos que desaparecerán con el mejor desarrollo del bilingüismo. Andrés Bello se alarmó más al temer que la emancipación americana podría desmembrar al español en lenguas nacionales, y escribió su *Gramática* para exorcizar esa pesadilla de lingüista. Y cuando Américo Castro se alarmó con las derivaciones pintorescas del español en Argentina, Borges, exagerando la nota, le demostró que más diversión se permitía el español en la Península. El hecho es que hay menos distancia entre el español del siglo XVII y el del siglo XXI que en el inglés de esos dos períodos de globalidad. Hemos nacido en el español como en el único país sin fronteras. Tenemos, es cierto, algunos parientes cercanos, como los que hablan catalán o gallego, y son felices en su lengua, y otros parientes que hablan quechua o vascuence; pero todos ellos echan mano del español para ampliar la conversación, todavía por formalizarse. También por ello el español es un tiempo verbal de un futuro que se anuncia multilingüe.

Las lenguas originarias que comparten el español han padecido las malas políticas nacionales del español por decreto. La historia de las lenguas originarias, peninsulares o indoamericanas, es la otra historia

del español, la de su poder oficial y sus márgenes apropiados y ocupados por las hablas nativas.

Algunas lenguas originarias, como el quechua, ejercieron la flexibilidad que les daba ser una lengua aglutinante, probablemente hecha a su vez de otros idiomas nativos. Incorporaron por eso, los nuevos términos del español en la sintaxis quechua. La palabra «rey», por ejemplo, la colocaron al lado de su equivalente, «inca», creando esa tercera instancia del nuevo idioma: «Inca Rey» (fonológicamente) o «Inkarrí» (fonéticamente). Maravillosamente, no se trata de una redundancia sino de otro sujeto. Creado por el contacto, el cruce, el intercambio, el injerto, o sea por el signo más moderno del español: la mezcla; esto es, las sumas desiguales, lo heterogéneo, ortodoxo, ultramarino, híbrido y abundante. El espacio creado por esa proyección es el primer futuro que le crece al español impuesto como la lengua de la verdad revelada; una nueva lengua, diríamos, hablada por la pluralidad, la heterodoxia y la celebración de los frutos de la tierra. «Dios», por lo mismo, pasó al lado del dios quechua, sin fruncir la nariz. Nunca Dios ha trabajado tanto como en quechua. Por eso, se afirma que el quechua, como los mismos pueblos nativos, creció más y mejor cuando lograron negociar sus espacios dentro del estado nacional, casi siempre ocupado en negarse el futuro.

En cambio, otras lenguas originarias prefirieron cerrar las puertas al español de los encomenderos. El náhuatl, por ejemplo, optó por no incorporar el nombre «mesa» y la llamó «madera cortada que se sostiene en cuatro patas y sobre la cual se puede comer» (la glosa de la paráfrasis es mía). Los lingüistas piensan que se trata de una defensa acérrima de la identidad cultural; pero para no atribuirles nuestros valores es más respetuoso pensar que no tenían necesidad de esa mesa. Solo incorporaban aquello que les mejoraba las tareas del día. Después de todo, los griegos usaban vestido corto y comían con las manos; los bárbaros inventaron el pantalón y los italianos pusieron de moda los tenedores.

Los lingüistas han descubierto, estudiando las lenguas más antiguas, las africanas, que en el núcleo originario se hablaba con más reglas y formalidad, mientras que cuanto más se expandían esas lenguas, se hablaban con mayor liberalidad. Hasta donde he podido ver (pero el Wamani sabe más), las lenguas originarias definieron su control del mundo (esto es, su gramaticalidad) volviéndose sobre sí mismas, como ocurrió en México, probablemente porque se afirmaron como territorios sagrados diversos, y las cosas solo podían estar vivas en su lengua. En cambio, en quechua había

dos familias (que los lingüistas llaman A y B), aunque hoy vemos que en cada región hay una variante distinta, cada una afincada en los nuevos pisos ecológicos y nuevos frutos. Por eso, se entiende que los niños indígenas cuando llegan, hoy mismo, a la ciudad, reducen su capacidad lingüística, pierden vocabulario. El quechua y el aimara, aunque es probable que provengan de una lengua madre desaparecida, tienen notables diferencias, imposibles en español. La más interesante del quechua, me parece, es la marca tonal del principio de verificación: aunque algunas marcas se han perdido por el contacto con el español, todavía operan algunas; estas marcas declaran la fuente de la información: dicen, yo lo vi, dicen y no me importa. La más intrigante en el aimara es el hecho de que el tiempo futuro esté en el pasado, lo que a primera vista supone el pesimismo de los ciclos, pero sugiere que lo que serás es lo que has hecho.

Somos herederos, qué remedio, de los prejuicios del eurocentrismo, gestados en el XVIII (se creía que las lenguas no europeas carecían de gramática), y en el XIX por la filosofía de la historia de Hegel, que se pregunta por qué las lenguas americanas suenan tan mal, y responde «porque imitan los cantos de los pájaros de la selva, que son horrendos». «Ya Colón consiga que hay una isla en las Antillas donde los nativos hablan como si ladraran». Las masas que, en los estadios europeos de hoy día, imitan a los monos para vejar a los futbolistas negros son la última ola de ese detritus ideológico.

Pero la actualidad de las lenguas originarias americanas tiene que ver con los derechos civiles y humanos de su existencia territorial, lo que es un escándalo en Chile, dada la marginalidad de los mapuches, a quienes la tesis sangrienta de la modernidad compulsiva condena a «modernizarse o desaparecer». Pero también, con la penuria de la migración impuesta sobre los andinos por la pobreza. Los lingüistas hablan hoy, por eso, de un «español andino», que es un grado de contacto de mayor contaminación, donde el quechua y el español se cruzan de ida y de vuelta, y el uno ve al otro seguir en la dirección contraria, no sin reflejarse mutuamente, con lo cual cada uno lleva la carga del intercambio a su modo. A mí este español andino se me antoja semejante al romance italiano de Dante, exiliado, que parece haber equiparado su lengua romance italiana, frente al latín autorizado, al peregrinaje mismo de Cristo en el territorio contrario. En efecto, en documentos míticos y relatos populares, se verifica este caminar y penar, este peregrinar, del español andino, que mientras avanza de los Andes a las costas, va incorporando la lengua del camino.

Y cuando arriban y desempacan, construyen su morada dentro de un español transitivo y relacional, empírico y dialógico, varios años por delante las fronteras, esas ruinas del XIX.

Repito que lo que tienen en común el catalán y el quechua, el vascuence y el aimara, el gallego y el zapoteca, el portugués y el guaraní, es la lengua española. Tanto que esa comunalidad, por más tácita y no ejercida que sea, es también el otro espacio proyectivo, virtual pero actuante, donde la lengua que hablamos no se hace cargo aún de su correlato lingüístico, de este plurilingüismo trasatlántico, intercontinental y posnacional. No estoy postulando una mera utopía de consolación, sino apuntalando un mapa en construcción: todos seremos plurilingües del español hecho entre varios pisos, ecológico del lenguaje del futuro.

Después de todo, pasó ya en el siglo XVI con las distintas etnias de Nicaragua: las comunidades hablaban en ese breve territorio varias, tal vez diez, lenguas distintas. Vivían en comercio desigual, belicosidad costosa, protegidos por dioses insaciables. El español les vino del panteón nativo, enviado por los dioses que querían mejorar la conversación. Intensificaron el comercio, prosperaron las tribus y, lo que es menos previsible, se apoderaron de la lengua española. Venía esa lengua recargada de armaduras y jerarquías, de modo que ellos hablaron, por primera vez en el mundo ibérico, un español mundano, claro, horizontal, igualador, democrático. No sé de otra área donde el nuevo lenguaje europeo haya sido ejercido con más libertad que en su cuna. Rubén Darío, un milagro de la lengua, solo fue posible en Nicaragua (un área acuática que podía circular entre Costa Rica, El Salvador y Honduras, no sé si Guatemala...). De modo que estas gentes fueron modernos muy temprano, y por lo mismo plurilingües y traductores. Tampoco es casual que los traductores (como la Malinche en México y Filipillo en Lima) hayan sido considerados traidores, malqueridos por la cultura nacional. Pocahontas, en cambio, es considerada una heroína moderna en inglés (aunque se sospecha que no sabía que cuando fue a Londres iba como propagandista del tabaco). El hecho es que los traductores no tuvieron lugar social suficiente.

Cada vez que uno de mis estudiantes me habla en su español laborioso, hecho de una nueva reapropiación hecha por el español, esta vez del inglés, le pregunto dónde aprendió español, invariablemente me responde: con mi profesor de español en la escuela... Te felicito, le digo, por haber tenido tan buen profesor. Nada enorgullece más a un muchacho norteamericano que el inesperado reconocimiento de un profesor suyo.

Ya en trance de habitante nuevo, añade: ¡Hemos leído a Márquez en español! Qué suerte la de estos chicos, me digo, son los primeros hablantes del español futuro. Esto es, están libres de prejuicios. Creen que el español les ayudará a vivir y lo celebran como otro mundo.

2

De ser primero un asunto académico y luego un drama social, el español en los Estados Unidos ha pasado a ser un hecho político. No solo porque el voto hispano dominó las últimas elecciones en este país, obligando a los candidatos mayores y menores a ensayar su español electoral, sino porque introdujo en el debate público el conflictivo asunto de una lengua cuyo crecimiento da forma política a la inmigración hispánica. La boleta electoral esta vez fue plenamente bilingüe. Las estadísticas demostraron que el presidente Barack Obama fue reelegido gracias al mayoritario voto hispano, pero en la ecuación electoral un congreso dividido empezó a considerar el insólito hecho de que aprobar ahora una ley necesaria puede favorecer al partido demócrata en las próximas elecciones. Si ahora los hispanos son un 16,5 % de la población y suman unos 52 millones, en 2050 serán más del 25 % de la población y habrán hecho necesario el español para los monolingües del inglés. No sorprende que grupos conservadores busquen controlar la Reforma migratoria. El español, de una elección a otra, se ha convertido en una bomba de tiempo. No es casual, por lo mismo, que los colectivos sociales que apoyan la Reforma migratoria (que debe legalizar a los trabajadores, detener las deportaciones que separan a las familias y favorecer la nacionalización de los trabajadores que pagan sus impuestos) hayan salido a la calle y participen en la polémica. Los anima, además, la concurrencia de los jóvenes estudiantes latinos, llamados los *dreamers* porque encarnan el «sueño americano» de una educación pública.

La dinámica del español en este país ha pasado a ocupar el centro de la discusión nacional, por lo demás, debido al hecho de que los primeros escenarios de futuro a mediano plazo pasan todos por el crecimiento de la población hispana, el más sostenido y consistente, lo que permite prever que en veinticinco años el español habrá dejado de ser la segunda lengua hablada convirtiendo a Estados Unidos en un país bilingüe. La migración y las banderas del español son, ciertamente, de larga data. Configuran un mapa alterno del país, que establece vías de acceso entre

un archipiélago de ciudades hispanoamericanas y metrópolis norteamericanas. En estos años, esas rutas son una red de asociaciones, anudamientos y vías de acceso, por lo menos en tres direcciones mayores: las que fluyen a Chicago, mayoritariamente mexicana; las que confluyen en Nueva Jersey, Nueva York y Hartford, con espacios interpuestos peruanos y colombianos, mexicanos y salvadoreños, además de los grupos más establecidos, los puertorriqueños y los dominicanos; y, el tercer espacio metropolitano es, en efecto, Los Ángeles, donde hay varias edades de la ciudad, como espacios temporales, levantados sobre todo por centroamericanos y mexicanos. El español, ciertamente, es el único idioma que se habla, siempre, con acento; y ello no implica, como en inglés, un desvalor del hablante sino una afirmación regional. En el metro o en el bus los jóvenes estudiantes hablan en todas las entonaciones del español, y no es difícil distinguir los acentos más obvios; pero de pronto, sin transición, pasan al inglés y hablan con el mismo acento. No deja de ser intrigante, al menos para la psicología del lenguaje, que la construcción del sujeto en una lengua de prestigio sea, para estos adolescentes, una imagen en el espejo: si el inglés les confiere su identidad social, el español les preserva una identidad comunitaria; solo que esta vez es el hablante español el que asume el turno del futuro.

Aunque la biografía de la lengua española en Estados Unidos demuestra que sus desarrollos no son siempre previsibles, y van acordes con la evolución social del país, no está claro quiénes serán los nuevos agentes culturales que articulen esos desarrollos con vistas a un país multinacional y plurilingüe. No es de extrañar que los grupos conservadores estén preocupados con esos escenarios que amenazan con desbordar el sistema formal. Por un lado se afirma que las cotizaciones de los trabajadores hispanos incrementan el fondo nacional de pensiones, al que salvarán; por otro, que esos fondos se agotarán antes de que les toque recibirlos a los trabajadores de origen hispano. Por una parte, está demostrado que la actual recuperación económica de Estados Unidos, que es producto de la confianza de los consumidores, tiene en la capacidad adquisitiva y valoración del mercado local, que sostienen los hispanos, uno de sus pilares más sólidos; pero por otro lado, se argumenta que los trabajadores hispanos despojan de trabajos a otras minorías, más discriminadas y marginadas. Por lo demás, no deja de ser irónico que la diversidad hispánica incluya también los más bajos índices de escolaridad y pobreza. Si es cierto que en Chicago, la ciudad hoy más violenta de los Estados Unidos,

se ha marginalizado a los adolescentes afroamericanos al desplazarlos de sus vecindarios y reubicarlos en otros, donde las luchas territoriales de las pandillas y la droga han trivializado el crimen, no es menos cierto que la pobreza extrema de inmigrantes latinos los ha dejado en la tierra de nadie del ostracismo social, sin papeles, sin trabajo, sin programas sociales ni caridad de las iglesias. Como los negros de las grandes urbes y los blancos empobrecidos, estos inmigrantes desamparados son como el paria del poema de Vallejo: duermen «con el pie a la espalda», aplastados por la sociedad. Pero no tendríamos noticia de ellos sino fuese por el español: son atendidos por estudiantes americanos cuyo español se ha forjado en el auxilio de los desamparados.

Este último año se ha advertido la emergencia de una nueva clase dirigente hispana, sobre todo de alcaldes municipales, algunos muy jóvenes, elegidos en municipios en bancarrota, pero educados y creativos, capaces de utilizar el sistema para «empoderar», como dicen, a sus comunidades. El hecho es que los hispanos han ocupado espacios comunicatorios abandonados por la pobreza, la migración interna y el rediseño de las áreas de habitación subvencionada, que en las grandes ciudades ha condenado a la marginalidad a los adolescentes. Por ser una lengua en crecimiento, fuerza identitaria y sentido comunitario, sus alianzas y *networks* hacen deducir cierto optimismo voluntarista; si bien las estadísticas son alarmantes en cuanto a la deserción escolar, bajo nivel de ingresos y reducida escolaridad superior. La sociedad civil hispana reconoce el trabajo que le aguarda esta década, en la que se pondrá a prueba la capacidad latina de ocupar los foros públicos, ejercer el inglés y preservar la lengua nativa no solo como idioma doméstico sino como habla de las transacciones culturales de todo orden que hoy viven los jóvenes hispano-americanos.

Hasta las grandes universidades abren clases *on line* para esta población en permanente reciclaje. Aunque aún no estamos preparados para formar a los hispanos de la próxima generación, que serán bilingües y más competitivos (mejor preparados), para un mundo más dividido entre varios grados de pobreza educativa y pocos niveles de mayores recursos. Contra ese mundo más desigual aún, que se cierne sobre el presente como una pesadilla Orwelliana, el sistema educativo se ve en entredicho, exhausto en casi todos sus niveles de imaginación y planeamiento. Los operadores y mandos medios que deben negociar con las gobernaturas, los municipios y los congresos estatales, lo tienen más difícil, debido a los recursos disminuidos, la sensible bajada en la calidad del trabajo bilingüe

y los modestos resultados de los estudiantes pobres. Difícilmente se puede competir por fondos demostrando progreso en la enseñanza, capacitación permanente de los profesores y optimización de apoyos de fundaciones y despachos estatales. Durísima competencia y bajos resultados.

Al menos, los especialistas en el mercado nos aseguran que los consumidores latinos son, todavía, felices: acuden en familia a comprar un coche nuevo y su ánimo celebratorio forma parte de su afincamiento social; los consumidores anglos, por su lado, van solos o en pareja a comprar su nuevo coche; pero como si se tratara de una mala noticia, se sienten a punto de ser estafados. De hecho, el capitalismo liberal cuenta ahora con sus mejores practicantes. Pronto, alguien descubrirá que la recuperación económica del país se debe, y no en poco, al entusiasmo hispano en el crédito. Tener buen crédito significa, después de todo, estar endeudado.

Las madres norteamericanas de clase media que hace diez años reclamaban en las escuelas por profesores de español para sus niños, hoy ven con desconsuelo que sus hijos universitarios no pueden estudiar provechosamente en un país hispano. Prácticamente, no queda un solo programa universitario de español para norteamericanos en México. Casi todas las universidades norteamericanas que mantenían allí programas para sus estudiantes han tenido que cerrarlos dado el clima de violencia criminal, también sufrida por estudiantes norteamericanos. Una universidad en Georgia acaba de prohibir el viaje de cualquier profesor o estudiante a México. Este insólito caso (que evoca fantasmas de la Guerra fría) contrasta con el creciente número de universidades que abren programas de español en Cuba, tanto en la Universidad de La Habana como en Casa de las Américas. Otros países favorecidos por el número creciente de estudiantes son Costa Rica, Ecuador y Argentina. Naturalmente, son mayoría los que buscan mejorar su español en España. Notoriamente, sin embargo, la calidad de casi todos estos programas ha decaído. En primer lugar, por su escaso rigor y demanda, cuyos cursos obligatorios son un turismo cultural básico. Luego, por el carácter más bien festivo del semestre en el país, donde los estudiantes la pasan estupendo pero están inmunizados a los problemas y dilemas sociales. La diferencia entre los estudiantes de español que van a España con los que van a América Latina, es que los primeros vuelven felices de las avenidas, los museos y el fútbol; los segundos regresan agobiados por un problema social irresoluble. Una de mis estudiantes volvió al pueblecito nicaragüense donde construyó

una escuela. Encontró que todos los jóvenes se habían marchado a los Estados Unidos.

Más serio y grave es el descenso en la calidad de la educación secundaria, que afecta notablemente a la calidad del español con que los estudiantes llegan ahora a las universidades. Hay, claro, escuelas mejores y profesores superiores, pero esa excepción hace más dramática la diferencia en el control de la lengua. ¿Qué ha pasado?, nos preguntamos los profesores de una y otra universidad norteamericana, desconcertados ante la pobreza del español de los nuevos estudiantes. Entre muchas explicaciones, son sorprendentes dos de ellas: la primera asegura que un estudiante cree que habla español aun cuando no lo controla bien. ¿Se ha relativizado la puesta a prueba del español, o la mayoría lo habla a medias y ese es hoy el promedio? La segunda afirma que nadie suspende en español, que con el mínimo esfuerzo el estudiante aprueba el curso. Algunos instructores de español prefieren evitar la extraordinaria agresividad de los padres, ofendidos por un maestro que descalifica a sus hijos. Dado el costo cada vez más alto de la universidad, esa mala nota pesa demasiado entre las excelentes notas que la mayoría obtiene. Al hacerse más popular, el español se ha hecho más estándar, menos riguroso.

El Instituto Cervantes ha seguido sosteniendo clases de español para la comunidad angloparlante a pesar de los recortes del presupuesto. Y numerosos esfuerzos comunitarios, tanto en español como en inglés, están dirigidos a mejorar la competencia en ambas lenguas. Pero en una época de austeridades esos centros sobreviven apenas, por la fuerza de voluntad de sus maestros y las donaciones de algunos miembros de la comunidad. Pero el mayor escándalo es que no hay suficientes profesores de español. Hace poco más de un año, el aparato educacional de un estado buscó contratar veinte nuevos profesores pero no consiguieron uno solo de España. En cambio, se presentaron veinte candidatos rumanos y recibieron la plaza. Al poco se descubrió que carecían de competencia en esta lengua y habían usado el contrato para emigrar. ¿No hay en España veinte estudiantes de carrera que puedan pasar un par de años aquí con un trabajo similar? Lo que no hay es buena información. Pero dada la necesidad y la crisis actual en el sistema universitario español, pronto veremos nuevas redes de información y, sin duda, verdaderos y buenos maestros de español en Estados Unidos.

Paradójicamente, este momento de efervescencia del español como segunda lengua en Estados Unidos viene acompañado por un trance de

debilidad en su enseñanza, de problemas en su servicio y de relajamiento en su evaluación. Esto es, el sistema educativo y el sistema contractual están fallando en su tarea. La explicación más simple es que a mayor demanda y menores recursos para sostener la calidad de la oferta, la calidad del producto se resiente. No ha de extrañar, por ello mismo, la relativa decadencia de los estudios académicos de lengua española en Estados Unidos. El extraordinario auge de estudios lingüísticos del habla de las comunidades hispanas, me parece, ha disminuido, desplazado del interés académico por las más urgentes necesidades de estudios de la enseñanza tecnológica, de especialidades en gestión y administración. No deja de ser irónico que algunas figuras prominentes de este campo (lingüística hispánica, de alta reputación diez años atrás) hayan dejado la investigación a nombre de la alta burocracia estatal o federal. Las promesas de la tecnología digital han cautivado a esta burocracia al punto de que los maestros de lengua que no se han adaptado al uso de la parafernalia visual no son evaluados positivamente. Irónicamente, los libros de texto de enseñanza de español son cada vez mejores, más sofisticados y manejables, pero los alumnos no son superiores ni sus maestros más exigentes. Felizmente, en la naturaleza del oficio está el milagro: siempre hay un maestro que hace la diferencia en su clase, y siempre hay un alumno despertado a su futuro por la atención de un maestro. Lo que seguramente ha cambiado más son los estudiantes. Es hoy imposible pedirle a una clase entera que cierren sus portátiles para evitar que sigan mirando su Facebook o sus mensajes. Pero sí es posible asignarle tareas específicas a cada estudiante o grupo para que sirvan a los demás de expertos informantes: les resulta un juego, pero al final es claro que les ha sido útil estar a cargo del *Diccionario* de la RAE, de la *Enciclopedia Británica,* de las fuentes, las imágenes. En este fin de curso me ha sorprendido que los estudiantes más jóvenes llenen los recintos de la Biblioteca, aparentemente avanzando en sus tareas pendientes. No hace mucho preferían trabajar en sus dormitorios o en el café. ¿Será que la Biblioteca se ha llenado de recursos electrónicos? Como ahora se autoescanean los capítulos que requieren leer, la Biblioteca les ahorra tiempo. Otra explicación es plausible: están solos y a gusto.

En todo caso, si en una época fue provechoso levantar un mapa del español histórico en los Estados Unidos, en otra época lo fue documentar la dialectología de los hablantes cubanos de Miami, los mexicanos de Chicago, los dominicanos de Nueva York y los chicanos de Los Ángeles (todos ellos hablando una suerte de español fronterizo, preservado para

el camino), y demorarse (aunque toda demora en este caso es compensada ampliamente) en el español de Texas, que incluye varios ideolectos arcaicos, del Valle y del Desierto, de El Paso y de Houston… Ese fue el primer español afincado en la memoria de las migraciones producidas por el exilio mexicano. Más tarde, el estudio dominante fue el «Heritage Spanish», o el español de herencia, cuyo sujeto hablante era el hispano que había perdido parte de sus raíces originarias y buscaba recobrarlas. Más técnico y reputado por su afincamiento en la práctica, esta disciplina debe haber sido responsable de la reciente legitimidad de las normas orales, otrora discriminadas por su economía y variación.

Hoy el dilema es cómo hacer más útiles la tecnología digital y la memoria visual, esa batería de grupos de trabajo, equipos multidisciplinarios y largas sesiones con los especialistas en algoritmos. Casi todo profesor de español es hoy un tecnócrata de la enseñanza, con lo cual su individualidad y diferencia no son el medio de procesar la información sino apenas el operativo que intermedia. Lo peor es que en su entusiasmo estos maestros han olvidado que en lugar de ejercitar la crítica han confirmado las transferencias al medio. No sorprende que ya opere una máquina que bien puede terminar remplazando a los profesores que no se han percatado de su propio valor en el aula: para aprender una lengua, hoy el estudiante no requiere de un maestro, le basta con introducirse en la cabina, proveerse de botones de mando y navegar su clase. Una voz pregrabada le da las claves y en voz alta el estudiante hace sus ejercicios ante la pantalla y mejora su control de la lengua. Todos hablarán, eso sí, un español que nadie habla. Una lengua mecánica, impersonal y remota.

Y, sin embargo, ¿cómo olvidar que la tecnología no es buena ni mala sino que depende de su uso? Por lo pronto, es el extraordinario acceso a la tecnología digital, a Internet y a las redes sociales lo que, según se argumenta, está detrás de la actual emergencia política del mundo hispánico en este país. No en vano el papel que tenían los asistentes sociales en el pasado lo tienen ahora, acrecentado, los agentes comunicacionales, que organizan clases gratuitas de computación y convocan a las marchas de protesta con un mensaje de texto. Hoy, en las ciudades grandes y pequeñas, hasta los mendigos tienen correo electrónico y utilizan el servicio de computación gratuito de las bibliotecas públicas como sus despachos. En algunos momentos de transparencia histórica, viendo a los más pobres sobrevivir, uno descubre la destreza que alienta en ellos y su capacidad de controlar, con muy poco, un medio hostil. El español ha sido, en Esta-

dos Unidos, uno de esos instrumentos de sobrevivencia. No hace mucho todavía los hispanos eran cuestionados por ciertos intelectuales públicos que los acusaban de haber dividido el país, de no ser americanos fieles, de no renunciar a su lengua, de haber iniciado la decadencia de Estados Unidos al pretender que un país multicultural es viable. Rehúsan, decían, a pasar por el *melting pot,* por la pérdida de los orígenes y la ganancia de la identidad común. Ignoraban que la diferencia es la fuente de identidad de estos grupos migratorios, tribus del español en el desierto social donde levantaron morada. Hoy, finalmente, sería anacrónico demandarles ninguna renuncia. Y hasta la ciudadanía ha dejado de entenderse, en teoría jurídica, como una esencia definitiva: el pasaporte es hoy un documento de *membership,* como el carnet de una asociación o club, y en el futuro todos tendremos más de un pasaporte.

3

Ningún mapa del español en Estados Unidos estaría completo sin una consideración de sus funciones literarias. No deja de sorprender que hoy contemos con varios programas de máster dedicado a la escritura creativa en español. El más conocido es el de New York University, que fundó la escritora y académica argentina Sylvia Molloy y donde es profesora distinguida la escritora chilena Diamela Eltit; otro es el de la Universidad de Iowa, dirigido por la escritora española Ana Merino; y seguramente el primero de todos ellos es el de la Universidad de Texas en El Paso, que dirige el narrador mexicano Luis Arturo Ramos. Aunque la idea del «taller de escritura literaria» produce todavía desconfianza en algunos países nuestros, ha tenido larga existencia en México, Chile y Venezuela. En Estados Unidos es otra forma de la fe en la escritura como descubrimiento de una «voz personal». En todo caso, nunca antes habían vivido en este país tantos escritores de lengua española, haciendo sus estudios de doctorado en universidades locales o emigrados como profesores pero también como periodistas y hasta médicos. Hay, por supuesto, una literatura latina de gran calidad, escrita prioritariamente en inglés, aunque a veces en ambas lenguas; y su continuidad y riqueza puede formar parte de la literatura latinoamericana pero, al mismo tiempo, en algunos casos ilustres, forma parte de una literatura latinoamericana y española del exilio o de la migración.

El decano de estos escritores latinos, Rolando Hinojosa-Smith, es un caso emblemático. Nacido en El Valle, a un pie de la frontera con Estados Unidos, su familia es mexicana y su primera lengua el español, aunque pronto hizo suyo el inglés. Me contó que de chico leía todo lo que caía en sus manos, incluso Chejov y Dumas, cuyos nombres le sonaban raro para mexicanos: creía que todos los escritores eran mexicanos y, deduzco yo, que el español era un idioma universal. Ha escrito novelas y relatos en español y en inglés, y es profesor de la Universidad de Texas en Austin. Ese bilingüismo, según me contó, es en él una huella profunda. Una vez, después de haber servido en Corea, se encontró sin poder escribir, desazonado. De pronto, en inglés, le vino una frase que al repetirla descubrió tenía la forma de un verso de Berceo, y esa matriz del español le devolvió la escritura, en inglés. También en la escritora puertorriqueña Rosario Ferré, ese cruce de los idiomas le hizo escribir otra novela cuando traducía una de las suyas al inglés: no era ya ni la novela original ni su traducción sino una tercera instancia producida por ambas versiones. Arte Público, una editorial que publica a los escritores latinos que escriben en inglés, ha dado a conocer la obra de Hinojosa-Smith, reconocida también en España. Nicolas Kanellos, director de Arte Público, es también director del programa de Recuperación de la Historia Latina, dedicado a reunir las publicaciones de todo orden hechas por el movimiento latino, de trabajadores, prensa y cultura hispánica, que es una historia nacional aún por desplegarse. En su gran libro *In the American Grain,* el poeta William Carlos Williams, de madre puertorriqueña, había adelantado la memoria española de los Estados Unidos como sus orígenes de exploración legendaria.

Isaac Goldemberg, por su lado, ha seguido otra ruta de identidad latina. Peruano de nacimiento, novelista, poeta y profesor, autor de un clásico de la identidad desplazada, *La vida a plazos de don Jacobo Lerner,* asumió su cultura judía en español y desde Nueva York, entre la tradición de la novela judeo-americana y la exploración de los orígenes de la literatura latina. Peruano-judío-neoyorquino, su obra es un gozoso cruce de caminos. No menos entrecruzamientos producen la vivacidad oral del Barrio neoyorquino en la obra del escritor latino más exitoso, el dominicano Junot Díaz. Con su prosa ocurre un fenómeno distinto: leyéndolo en su inglés oral uno, de pronto, cree estar leyendo español. No solo por la frecuencia de giros del español sino porque la sintaxis severa del inglés está inquietada por una libertad repentina, un brío de los sentidos encen-

didos por la voz. La textura de esa voz, además de incluir una dicción del español suma la música verbal dominicana, su vivacidad, a la sintética, plástica y antisentimental del habla afroamericana del Bronx. Esa imagen, al final, poética de Díaz es una celebración del mestizaje lingüístico producido en inglés por la creatividad de esta lengua española y su nuevo barroco callejero. Traducir al español a Junot Díaz es una experiencia en la incertidumbre. Es más recomendable hacerse lector bilingüe para leerlo a gusto.

Hace tiempo que las literaturas ibéricas han ganado espacio en el campus americano pero, más interesantemente, también en la escuela secundaria. La extraordinaria ventaja de los profesores, ya sea en el *high school* o en la universidad, es que pueden construir sus propios sílabos: no están obligados a perpetuar un canon autorizado ni a seguir textos obligatorios. Más bien, cada año exploran nuevos libros y distintos autores. Eso explica que cuando llegan a la universidad muchos chicos han leído ya a Lorca y Borges, a Unamuno y García Márquez, a Valle Inclán y Carlos Fuentes… Y a muchos otros, incluso los más recientes. No ha de extrañar, por lo mismo, que el *Quijote* sea leído con deleite y sorpresa, haciendo un recorrido sobresaltado entre lectores bisoños. El profesor Domingo Ródenas, de la Pompeu Fabra, estuvo de visitante en mi universidad y, asumiendo los riesgos de una empresa de quebrantos, dictó un curso sobre el *Quijote* para estudiantes de bachillerato. Y lo hizo con muchísimo éxito. Detrás de estos ensayos y confluencias está la idea de que la literatura en español es un permanente elogio de la libertad creadora. Por eso mismo, los talleres de escritura creativa tienen mucho sentido como parte didáctica de la confluencia de lengua y literatura en el siglo XXI. Los estudiantes ensayan su español siguiendo las *Instrucciones* de Cortázar, escribiendo parodias con buen humor. Reescriben también *Borges y yo,* sustituyendo a Borges por ellos mismos, y jugando a ser el Otro, el que escribe en español y, de pronto, se siente más libre que en inglés. El español, evidentemente, les permite una licencia para imaginar que el inglés no les concede sin penas y castigos. De este modo, los «talleres» se convierten en seminarios intensos de escritura creativa, lo que implica que los estudiantes son recreados por una palabra gratuita. Esta vía indirecta de enseñar la gramática puede muy bien convertirse en una práctica de finalidad didáctica y de familiaridad con la otra lengua, ya no más extranjera, parte ya de su edad adulta.

SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA CENTRAL

Miguel Ángel Quesada Pacheco
Universidad de Bergen (Noruega)

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

El español hablado en el Istmo Centroamericano, compuesto por Belice, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, ha experimentado un considerable incremento en sus estudios lingüísticos durante los últimos cinco años (cf. Quesada, 2008). Estos estudios se pueden dividir en dos grandes categorías. La primera tiene que ver con trabajos de recopilación de datos para futuros análisis y se subdivide en dos grupos: en el primer sobresalen los atlas lingüísticos para cada uno de los países: Belice (Cardona, 2012), Guatemala (Utgård, 2006 y 2009), El Salvador (Azcúnaga, 2010), Honduras (Hernández, 2012), Nicaragua (Chavarría y Rosales, 2010), Costa Rica (Quesada, 2010a) y Panamá (Tinoco, 2011; Cardona, 2012); y en el segundo, los diccionarios de carácter nacional (por ejemplo: Romero, 2005, para El Salvador; Quesada, 2007, para Costa Rica; y Arellano, 2009, para Nicaragua).

La segunda categoría representa trabajos interpretativos del español centroamericano; es decir, de análisis científico sobre alguno de los niveles de la lengua, tanto dentro de la dialectología como de la sociolingüística. Para el nivel fonético están los trabajos de Rosales (2007), Cardona (2010a y 2010b), Utgård (2006, 2009 y 2010), Azcúnaga (2010), Hernández (2010), Rosales (2010), Quesada y Vargas (2010). Dentro del nivel morfosintáctico se pueden citar los estudios de Nieuwenhuijsen (2007), Strandheim (2008), Igland (2008), Moser (2010a), Quesada (2010a y 2013a), Chavarría (2011 y 2013b), Quesada y Rivera (2013), Hernández (2013), Díaz y López (2013), Castillo (2013) y Quesada y Tinoco (2013). Para el nivel léxico-semántico se mencionan las investigaciones de Sund (2006), Hjelleset (2010) y Quesada (2010a y 2013b). En cuanto a estudios sobre actitudes lingüísticas, se pueden citar los de Quintanilla (2009), Zamora (2012) y Christiansen (2012). Y en cuanto a estudios diacrónicos, se citan el de Moser (2010b), Quesada (2009 y 2010a) y Soriano (2012).

Lo anterior nos permite dar una sinopsis de los rasgos que, hoy por hoy, caracterizan la lengua española de esta parte de la Romania Nova, tal como se verá a continuación.

2. Fonética

2.1 *Vocales*

Respecto del vocalismo, el fenómeno más importante es la realización de las vocales átonas en América Central. Según lo observado, se puede en general afirmar que en la región las vocales átonas se realizan mayormente plenas. No obstante, se dan casos de debilitamiento vocálico (cierre, ensordecimiento o elisión) en todos los países, pero en diferentes grados, de modo que Guatemala es el país que muestra el más alto grado de debilitamiento (hasta de 30 %), seguido de El Salvador (20 %), Costa Rica (15 %), Panamá (10 %), Nicaragua (7 %) y Honduras (5 %). Un caso prácticamente único en la región es que en Nicaragua se da una abertura significativa de las vocales /a/, /e/ y /o/ en posición átona (Rosales 2010: 139). Además, en El Salvador y en Costa Rica se presenta un cambio de timbre, de acuerdo con el cual las vocales medias /e/ y /o/ suben el timbre a [i] y [u], respectivamente, y en Guatemala se observa un alto porcentaje para el cambio de /o/ a [u], pero no tanto para el cambio /e/ en [i] átona.

2.2 *Consonantes*

La realización de las consonantes oclusivas sonoras /b/, /d/ y /g/ presenta tres tendencias regionalmente condicionadas. La primera es seguir la regla del español estándar; es decir, a la fricativización general cuando van precedidas de líquidas y de diptongo (como en *árbol, polvo, caldo, cardo, algo, cargo, ceiba, deuda, caiga*). Tal es el caso de Belice y Panamá. En la segunda tendencia, alternan las realizaciones oclusivas junto con las fricativas, como sucede en Guatemala y Costa Rica. En la tercera tendencia, los índices de mantenimiento de la oclusividad son mucho más altos que la fricatividad, lo cual es peculiar de Honduras, El Salvador y Nicaragua, donde los porcentajes de oclusividad superan el 60 %.

En el español centroamericano no se han registrado casos de sonorización o de fricativización de las consonantes oclusivas sordas /p/, /t/ y /k/, como sucede en otras regiones del mundo hispanohablante[1].

Se observa también la conservación de la oclusividad de /b/, /d/ y /g/ cuando estas consonantes están tras /s/: [laz'benas] 'las venas', [laz'dos] 'las dos', [loz'gatos], 'los gatos', como sucede en Guatemala, Nicaragua y Costa Rica.

Respecto del fonema /d/ en la terminación *-ado,* se dan asimismo tres tendencias: a) conservación en calidad de oclusivo, como en El Salvador; b) conservación en calidad de fricativo o aproximante, como en Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, y c) alternancia entre fricativo, aproximante o elisión, tal como sucede en Costa Rica.

En cuanto a las consonantes fricativas, el fonema labiodental sordo /f/ se realiza en América Central mayoritariamente como [f]; quedan algunos reductos en toda la región, donde se escuchan realizaciones bilabiales y glotales, pero son minoritarias. La posición más favorable a estas últimas realizaciones es ante consonante /u/ o semivocal /w/ *(fue ~ jue, afuera ~ ajuera).*

El fonema /s/ presenta una gama de variedades. En primer lugar, en posición prenuclear, normalmente se realiza como [s]; es decir, como fricativa dorsodental sorda, pero se registran casos de ceceo o pronunciación dentalizada [θ], en Guatemala, El Salvador, Honduras y la costa pacífica de Costa Rica; más algunos de heheo; es decir, de pronunciación aspirada de /s/ prenuclear, en Guatemala, El Salvador, y Costa Rica: [nehe'sita] 'necesita', [ha'lud] 'salud', [dehan'tana] 'de Santa Ana'. Y un fenómeno al que no se ha puesto mucha atención es la realización sonora de /s/ intervocálica, que se registra en Costa Rica en posición al parecer libre (por ejemplo [la'roza] *la rosa).*

En cuanto a su realización posnuclear, /s/ registra los siguientes alófonos:

a) Sonorización o aproximante sonora: ante consonantes sonoras o entre vocales (Belice, Guatemala y Costa Rica).

b) Aspiración y consiguiente elisión, tanto ante consonantes sonoras como sordas, o en posición final: en El Salvador, Honduras, Nicaragua, la región noroccidental y la sur de Costa Rica, y Panamá.

---

1 No se cuenta con estudios de esta índole, lo cual será algo a lo que habrá que poner atención en futuros trabajos de campo.

c) Corte glotal [ʔ], por lo general frente a vocales tónicas: en Nicaragua y la sección noroccidental de Costa Rica ([loʔ'ohoh)] 'los ojos').

d) Glotal sonora o murmullo: en Panamá, el cual se registra ante consonantes sonoras (['mi̤mo] 'mismo').

Como fenómeno concomitante con la realización de /s/ posnuclear se da la fricativización de /p/ tras /s/ aspirada en Belice y Panamá (por ejemplo ['kahΦa] ‹caspa›).

En lo concerniente al fonema palatal fricativo sonoro /ʝ/, se presenta como aproximante palatal o semivocálico en Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, la región noroccidental de Costa Rica y la zona central de Panamá: [sija] ‹silla›. En el norte de América Central se debilita a tal punto que crea homonimias ([se'ama] 'se llama' o 'se ama') o bien hipercorrecciones (['pijo] 'Pío', [san'dija] 'sandía', [ba'teja] 'batea').

El fonema velar fricativo sordo /x/ muestra tres realizaciones: una velar, una glotal y una laríngea, y donde predomina la pronunciación lenis o relajada; además, la velar y la glotal alternan en todo el Istmo, con excepción de Panamá, donde alternan la glotal y la laríngea.

Respecto de la africada sorda /tʃ/, lo común es su realización africada, pero se registran frecuentes casos de fricativización en Panamá ([mu'ʃaʃo] 'muchacho',) y en mucho menor cuantía en El Salvador, Nicaragua, la región noroccidental y la costa pacífica de Costa Rica.

En lo pertinente a las nasales, el fonema /n/ presenta dos realizaciones: una alveolar en Belice y, a manera de enclave, en el departamento de Yoro, en Honduras (como por ejemplo [pan] 'pan'), más un alófono velar en el resto del Istmo ([paŋ] 'pan').

En relación con las consonantes róticas (tanto la vibrante como la percusiva), la tendencia en el español centroamericano es a mantenerse como tales y según los patrones fonéticos panhispánicos, pero hay excepciones. En Costa Rica, para la vibrante predomina una realización aproximante, sea asibilada como retrofleja: ['ɹoxo] ~ ['ɻoxo] 'rojo', [ka'ɹeta] ~ [ka'ɻeta] 'carreta', y para la percusiva en posición final una realización aproximante retrofleja o sorda: [ko'meɻ] ~ [ko'me̯ɻ̊] 'comer'. Además, y mayormente entre las personas mayores de Guatemala, la vibrante se realiza con frecuencia como aproximante asibilada sorda ([ka'ɻ̊eta] 'carreta'), y la percusiva en calidad de asibilada o aproximante: [ko'meɻ̊] 'comer', [meɾ̊kaðo] ~ [meɻkaðo] 'mercado'.

3. Morfosintaxis

3.1 *Morfología nominal*

En lo pertinente a las preposiciones, el español centroamericano sigue los mismos patrones estándares del español general, con las siguientes excepciones. En primer lugar, se sustituye la preposición *a* por *en* referida a verbos de movimiento: *Cayeron a un charco. Entramos al edificio*, etc. En segundo lugar, se emplean *hasta* y *desde* con sentido temporal puntual, donde *hasta* indica posterioridad y *desde* anterioridad a la referencia temporal expresada por el verbo: *Juan llegó desde el martes. El negocio abre hasta las 10 de la mañana.* En tercer lugar, es frecuente la sustitución de *entre* por la perífrasis *dentro de*: *Lo metió entre un cajón. Está entre un armario*. En cuarto lugar, en la expresión del tiempo se sustituye la preposición *por* por *en*: *Mañana en la mañana vamos para el campo. Hoy en la noche no habrá concierto*.

Respecto de los posesivos, en la parte norte de América Central (Guatemala, El Salvador y Honduras) se emplea el artículo indefinido en construcciones posesivas: *Una mi hermana. Un su amigo*.

En toda la región se sigue empleando los pronombres de acusativo *lo, los, la, las* y de dativo *le, les* de manera etimológica: *Los comió. Le dieron un regalo. La pintaron*. Sin embargo, en ciertas situaciones donde se requiere un habla más formal, se da el leísmo de persona; por ejemplo, en situaciones burocráticas: *¿Ya le atienden? Si quiere, le llamamos esta tarde.* Asimismo, se registra el leísmo en oraciones con *se*: *A ella se le vio por aquí anoche. Se le nota.*

En el uso de enclíticos junto a infinitivos *(sentarse)* e imperativos *(siéntense, pónganlo)* dirigidos a una pluralidad, se observan dos tendencias en América Central, condicionadas geográficamente: Aquellas donde se emplean mayoritariamente las formas no canónicas; es decir, reduplicadas o con metátesis *(No quieren sentarsen aquí. Párensen ~ páresen. Ustedes póngalon aquí)*, como sucede en Costa Rica con muchísima frecuencia, y aquellas donde se emplean mayoritariamente las canónicas, tal como se da en el resto del Istmo Centroamericano.

Referente al uso del complemento directo cuando este es singular y va acompañado de un complemento indirecto plural *(se lo dije a ustedes)*, se observan dos tendencias, condicionadas geográficamente: aquellas donde predomina la forma canónica (Belice y Panamá) y aquellas

regiones donde el complemento directo se ve pluralizado por influencia del indirecto *(se los dije a ustedes)*, como sucede en el resto del Istmo (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica).

En cuanto a la expresión ponderativa, la parte norte del Istmo (Belice, Guatemala, El Salvador y Honduras) favorece el uso de oraciones con *qué (qué molesta* 'lo que molesta'), mientras que Nicaragua, Costa Rica y Panamá tienden al uso de *sí (sí molesta)*.

Respecto de los pronombres de tratamiento hacia un interlocutor, en el español centroamericano se emplean *vos, tú* y *usted*. Desde la perspectiva morfológica, *tú* y *usted* siguen los modelos del español estándar; en cuanto al empleo del pronombre *vos,* conocido como voseo, se observan dos tipos: el diptongado (región occidental de Panamá: *cantáis, coméis*)[2] y el monoptongado, en el resto del Istmo (*cantás, comés*). La intromisión del tuteo en el paradigma del voseo se ha hecho presente en los últimos años en el pretérito perfecto simple *(cantaste, comiste, partiste* en vez de *cantastes, comistes, partistes*) y en el futuro (*cantarás, comerás, partirás* en vez de *cantarés, comerés, partirés*).

En cuanto a los modos subjuntivo e imperativo, el voseo está totalmente vivo y activo en toda la región (*que vos cantés, comás, partás; cantá vos, comé vos, partí vos*). Desde la perspectiva social, y siguiendo de cerca la clásica categorización de Brown y Gilman (1960), los pronombres de tratamiento tienen tres patrones, regidos por usos distintos de los pronombres de segunda persona: el del distanciamiento, el de poder y el de la solidaridad.

El patrón del distanciamiento se amolda a las mismas leyes del español estándar; esto es, el empleo de *usted* en situaciones de respeto, cortesía, rango en la escala social, etc., y es general en toda América Central. Las únicas diferencias, quizá, respecto del español estándar, es que, por un lado, los centroamericanos mantienen durante más tiempo este tratamiento, mientras que en otros países en los últimos años se ha acortado el tiempo de esta distancia; por otro lado, el centroamericano refleja el distanciamiento en el verbo, y por consiguiente tiende a omitir el pronombre: *cante, coma, ¿va a la fiesta?,* en vez de *cante usted, coma usted, ¿va usted a la fiesta?).*

El patrón de poder marca una relación asimétrica en los usos pronominales, de modo que las personas de mayor poder en la escala social (pa-

2 En vista de la presencia de la aspiración de /s/ en Panamá, las formas voseantes se realizan como *cantái, coméi*.

dres, tíos, ancianos, personas de cargo o posición elevados, etc.) tratan de *vos* o *tú* –según la región– al interlocutor de menor rango en la escala social, y este a su vez deberá tratarlo de *usted*. Este sistema es general en todo el Istmo Centroamericano, tanto en las relaciones familiares como en las no familiares.

En cuanto al patrón de la solidaridad, la situación es mucho más compleja porque saltan a la luz los tres sistemas pronominales: *vos, tú* y *usted*, y se puede afirmar que, haciendo excepción en Belice, no existe país del área donde no se presente el uso de los tres pronombres. El empleo del pronombre vos se registra desde Belice hasta la región occidental de Panamá; en el último país ha estado en franca decadencia. El tuteo se registra en Panamá, donde es la norma; también en Guatemala, El Salvador y Honduras, y últimamente en Costa Rica. Respecto del ustedeo; esto es, el uso del pronombre *usted* en situaciones de solidaridad (para no confundirlo con el empleo del *usted* de distanciamiento o de cortesía, general al mundo hispánico) se registra en Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica y en las zonas occidental y oriental de Panamá.

En países donde se emplea el voseo, el tuteo y el ustedeo (Guatemala, El Salvador, Honduras y últimamente Costa Rica), el uso de uno u otro patrón está regido por una gama de variaciones, en las cuales intervienen factores no solo sociolingüísticos, sino también pragmalingüísticos, a veces con fronteras bastante difusas, como sucede en Guatemala, El Salvador, Honduras y Costa Rica. Así, por ejemplo, en Guatemala el uso de *usted* como pronombre de solidaridad se refleja en la generación mayor, mientras que los jóvenes prefieren el uso de *vos* y, en las relaciones entre parejas, en menor grado *tú*. Por su parte, en Guatemala se observa que, en las relaciones simétricas horizontales, los hombres dan prioridad al uso de *vos,* mientras que las mujeres se inclinan por el *usted*. En El Salvador, y según J. Hernández (2001: 40), el tuteo se escucha únicamente en los medios de difusión y en la clase aristocrática. En Honduras también se nota el uso de *vos* y *usted* para este mismo plano, y en algunas parejas se escucha el tuteo (Hernández, 2013: 199-200). En Nicaragua el tuteo está ausente y el ustedeo apenas si asoma (Díaz y López, 2013: 254)[3]. En lo que atañe a Costa Rica, el ustedeo impera (hasta a los animales se trata de usted), pero también se da una especie de mezcla, más de carácter

3 Yo he escuchado a padres de familia nicaragüenses tratando de *usted* a sus hijos cuando los regañan, pero lamentablemente no se contempló este tipo de situación en las encuestas realizadas para los atlas lingüísticos centroamericanos.

pragmático que social, de acuerdo con la cual *vos* y *usted* se hacen presentes hasta en una misma conversación y entre los mismos interlocutores (Castillo, 2013: 308). A esta danza pronominal se ha unido últimamente el tuteo[4].

3.2 *Morfología verbal*

El sistema verbal del español hablado en América Central presenta ciertas particularidades en relación con el español estándar. Respecto de la anterioridad (o pasado), desde Belice hasta Panamá se hace una distinción tajante entre los pretéritos, basada en la aspectualidad más que en la temporalidad. Así, el pretérito perfecto simple (*canté*) se usa para denotar una acción pasada, perfectiva, sin ninguna relación con el presente y, por lo tanto, vale para una acción ocurrida hace algunos segundos hasta hace muchos años; por su parte, el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*) apunta a acciones que, iniciadas en el pasado, tienen aún vigencia en el momento de la enunciación. De hecho, este tiempo nunca denota una sola acción, sino reiteración (una acción hecha varias veces) o continuidad (una acción prolongada hasta el presente). Por otra parte, el pretérito pluscuamperfecto muestra visos de debilitamiento y es sustituido en general por el pretérito perfecto simple.

En lo tocante a la posterioridad, o sea, al sistema de futuro, se hace una distinción modal entre el futuro perifrástico (*voy a cantar*) y el futuro sintético (*cantaré*), en la que el primero marca una acción real venidera; es decir, que el hablante siente como que tiene grandes probabilidades de suceder, mientras que el futuro sintético se ocupa de acciones dubitativas, concesivas y con poca probabilidad de suceder. En cuanto al futuro perfecto, este se ve debilitado en favor del pretérito perfecto compuesto (por ejemplo: *Cuando vengan, yo ya he comido*).

4. Formación léxica

El español centroamericano sigue los patrones de formación léxica estándares (prefijación, sufijación, composición), aunque ciertos sufijos

4 Véase el artículo periodístico de H. Mora (2011), así como las distintas reacciones de los lectores en la parte inferior de dicho artículo.

denotan algunas particularidades semánticas, entre los cuales se citan los siguientes[5]:

-ada denota:

a) acciones a partir de verbos de la primera conjugación: *enfermada, trabajada, afeitada, sudada*;

b) comportamiento o conducta: *chanchada* 'trastada, mala acción'; *gatada* (Honduras) 'acción solapada', *güevonada* (Costa Rica) 'estupidez';

c) conjunto: *chapulinada* (Costa Rica) 'grupo de niños', *fanaticada* (Honduras) 'grupo de aficionados al deporte',

d) 'fiesta o reunión donde se sirve el plato denotado por la base nominal': *atolada, chichada*, *tamalada*.

-al significa 'terreno cubierto o sembrado de': *bananal* 'terreno sembrado de bananos' (*Musa paradisiaca*), *chiverral* 'campo sembrado *chiverres*' (*Cucurbita* spp), *talquezal* 'campo sembrado de talqueza' (cierta gramínea); *ñangal* (Panamá) 'terreno pantanoso' (de *ñango* 'pantano'). Este sufijo disimila a menudo en *-ar* cuando el radical tiene una consonante lateral: *platanar* 'campo sembrado de plátanos' (*Musa* spp.), *frijolar* 'campo sembrado de fabáceas'.

-azo para formar sustantivos que indican golpe: *jalonazo 'tirón', planazo* 'cintarazo';

-azón para formar sustantivos que denotan frecuencia o intensidad: *arrugazón* 'gran cantidad de arrugas', *guindazón* (Costa Rica) 'acto de estar colgado', *apretazón* 'apretujamiento';

-dera denota acciones reiterativas: *obradera* 'diarrea', *habladera*, *comedera*;

-ear (pronunciado *-iar*) para formar verbos, en particular los que denotan una acción reiterativa: *pastear* 'pastar', *chutear* 'lanzar el balón', *ñarrear* (Panamá) ‹maullar›;

-eco, *-eca* se emplea:

a) para denotar defectos físicos y morales: *tontoneco* 'bobo, simplón', *cacreco* 'viejo, tieso, achacoso', *patuleco* 'patituerto';

b) para formar gentilicios: *guanacasteco, guatemalteco, santaneco*;

-enco, -enca para formar adjetivos que denotan defectos físicos y morales: *mudenco* 'tartamudo', *tulenco* 'enclenque', *flaquenco* 'flaco';

-eño, *-eña* para formar gentilicios: *beliceño, hondureño, salvadoreño*.

---

5 Véase también Quésada (1996: 108-109).

-ense forma gentilicios: *alajuelense* 'natural de Alajuela' (Costa Rica), *comayagüelense* 'oriundo de Comayagua' (Honduras), *costarricense*;

-ero, *-era* denota:

a) oficio o profesión: *papero* 'vendedor de papas', *orero* (Costa Rica) 'buscador de oro', *chichero* 'vendedor de chicha';

b) abundancia: *alacranero, cucarachero, zopilotera*;

c) recipiente u objeto para guardar o conservar: *chilera* 'vaso donde se guarda el chile o ají', *trastero* (Costa Rica) 'armario para la vajilla', *tilichera* (Honduras) 'armario para guardar cachivaches o *tiliches*';

d) plantas: *ayotera, chayotera, patastera*;

-illo, -illa forma diminutivos, con la particularidad de que se emplea con nombres propios para denotar afectividad o cariño: *Arturillo, Martilla, Josecillo, mi hermanilla.* En Honduras también se emplea con matiz aumentativo o ponderativo: *bonitillo, cerquitilla, apenitillas.*

-ío, -ía es una variante fonética de *-illo*, pero con valor despectivo, y se emplea en todo el Istmo, con excepción de Costa Rica y Panamá: *ishtío* (Guatemala) 'niño, muchacho de corta edad', *tiquío* (Nicaragua) 'costarricense'.

-ito, -ita se emplea en toda la región para formar diminutivos: *puertita, pueblito, fiestita*, y se aplica también a adjetivos y adverbios, en cuyo caso denota intensidad o ponderación: *ahorita*, *nomasito, nadita*. Además, se aplica a adjetivos con matiz de conmiseración: *feíto ~ feyito ~ feyecito* 'feo', y con valor intensivo: *mojadito* 'totalmente mojado'. En Costa Rica *-ito* sufre disimilación en *-ico* cuando el radical termina en [t]: *gatico, cartica, matica*. Por consiguiente, al reduplicarse en *-itito*, también sufre disimilación y adquiere connotación de intensidad: *perritico* 'mujeriego en alta escala', *dormiditico* 'bien dormido', *cerquitica* 'muy cerca', *casitico* 'casi casi', *ahoritica* 'inmediatamente'. Además de aplicarse a adjetivos y adverbios, como en los ejemplos anteriores, en el mencionado país se aplica a sustantivos comunes (*casitica* 'casa muy pequeña') y a nombres propios en función de vocativos *(¡ay, Martitica!, ¡Marquiticos!)*.

-ote, -ota forma aumentativos con matiz de cariño: *malote, dichosote, desvergonzadote,* y admite reduplicación con matiz intensivo: *grandototte, casotota.*

-uco, -uca forma aumentativos o ponderativos: *anticuco* 'muy antiguo', *macuco* (Costa Rica) 'fornido', *timbuco* 'barrigón';

-udo, -uda forma adjetivos con matiz peyorativo: *cuerudo* 'testarudo', *manganzudo* 'holgazán'.

5. Aspectos etnolingüísticos

Los atlas lingüísticos centroamericanos recogen una cantidad de palabras (cerca de 150.000), las cuales se convierten en un verdadero tesoro léxico de la región, y que da para muchos y variados estudios de carácter semántico, etnolingüístico, estructural, componencial, dialectológico y más. Este trabajo está *in fieri,* y representará un avance en el conocimiento de los rasgos que rigen el uso de ciertos campos léxicos en el área; al menos superará la aletargada etapa de confección de diccionarios, muchos de ellos correctivos y puristas, que se han venido publicando en el Istmo desde finales del siglo XIX.

No obstante, ya ha habido serios intentos en esta dirección. Por ejemplo, Sund (2006), quien estudia el léxico del café en Guatemala, observa que hay una gran variedad de términos empleados en otros países, de modo que es muy difícil trazar isoglosas que reflejen una división dialectal del campo léxico del café en América Central.

Por su parte, Hjelleset (2010), la cual estudia el léxico de las comidas en Guatemala, logra determinar que el léxico referente al maíz es riquísimo en Guatemala, pero disminuye conforme se avanza hacia el sur, quedando relegado a un puñado de palabras en Panamá; además, la autora demuestra que hay una división etnolectal en el área centroamericana, de acuerdo con la cual la costa atlántica muestra rasgos comunes en el campo léxico de la gastronomía, pero que se apartan del resto del área (interior y costa pacífica).

Quesada (2013b) analiza el campo léxico de las creencias populares en América Central, y llega a concluir que no es posible determinar zonas dialectales en dicho campo, debido a que las costumbres y las palabras para nombrarlas son prácticamente las mismas; además, se nota una fuente común en ciertos objetos de la realidad circundante como creadores o portadores de indicios, actitudes y creencias en la región. Los más comunes son los animales domésticos, las aves, los batracios, las figuras legendarias de actitud moralizante y correctiva (la Siguanaba, la Llorona, el Cadejos, la Carreta sin bueyes, etc.), la luna, el viento, el arco iris, el fuego y la sal. Además, determina que los colores portadores de creencias son los primarios o básicos: el blanco, el rojo, el amarillo, el verde y el negro[6]; o sea, los pertenecientes a la escala IV del modelo 3 de la categorización

6 El color azul, que es parte de la escala cromática de los colores básicos, sale siempre subordinado al verde o al negro (Kay *et al.,* 1991).

cromática según la Investigación Cromática Mundial o WCS. En cuanto a los valores culturales asociados a dichos colores, el verde, el rojo y el amarillo son portadores de indicios unívocamente positivos: el rojo se asocia a la buena suerte, al embarazo y al parto; el amarillo, a la buena suerte y a las buenas noticias, y el verde es asimismo portador de buenas noticias. Por el contrario, el blanco y el negro son colores ambivalentes: el blanco se asocia a la inocencia y a la bondad, pero también a las malas noticias; por su parte, el negro se asocia a lo desconocido, a lo escabroso, así como a las malas noticias, pero también es signo de buenas noticias y de protección (el caso del Cristo Negro de Portobelo, en Panamá, o el Cristo de Esquipulas, en Guatemala, también negro). El mismo autor (Quesada, 2013b) investiga el léxico del vestido en América Central y logra determinar que no es posible trazar zonas dialectales en el Istmo basadas en dicho campo léxico; por otra parte, observa la casi total ausencia de términos aborígenes en este campo, pero sí una altísima presencia de anglicismos (por ejemplo *army, chumpa (jumper), guacho (watch), sexy, nay (nice), priti (pretty), beibidol (babydoll), bikini, blue jeans (yins), blúmer, bóxer, chanear ~ chainear (shine), chores (shorts), dáiper, estelson (stetson), gánster (gangster), jacket ~ yaquet, mocasín, panty, pin* ('punta de la hebilla'), *runcho (raunchy), shus (shoes), suéter ~ sueta, tenis, ticher (t-shirt), wallet* y otras, lo cual indica una influencia relativamente fuerte del mercado anglosajón en los hábitos del vestir de los centroamericanos.

6. Actitudes lingüísticas

De acuerdo con los últimos estudios[7], en términos generales el centroamericano tiende en gran mayoría a llamar «español» y no «castellano», a su lengua materna; además, es ínfimo el porcentaje de hablantes que quieren llamarlo de otra manera (*caliche, latino, salvadoreño, panameño*, etc.). Lo anterior da a entender que existe una idea muy fuerte de unidad lingüística en cada uno de los países que conforman el Istmo: el centroamericano es consciente de que habla un solo idioma y no un derivado o variante dialectal muy alejada del español estándar.

7 Se trata de un proyecto coordinado sobre «Actitudes lingüísticas e Identidad en América y España (LIAS)», patrocinado por el Consejo Noruego de Investigaciones y la Universidad de Bergen (Noruega).

La mayor parte de los centroamericanos siente un gusto y admiración particulares por el español hablado fuera de su región, como el peninsular —al que tienen como de mucho prestigio, por ser España la cuna del idioma— el argentino o el colombiano, más que por el habla de su propio país o la de alguno de sus países vecinos. En este sentido, podría caber el concepto de baja o poca autoestima lingüística. A esto contribuye el hecho de que el Istmo es una zona prácticamente insignificante en el devenir económico y cultural del continente americano, con sus grandes centros en América del Norte (México) y del Sur (Colombia, Argentina, Chile).

Pero, por otro lado, la gran mayoría de los centroamericanos prefiere su propia forma de hablar cuando se trata de escuchar noticias en la radio o mensajes telefónicos, ver programas de televisión o películas dobladas. En este caso, se podría afirmar que dejan de lado sus gustos en favor de lo práctico y cotidiano.

También se observa un abismo entre lo que dice un centroamericano y lo que considera prestigioso. Por ejemplo, en el estudio de A. Christiansen sobre las actitudes del nicaragüense hacia el voseo (el sistema de tratamiento de confianza más extendido en Nicaragua), la autora establece que muchas personas lo consideran «incorrecto», porque no lo ven representado en las gramáticas normativas de la lengua española, y también porque ha sido secular la imposición gramatical del tuteo, que casi no se emplea en la región, por el sistema de tratamiento más usado (Christiansen, 2012: 170-176). En un estudio similar en El Salvador, Quintanilla (2009) analiza ciertas actitudes de los salvadoreños hacia el voseo y el tuteo, y aduce que se observa una mayor interacción del voseo en ciertos medios de difusión, por ejemplo entre los jóvenes. Por el contrario, el uso del vos se intercala con el uso de *tú* en otros medios de difusión. El estudio de Quintanilla revela que la mayor parte de los entrevistados salvadoreños, pero particularmente los jóvenes, opina que el voseo no es sinónimo ni de homosexualidad ni de pedantería, y que es usado por todas las clases sociales, no solo por la clase pobre; además, los jóvenes entrevistados opinan que el voseo no es signo de mala educación. Por otra parte, y aunque hubo un buen porcentaje de entrevistados indecisos, la mayoría es de la opinión de que el voseo no es español incorrecto. Por el contrario, se observa en El Salvador una opinión favorable respecto del empleo del pronombre *tú* en los medios de difusión; no obstante, Quintanilla comprueba que las personas con estudios universitarios están más a favor del voseo en estas circunstancias.

7. División dialectal del español centroamericano

Hace unos años, se decía que para conocer a fondo el español centroamericano y poder describirlo como un área dialectal bien definida, se debían realizar, al menos, trabajos geográfico-lingüísticos de conjunto (Quesada, 1996: 115). Años más tarde, estos trabajos son ya son una realidad, de manera que la más reciente bibliografía consultada permite dar un alcance mucho más exacto, detallado y conciso de los rasgos que caracterizan el español centroamericano desde una perspectiva dialectal. Lo más halagador es tener estos datos, recogidos de manera sistemática y en conjunto; lo más entristecedor, empero, es que los datos recopilados en estos trabajos investigativos siguen sin dar fundamento a una división dialectal bien delimitada y concisa del español de esta región. Por un lado, es cierto que cada rasgo estudiado muestra sustanciales diferencias que permiten, al menos a nivel nacional, trazar isoglosas; por otro lado, sin embargo, estas fronteras dialectales son asaz variadas, y si en un rasgo algunos países concuerdan, en otros no, y así sucesivamente. Ni siquiera en uno de los niveles de lengua (sea el fonético, el morfosintáctico o el léxico-semántico) es posible trazar líneas dialectales estables y consistentes: unos países se acercan en la realización de las vocales átonas, pero se alejan en la realización de las oclusivas sonoras; otros concuerdan en el uso de determinadas palabras referidas, por ejemplo, al léxico de las comidas, pero no al léxico del café, *et sic ad infinitum.*

Lo anterior muestra que, por lo menos hasta donde alcanza nuestro conocimiento del español de la región, sigue siendo aún muy arriesgado hablar de zonas dialectales en América Central. No obstante, dentro de cada nación, es posible hablar de subdivisiones que se podrían tildar de sociodialectales, ya que, a grandes rasgos, se nota una oposición entre las zonas dominadas por las capitales de cada país y el resto de la población. Es lo que ocurre, por ejemplo, en El Salvador, en Costa Rica y en Panamá. Esto sucede, como bien se sabe, a causa del prestigio y poder económico y cultural que tienen las ciudades capitales centroamericanas. Lo anterior se ve apoyado por los estudios de actitudes lingüísticas, de acuerdo con los cuales los hablantes prefieren el español hablado en las capitales de sus respectivos países frente al habla de las zonas alejadas de las capitales.

En estudios futuros, habrá que poner atención a estos detalles lingüísticos, con miras a una división sociodialectal del español centroamericano desde una perspectiva quizá más prometedora que la que puede ofrecer la dialectología clásica.

8. Referencias bibliográficas

Arellano, F. (2009), *Diccionario del español de Nicaragua*, Managua: PAVSA.

Azcúnaga, R. (2010), «Fonética del español salvadoreño», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Fráncfort: Vervuert, pp. 83-113.

Brown, R. y Gilman, A. (1960), «The pronouns of power and solidarity», en Sebeok, T. A. (ed.), *Style in Language*. Cambridge: MIT Press, pp. 253-276.

Cardona, M. (2010a), «Fonética del español de Panamá», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Fráncfort: Vervuert, pp. 177-210.

— (2010b), «La fonética del español en Belice», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Fráncfort: Vervuert, pp. 21-48.

— (2012), «Atlas lingüístico pluridimensional del español en Belice (ALPEB). Nivel fonético», en *Bergen Language and Linguistics Studies.* Disponible en: https://boap.uib.no/index.php/bells/article/viewFile/280/336.

Castillo, M. (2013), «El español de Costa Rica: Nivel morfosintáctico», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*. Fráncfort: Vervuert, pp. 297-339.

Chavarría, C. (2011), *Formas de tratamiento en el español de América Central*, Tesis de Máster, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

— (2012), *Formas de tratamiento en el español de América Central*, Tesis de Máster, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

— (2013a), «¿Vos o tú? He ahí la cuestión», en *El Nuevo Diario* (Nicaragua), 19 de enero de 2013. Disponible en: http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/274878.

— (2103b), «El español de Guatemala en el nivel morfosintáctico. Análisis geolingüístico y pluridimensional», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*. Fráncfort: Vervuert, pp. 65-140.

Chavarría, C. y Rosales, M. A. (2010). *Atlas lingüístico etnográfico de Nicaragua*. Managua: Editorial PAVSA.

Christiansen, A. (2012), *Creencias y actitudes lingüísticas acerca de las formas de tratamiento en Nicaragua,* Tesis doctoral, Universidad de Bergen.

DÍAZ, T. y LÓPEZ, C. (2013), «Morfosintaxis del español de Nicaragua», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*. Fráncfort: Vervuert, pp. 225-296.

HERNÁNDEZ, J. (2001), «Observaciones generales sobre el español de El Salvador», en *Estudios sobre el español salvadoreño,* 9, pp. 29-48.

HERNÁNDEZ, R. (2010), «Fonética del español de Honduras», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Fráncfort: Vervuert, pp. 115-136.

— (2012), «Atlas lingüístico pluridimensional de Honduras (ALPH), Nivel fonético», en *Bergen Language and Linguistics Studies*. Disponible en: https://boap.uib.no/index.php/bells/article/viewFile/278/338.

— (2013), «El español de Honduras: Nivel morfosintáctico», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*. Fráncfort: Vervuert, pp. 191-223.

HJELLESET, S. (2010), *El léxico de la comida en Guatemala. Análisis geolingüístico,* Tesis de Máster, Universidad de Bergen.

IGLAND, A. (2008), *La sufijación apreciativa en el español de Costa Rica. Análisis formal y estilístico,* Tesis de Máster, Universidad de Bergen.

KAY, P. *et al.* (1991), «Color Naming Across Languages», *Journal of Linguistic Anthropology,* 1, pp. 12-25. Disponible también en: http://www.icsi.berkeley.edu/wcs/study.html.

MORA, H. (2011), «Eres tico... o sos todavía tico», en *La Nación* (Costa Rica), 14 de setiembre de 2011. Disponible en: http://www.nacion.com/2011-09-14/Opinion/-eres-tico--o-sos-todavia-tico-.aspx.

MOSER, K. (2010a), «Las formas de tratamiento verbales pronominales en Guatemala, El Salvador, Panamá (y Costa Rica): Hacia una nueva sistematización en la periferia centroamericana», en Hummel, M., Kluge, B. y Vázquez, M. E. (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico.* México, D. F.: El Colegio de México; Graz: Karl-Franzens-Universität, pp. 271-291.

— (2010b), «San José (Costa Rica): Desde los significados pragmáticos del ustedeo en el registro coloquial actual hacia sus primeras manifestaciones en el Valle Central (siglo XVIII), en Hummel, M., Kluge, B. y Vázquez, M. E. (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico.* México, D. F.: El Colegio de México; Graz: Karl-Franzens-Universität, pp. 671-713.

NIEUWENHUIJSEN, D. (2007), «Un amigo suyo se enfrenta con un su amigo. El uso de dos construcciones posesivas en dos periódicos de Guatemala y México», en *Nueva Revista de Filología Hispánica* LV, 2, pp. 321-350.

QUESADA, M. Á. (1996), «América Central», en Alvar, M. (ed.), *Manual de dialectología hispánica: el español de América*. Barcelona: Ariel, pp. 100-115.

— (2007), *Diccionario de costarriqueñismos*. Cartago: Editorial Tecnológica.

— (2008), «El español de América Central ayer, hoy y mañana», en *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* XLIII, pp. 145-174.

— (2009), *Historia de la lengua española en Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

— (2010a), *Atlas lingüístico-etnográfico de Costa Rica (ALECORI).* San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

— (2010b), «Formas de tratamiento en Costa Rica y su evolución», en Hummel, M., Kluge, B. y Vázquez, M. E. (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico.* México, D. F.: El Colegio de México; Graz: Karl-Franzens-Universität, pp. 649-670.

— (2013a), «Aspectos morfosintácticos del español hablado en Belice», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*. Fráncfort: Vervuert, pp. 23-64.

— (2013b), «El léxico del vestido en América Central: Aproximación etnolingüística», en Corbella, D. *et al.* (eds.), *Lexicografía Hispánica del siglo XXI: Nuevos proyectos y perspectivas*. Madrid: Arco/Libros, pp. 485-500.

QUESADA, M. Á. y VARGAS, L. (2010), «Rasgos fonéticos del español de Costa Rica», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Fráncfort: Vervuert, pp. 155-175.

QUESADA, M. Á. y RIVERA, E. (2013), «Morfosintaxis del español de El Salvador», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*. Fráncfort: Vervuert, pp. 141-190.

QUESADA, M. Á. y TINOCO, T. S. (2013), «Aspectos morfosintácticos del español de Panamá», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*. Fráncfort: Vervuert, pp. 341-378.

QUINTANILLA, J. R. (2009), «Actitudes de los hablantes de San Salvador hacia el tuteo y el voseo», en *Hispania* 92, 2, pp. 361-373.

ROMERO, M. (2005), *Diccionario de salvadoreñismos*. San Salvador: Editorial Delgado.

ROSALES, M. A. (2007), *Atlas lingüístico de Nicaragua: Nivel fonético (Análisis geolingüístico pluridimensional),* Tesis doctoral, Universidad Nacional de Costa Rica.

— (2010), «El español de Nicaragua», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Fráncfort: Vervuert, pp. 137-154.

SORIANO, Á. (2012), *Sistema verbal del español nicaragüense del siglo XVI: análisis diacrónico de los valores temporales, aspectuales y modales*, Tesis de Máster, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

STRANDHEIM, C. (2008), *El sistema verbal del español de Nicaragua*, Tesis de Máster, Universidad de Bergen.

SUND, V. (2006), *El léxico del café en Guatemala. Análisis lexicográfico y dialectológico,* Tesis de Máster, Universidad de Bergen.

TINOCO, T. S. (2011). *Atlas lingüístico-etnográfico de Panamá*. Panamá: Editorial Universitaria.

UTGÅRD, K. (2006), *Fonética del español de Guatemala. Análisis geolingüístico pluridimensional,* Tesis de Máster, Universidad de Bergen.

— (2009), «Pronunciación del español guatemalteco. Atlas lingüístico-etnográfico de Guatemala. Nivel fonético segmental. Análisis geolingüístico pluridimensional», *Voces*, pp. 1-49.

— (2010), «El español de Guatemala», en Quesada, M. Á. (ed.), *El español hablado en América Central. Nivel fonético*. Fráncfort: Vervuert, pp. 49-81.

ZAMORA, Z. (2012), *Las actitudes lingüísticas de los hablantes de Managua frente al español de Nicaragua y el español de los demás países de habla hispana: Un estudio sociolingüístico*, Tesis de Máster, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

LOS PROGRAMAS DE DIFUSIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS EN EL EXTERIOR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE: LA RED ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA DE ELE (REDELE)

Subdirección General de Cooperación Internacional[1]
Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

1. Introducción

En el marco de lo previsto en el Real Decreto 1027/1993, por el que se regula la acción educativa española en el exterior, y de los programas bilaterales de cooperación educativa, cultural y científica suscritos con otros países, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) desarrolla diversos programas para la difusión de la lengua y la cultura españolas a través de las Consejerías y Agregadurías de Educación en el exterior, que desarrollan permanentemente, en el ámbito de sus respectivos territorios, un amplio abanico de actividades que contribuyen de forma activa a dicha difusión.

Los cauces a través de los cuales se realiza esta labor de difusión son numerosos y de muy diversa naturaleza: publicaciones especializadas de distinto tipo, bibliotecas y centros de recursos con importantes fondos sobre nuestra lengua y cultura a disposición de especialistas y público en general, cursos de especialización para profesores extranjeros de español, campañas de divulgación de nuestra oferta educativa, exposiciones monográficas y ciclos culturales, actos conmemorativos, etc.

A todas estas actividades, que constituyen una faceta significativa de la labor realizada por la red de Oficinas de Educación vinculadas a las Misiones Diplomáticas, se debe añadir la propia acción educativa española en el exterior, que en las etapas no universitarias llega a más de 100.000 alumnos repartidos por todo el mundo, a través de instituciones

---

1 En la redacción de este artículo han participado Raúl Pardo Hernández, consejero técnico, Joana Lloret Cantero y María Ángeles Fernández Melón, asesoras técnicas docentes.

docentes tanto españolas como extranjeras, en el marco de diferentes programas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La acción educativa española en el exterior se desarrolla, de acuerdo con la normativa vigente, a través de programas de apoyo y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el marco de sistemas educativos extranjeros que incluyen, entre otros, la creación de centros de recursos didácticos para la difusión del español, la realización de actividades de formación para el profesorado extranjero, la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y de la cultura españolas, y la edición de revistas y boletines en los distintos países.

2. Programas de la acción educativa en el exterior

2.1 *Los Centros de Recursos Didácticos de Español*

Los Centros de Recursos Didácticos de Español constituyen un programa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y dependen de las Consejerías de Educación de las Embajadas de España en los diferentes países.

Los centros de recursos didácticos están abiertos a los distintos sectores de la comunidad educativa y realizan una importante labor de apoyo presencial a la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, ponen a disposición de profesores y responsables de políticas educativas libros y materiales didácticos, tanto impresos como audiovisuales, y establecen sistemas de préstamo que facilitan a las instituciones educativas la utilización de dichos fondos bibliográficos y audiovisuales. En ellos, se mantiene una exposición permanente de materiales y se organizan talleres, seminarios y grupos de trabajo sobre temas relacionados con la enseñanza del español, en todas sus vertientes.

Los centros de recursos se convierten, además, en lugares de referencia para la proyección de la lengua y la cultura españolas a través de la organización de actividades culturales y mediante el establecimiento de líneas de colaboración con organismos, tanto del país como españoles, relacionados con la difusión del español en el ámbito de cada Consejería o Agregaduría.

El modelo de centros de recursos ha ido evolucionando con los tiempos. Si bien en un principio se trataba de espacios ubicados normalmente dentro de las propias Consejerías u Oficinas de Educación, actualmente se están

produciendo cambios notables en estos centros, en un intento de adecuarse a las realidades de cada país. Así, uno de los nuevos modelos de centros de recursos en el exterior es el resultante del establecimiento de convenios con instituciones educativas, normalmente universidades de referencia del país, para ubicar estos centros y alojar sus materiales en dichas universidades, con el objetivo de descentralizar su ubicación y establecer centros de recursos en diferentes puntos del país para llegar a profesores de diferentes zonas.

Otro de los modelos que se está implantando en algunos países es el formato de centro de recursos móvil, que consiste en dividir los fondos del centro de recursos en lotes, compuestos por material didáctico, de lectura y música, y enviarlos a los diferentes centros docentes que imparten español como lengua extranjera para su uso durante un curso académico. Una parte de los recursos se queda en la anterior ubicación del centro, donde pueden ser utilizados presencialmente por todos los usuarios.

Ilustración 1

CENTRO DE RECURSOS DE SOFÍA (BULGARIA)



Fuente: http://www.mecd.gob.es/bulgaria/oficinasycentros/centros-recursos.html.

Con independencia del modelo de centro de recursos de que se trate, cada uno de ellos establece unas normas de funcionamiento y préstamo de materiales que pueden ser consultadas en la página web de cada Consejería. Para facilitar el acceso a los fondos, en la práctica totalidad de estos centros de recursos se pueden consultar los catálogos en línea y se ofrece la posibilidad de préstamo de materiales por correo.

Existen en la actualidad 42 centros de recursos de español repartidos por los cinco continentes. En algunos países, como Brasil, Canadá, Estados Unidos y Marruecos, debido a su extensión geográfica, se cuenta con varios centros de recursos.

2.2 *Actividades de formación del profesorado*

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece un programa de formación centrado en diferentes aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera. En España, lo hace a través del programa de cursos organizados en colaboración con universidades españolas, y en el extranjero, por medio de los Planes Anuales de Formación de las Consejerías de Educación en el exterior y las actividades adicionales que se organizan a lo largo del año en toda la red internacional del Ministerio.

Los Planes de Formación de las Consejerías en el exterior van dirigidos a profesores de español en los correspondientes países, en el marco general de la formación permanente. A través de la actualización científica y didáctica del profesorado se pretende dar respuesta a las necesidades de formación que los profesores expresan en el ámbito de la lengua, la cultura y la civilización, mediante la aportación de estrategias, recursos metodológicos y materiales curriculares, y siempre de acuerdo con los planes de estudios, niveles, etapas y áreas del sistema educativo de cada país.

Los objetivos y principios generales que sirven de base para la elaboración de dichos planes son los siguientes:

- la transmisión de la realidad actual española: temas de actualidad socioeconómica y cultural, conmemoraciones culturales, etc.;
- la actualización científica y didáctica del profesorado de español;
- la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como recurso didáctico y de acceso a fuentes de materiales didácticos;
- la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- el intercambio de materiales y experiencias.

Los Planes de Formación responden a la detección de necesidades llevada a cabo en cada país y a la que las respectivas Consejerías intentan ofrecer respuesta. Para ello, anualmente, cada Consejería fija las líneas prioritarias de actuación que determinará su Plan de Formación, una vez consultadas y evaluadas las necesidades señaladas por el profesorado especializado.

La realización de estos planes es posible gracias a la estrecha colaboración con los responsables educativos de las diferentes instituciones de formación en los países (ministerios, institutos y academias de formación, asociaciones de profesores y de hispanistas, universidades...), así como a la estrecha relación existente entre las Consejerías del MECD en el exterior y el Instituto Cervantes, cuyas bases se establecen en un Acuerdo marco de colaboración suscrito en 2008 por ambas instituciones. Al amparo de este acuerdo se han desarrollado programas como EUROPROF, que ofrece formación en lengua española a profesores de otras materias, de manera que adquieran la competencia lingüística y la capacitación pedagógica para impartirla en secciones bilingües de los países del este.

Actualmente, varias Consejerías de Educación están programando la incorporación de cursos en línea que sustituyan a una parte de la oferta formativa presencial en un futuro próximo. Este cambio de modalidad es de especial interés en aquellos países de gran extensión geográfica, ya que permitirá que profesores de cualquier rincón del país puedan participar en las actividades de formación programadas por la Consejería sin necesidad de desplazarse.

2.3 *Publicaciones de las Consejerías de Educación en el exterior*

Otro de los programas de apoyo a la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en el marco de los sistemas educativos extranjeros es la elaboración de materiales didácticos.

Para cumplir con este objetivo, y dentro del Plan de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, anualmente se aprueba un Programa Editorial que incluye, además de las publicaciones propias de la Subdirección General de Cooperación Internacional, las publicaciones de las Consejerías de Educación en el exterior, adaptadas a las necesidades que van surgiendo en el ámbito educativo de cada una de ellas.

Estas publicaciones, que se coordinan desde la Subdirección General de Cooperación Internacional, se estructuran en:

- Unitarias: estas incluyen materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera y de otras asignaturas impartidas en español y adaptadas a la realidad del país, actas de congresos organizados por la Consejería de Educación y otras instituciones, programaciones didácticas, informes y artículos divulgativos sobre el español y recursos didácticos adaptados a los currículos y niveles educativos del ámbito de gestión de la Consejería.

- Periódicas: entre las que se incluyen, principalmente, las **revistas** editadas por cada Consejería y los **boletines,** en los que se informa de la actividad que está desarrollando:
  - Revistas especializadas en la enseñanza de español como lengua extranjera: algunas de ellas cuentan con una gran tradición en el país en el que son editadas. Todas recogen unidades didácticas, reseñas y artículos pensados para la comunidad educativa del país (lingüística contrastiva, interferencias...). Actualmente, se publican 14 revistas de este tipo con periodicidad semestral o anual (salvo en el caso del Reino Unido, que es mensual).
  - Revistas de educación, cultura y cooperación educativa: existen en estos momentos nueve publicaciones de este tipo con periodicidad semestral o anual, dependiendo de los países.
  - Boletines electrónicos: difunden las actividades de las Consejerías y de los centros que dependen de ellas (docentes y de recursos), anuncian convocatorias y recogen experiencias de los profesores y alumnos que participan en programas del MECD convocados por las Consejerías. Se publican en línea con una periodicidad trimestral o semestral.
- Materiales divulgativos, como folletos y carteles.

Cuadro 1

REVISTAS ESPECIALIZADAS EN ELE

Consejería	Título
Andorra	*Entremontaña*
Bélgica	*Mosaico / Banco de recursos*
Estados Unidos y Canadá	*Materiales para la enseñanza multicultural*
Portugal	*Azulejo para el aula de español*
Reino Unido	*Tecla*
Marruecos	*Cuadernos de Rabat*
Suiza	*Aula de español*
Italia	*Mediterráneo*
Francia	*Calanda*
China	*Tinta china didáctica*
Bulgaria	*Actividades didácticas de español y en español* *Recursos didácticos comentados*
Filipinas	*Yo te diré*

Cuadro 2

REVISTAS DE EDUCACIÓN, CULTURA Y COOPERACIÓN EDUCATIVA

Consejería	Título
Andorra	*Aula abierta / Pirineos*
Argentina	*Cuadernos educativos «Antártida educa va al cole»*
Australia	*Voces hispanas*
China	*Tinta china*
Francia	*Hispanogalia*
Marruecos	*Aljamía*
México	*Cuadernos de México / Transatlántica de educación*

2.4 *Apoyo docente en sistemas educativos extranjeros*

En virtud del Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior, y de los acuerdos suscritos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con diversos países, el MECD desarrolla anualmente distintos programas y convocatorias conducentes a la integración de profesorado español en centros escolares de diversos sistemas educativos extranjeros.

Estos programas ofrecen la posibilidad de responder a la demanda de enseñanza de la lengua española, de mejorar su calidad y de aportar a la plantilla docente de los centros una dimensión internacional y multicultural que resulta cada vez más necesaria para las comunidades educativas de los distintos países.

Los programas de apoyo docente de mayor tradición y demanda son:

- Programa de auxiliares de conversación españoles en el extranjero, a través de Convenios Bilaterales de Cooperación Cultural, Científica y Técnica, y Memorandos de Entendimiento suscritos entre España y Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido y, recíprocamente, auxiliares de conversación de dichos países en España.
- Programa de profesores visitantes españoles en centros públicos estadounidenses y canadienses de Enseñanza Primaria y Secundaria.

- Programa de profesores en Secciones Bilingües de español en centros educativos de Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y Turquía.

3. La red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (redELE)

Con el fin de promover la investigación y el intercambio de experiencias educativas referidas a la enseñanza del español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España creó en 2004 la Red Electrónica para la Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE). Es un servicio público del Ministerio destinado a los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) de todo el mundo y cuyo objetivo principal es ofrecer información específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir, de ese modo, a la formación del profesorado.

El portal, que en sus inicios surgió de la colaboración de varias Consejerías de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior, es gestionado de manera centralizada desde la Subdirección General de Cooperación Internacional a partir del año 2005. No obstante, redELE es una iniciativa abierta a la participación de todas las personas interesadas en la enseñanza y difusión del español.

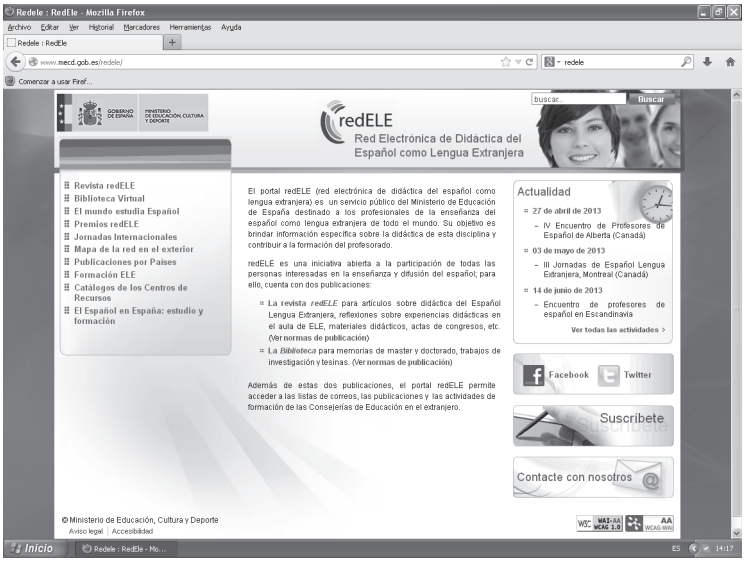
Una de las metas que el portal redEle se ha planteado desde sus inicios es eliminar las barreras temporales y espaciales e intentar que todos los materiales y recursos para la enseñanza de ELE que el portal alberga estén disponibles en la Red. Así, todas las publicaciones, independientemente de que algunas de ellas también se puedan conseguir en versión impresa, se encuentran alojadas en el portal en formato electrónico para su consulta o descarga.

Con ese mismo espíritu, se ha confeccionado la Agenda redELe, en la que se publican todas las actividades de formación permanente del profesorado que las distintas Consejerías, Agregadurías, Asesorías Técnicas y Direcciones de Programas Educativos del MECD en el exterior incluyen en sus planes anuales de actividades, y que también puede ser consultada en línea.

Por último, a través del portal, se facilita el acceso a los catálogos de las bibliotecas que conforman la red de centros de recursos del español en el exterior y a las publicaciones de todas las Consejerías.

Ilustración 2

PANTALLA DE INICIO DEL PORTAL REDELE



Fuente: http://www.mecd.gob.es/redele/.

Puesto que la actividad internacional desarrollada por las Oficinas de Educación en el exterior, a través de sus programas editoriales, planes de formación del profesorado y publicaciones ha sido tratada en la sección anterior, nos centraremos aquí en las publicaciones propias del portal:

- la *Revista redELE,* en la que se publican principalmente entrevistas, artículos y reseñas relacionadas con el español LE/L2;
- la *Biblioteca Virtual,* una publicación periódica que recoge memorias de máster y doctorado;
- *El Mundo estudia español,* obra que analiza el contexto general y particular en el que se desarrolla la enseñanza del español como lengua extranjera en aquellos países que cuentan con presencia institucional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

3.1 *Revista redELE*

La *Revista redELE* (ISSN 1571-4667), fundada en 2004, es una publicación periódica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España especializada en la enseñanza del español como lengua

extranjera. Su objetivo es promover la investigación y el intercambio de experiencias educativas en torno a la enseñanza del español a través de la difusión de entrevistas, artículos y reseñas relacionados con esta disciplina y, de este modo, contribuir también a la formación continua del profesorado.

Desde sus inicios hasta diciembre de 2011, la *Revista redELE* tuvo una periodicidad cuatrimestral; a partir de enero de 2012 la periodicidad ha pasado a ser anual, de manera que la publicación de contenidos se hace incorporándolos progresivamente al número anual en curso, una vez recibida la valoración positiva por parte del Consejo Editorial. De este modo, la publicación es más ágil y dinámica ya que se producen incorporaciones de manera continuada.

Cada número incluye una primera sección de entrevistas a personalidades del ámbito educativo, que incluyen ministros de Educación, secretarios de Estado, consejeros de Educación, directores de los centros del Instituto Cervantes, administradores educativos e investigadores de referencia en el ámbito de la enseñanza de ELE, entre otros.

La segunda sección, que constituye el cuerpo central de la publicación, la componen artículos originales remitidos a la *Revista redELE* y que pueden versar sobre todo tipo de contenidos relacionados con la didáctica del español como lengua extranjera, como artículos de investigación, unidades didácticas y reflexiones sobre experiencias didácticas en el aula.

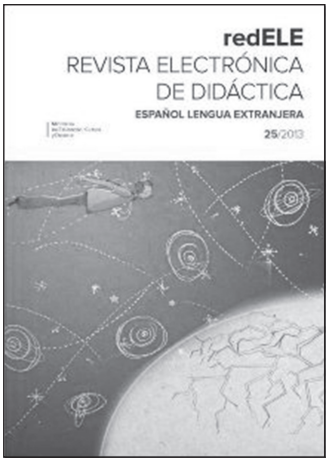
La selección de artículos la realiza el Consejo Editorial, órgano que decide qué artículos serán publicados en la *Revista redELE*, a partir de las observaciones del Consejo Asesor que, de acuerdo con una revisión previa por pares, propone o no a los evaluadores externos a la revista la publicación del artículo.

Finalmente, la tercera sección de la *Revista redELE* es la de reseñas bibliográficas, en la que profesionales de esta disciplina comentan y valoran las últimas obras publicadas en este ámbito. El objetivo de esta sección es facilitar información a los profesionales de ELE sobre las últimas producciones editoriales.

En el año 2012, la *Revista redELE* llevó a cabo una revisión profunda de características básicas y criterios de calidad editorial con el fin de ser incluida en las principales plataformas y bases de datos internacionales como *e-revist@s, redined, Dialnet* y *Scientific Commons,* entre otras.

Ilustración 3

PORTADA *REVISTA REDELE 2013*



Fuente: http://www.mecd.gob.es/redele/.

3.2 *Biblioteca Virtual*

Un objetivo importante de redELE es facilitar el acceso de jóvenes investigadores y profesionales a la publicación de sus obras. Para alcanzar este objetivo, redELE invita a profesores, investigadores y a universidades e instituciones de todo el mundo a compartir sus estudios, trabajos, monografías, etc., en su *Biblioteca Virtual*.

La *Biblioteca Virtual* (ISSN: 1697-9346) es un espacio en el que se alojan trabajos de máster, tesinas, tesis doctorales y otros trabajos de investigación de interés para la formación del profesorado de ELE y para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera y cuya envergadura rebasa los límites de extensión que permiten las normas de publicación de artículos en la propia *Revista redELE*.

Es una obra abierta a la participación de todas aquellas personas o instituciones docentes interesadas en publicar este tipo de documentos. Las propuestas pueden ser enviadas en cualquier momento del año y los trabajos que resultan seleccionados se publican periódicamente, por orden de llegada, previa comunicación al interesado.

La *Biblioteca Virtual* publica además números especiales en los que se recogen actas de congresos, seminarios y encuentros educativos internacionales en los que el MECD participa a través de sus Oficinas de Educa-

ción, presentes en más de cuarenta países. En este sentido, en los últimos años, se han publicado números especiales de encuentros de profesores organizados en colaboración con los centros del Instituto Cervantes de varios países y las actas los congresos organizados por la FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español).

Ilustración 4

Biblioteca Virtual redELE 2013



Fuente: http://www.mecd.gob.es/redele/.

3.3 *El mundo estudia español*

El mundo estudia español se publicó por primera vez en el año 2005 con el objetivo de ser un instrumento de trabajo y de consulta útil para conocer la situación de la enseñanza del español en los sistemas educativos reglados de cada uno de los países en los que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cuenta con presencia institucional. Se convierte, así, en una obra de referencia tanto para el lector curioso por conocer la enseñanza de nuestra lengua en un determinado país, como para el docente especializado en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Esta publicación nació con la intención de convertirse en un medio eficaz para analizar la situación del español en un país particular o una zona geopolítica determinada y, eventualmente, para emprender cualquier planificación futura. Desde entonces, hasta la última edición de 2012, se han publicado cinco informes, este último en formato CD-Rom y en línea.

Esta última edición de *El mundo estudia español* recoge la información correspondiente a un total de treinta y cinco países. Se han incorporado por primera vez los informes de Túnez, Filipinas y Moldavia, países en los que la enseñanza del español en los respectivos sistemas educativos se está implantando con fuerza.

Ilustración 5

PORTADA *EL MUNDO ESTUDIA ESPAÑOL*, EDICIÓN 2012



Fuente: http://www.mecd.gob.es/redele/.

El mundo estudia español se estructura en capítulos en los que, por orden alfabético y estado por estado, se analiza el contexto general y particular en el que la enseñanza del español se desarrolla en cada uno de ellos. Así, se parte de una introducción en la que se da cuenta del marco socio-económico, político y administrativo de cada país; a continuación, se desarrollan las características de los sistemas educativos de cada país, con datos sobre población escolar y currículos, y se informa sobre el lugar que ocupan en dichos sistemas aspectos como la enseñanza de las lenguas extranjeras, su obligatoriedad o no y su distribución horaria. De forma más pormenorizada, se aborda la situación del español como lengua extranjera en los currículos, los centros en los que se cursa, las horas que se dedican a su enseñanza y las características del profesorado que lo imparte para, finalmente, ofrecer unas conclusiones acerca de las expectativas de evolución de la enseñanza de nuestra lengua en cada uno de los países referidos en la obra.

4. Planes de futuro del portal redELE

De acuerdo con el objetivo de redEle mencionado en la introducción de intentar eliminar barreras temporales y espaciales, el portal tiene entre sus previsiones para el próximo año la creación de comunidades interactivas que se alojen en el propio portal.

Estas comunidades están concebidas como espacios temáticos virtuales que contarán con herramientas sociales (foros, blogs, bibliotecas documentales) en los que interactuar con todos sus miembros a través de la aportación de contenidos y sus comentarios. Dichas comunidades podrán estar abiertas a todos los usuarios o restringirse a los miembros previamente registrados.

En cuanto a la *Revista redELE,* está previsto inaugurar una nueva sección dedicada a las novedades editoriales, en la que las propias editoriales especializadas en el campo de la enseñanza del español como LE/L2 podrán verter información sobre los manuales, materiales complementarios o diccionarios que vayan publicando.

Así mismo, desde el portal redELE se está gestionando la inclusión de la *Revista redELE* en un mayor número de bases de datos.

El portal redELE continuará estando presente, a través de las Consejerías de Educación y de sus páginas web, en todos los encuentros internacionales de profesores, seminarios y congresos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera y participando en todos los foros a través de su presencia activa en las redes sociales.

LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y LA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PANHISPÁNICA

Pilar Llull Martínez de Bedoya
Centro de Estudios de la Real Academia Española
y de la Asociación de Academias de la Lengua Española

Es hoy una realidad unánimemente reconocida que la Real Academia Española (RAE) y las Academias de la Lengua Española de América y de Filipinas desarrollan una política lingüística panhispánica, que implica la participación real de todas ellas en el ejercicio de una responsabilidad común: mantener la unidad de la lengua española.

La riqueza de las realizaciones de esta acción conjunta en los últimos años ha significado la culminación de un largo proceso iniciado en el siglo XIX, cuyo desarrollo ha sido posible gracias a la convicción y a la generosidad de las Academias, que han sabido ceder cuando ha sido necesario a favor del objetivo común de la unidad. Y, justo es reconocerlo, la voluntad y el impulso de la Academia Española han resultado decisivos, especialmente en dos momentos fundamentales de la travesía: a mediados del siglo XIX, cuando después de la independencia de las repúblicas hispanoamericanas la Academia Española promovió la creación de una Academia de la lengua en las nuevas naciones, y a partir de 1993, cuando la RAE reformó sus *Estatutos* para consagrar como su misión principal preservar la unidad esencial de la lengua española en todo el ámbito hispanohablante. De este cambio partirá la definitiva y total apertura de la Academia Española a América.

1. Origen

Nacida en 1713 del ambiente ilustrado y renovador del momento, la Real Academia Española entra en el siglo XIX habiendo cumplido el objetivo fundacional de fijar la lengua española sobre los tres códigos rectores de su unidad: el léxico, plasmado en el *Diccionario de autoridades* (1726-1739), el ortográfico (1741) y el gramatical (1771). La Academia se consolida así como centro de trabajo lingüístico, alentada por el patronato

regio que le otorga el reconocimiento de una empresa superior, de interés colectivo y nacional. Pero el cambio de siglo y de circunstancias políticas en América afecta directamente al quehacer de la Academia.

A mediados del siglo XIX, después de la emancipación de las repúblicas hispanoamericanas, se produce un doble fenómeno: por una parte, el español, que solo hablaban menos de tres millones de personas en el momento de la independencia, comienza una rápida expansión como lengua nacional y vínculo de cohesión social de las nuevas naciones, inspiradas en el modelo de los grandes estados europeos letrados, particularmente de Francia. Al mismo tiempo vive América un momento de brillante eclosión intelectual, que, articulada a través de intensas relaciones europeas, se abre a la universalidad y cimienta la base literaria de la unidad del español.

La Real Academia Española seguía con interés cuanto ocurría en las nuevas naciones de lengua compartida y muy pronto adquirió conciencia de su importancia. Así, abrió sus puertas a personalidades del otro lado del Atlántico, a las que incorporó como académicos honorarios, primero, y correspondientes después, cuando la reforma de los *Estatutos* de 1859 introdujo esta nueva categoría académica, precisamente para dar relevancia a la figura de Andrés Bello, honorario desde 1851 y correspondiente diez años después. Acompañaron al gramático venezolano en esta nómina el peruano Felipe Pardo, los mexicanos José Bernardo Couto y José Joaquín Pesado, el también venezolano Cecilio Acosta y el chileno José Victorino Lastarria. El reconocimiento de las tesis de Bello como parte de la doctrina académica en su Prosodia oficial supuso un paso definitivo en la aproximación de la Academia a América.

Sin embargo, paralelamente a ello, surgieron en la otra orilla del Atlántico actitudes de hostilidad y enfrentamiento que llevaron a diversos intentos de independentismo lingüístico, como el de crear una academia de la lengua americana. El temor a la fragmentación del español se advertía con claridad en los testimonios, entre otros, de Andrés Bello, del cubano Juan Ignacio de Armas y del colombiano Rufino José Cuervo. Muchos, con Bello a la cabeza, defendieron a ultranza el patrimonio común de la lengua.

Desde el primer momento quiso la Real Academia Española salir al encuentro de las nuevas naciones, que hablaban su misma lengua, y restablecer los lazos de unión, rotos por los avatares políticos, sobre bases renovadas de comunidad lingüística. Así, en 1870, se decidió a aceptar una idea que ya había apuntado el colombiano José María Vergara, y

promovió la creación en cada país de una Academia de la lengua, como correspondiente suya y organizada a su imagen. Fueron aprobados entonces los criterios que habían de regir la fundación de las nuevas academias y su relación con la Española: la iniciativa debía partir de un mínimo de tres académicos correspondientes residentes en un mismo lugar de las repúblicas hispanohablantes y tenía que ser sometida, por escrito, a la autorización de la Real Academia Española; las corporaciones correspondientes constarían de entre siete y dieciocho académicos; habrían de regirse por los Estatutos y el Reglamento de la Española, modificados en caso necesario: los primeros de acuerdo con la Academia Española y el segundo al arbitrio de las correspondientes; se subrayaba la colaboración entre la Real Academia Española y sus correspondientes, así como su permanente comunicación; se reconocía la posibilidad de renunciar a la asociación, y se ponía énfasis en la independencia política de las nuevas corporaciones.

A lo largo de cien años nacieron, una a una, las veinte Academias americanas y la filipina de la lengua española: la Colombiana (1871), la Ecuatoriana (1874), la Mexicana (1875), la Salvadoreña (1876), la Venezolana (1883), la Chilena (1885), la Peruana (1887), la Guatemalteca (1887), la Costarricense (1923), la Filipina (1924), la Panameña (1926), la Cubana (1926), la Paraguaya (1927), la Boliviana (1927), la Dominicana (1927), la Nicaragüense (1928), la Argentina de Letras (1931), la Academia Nacional de Letras de Uruguay (1943), la Hondureña (1948), la Puertorriqueña (1955) y la Norteamericana (1973). En el informe de la comisión de la RAE que aprobó la decisión de autorizar el establecimiento de Academias correspondientes, redactado por el académico de origen mexicano Fermín de la Puente y Apezechea, se advierten algunos de los principios que han regido el desarrollo posterior de la política panhispánica: las razones superiores a todo interés político, la conciencia de compartir con las nuevas naciones la patria común de la lengua y el patrimonio universal de la literatura, el vínculo de fraternidad que otorga la lengua a los nuevos académicos correspondientes que asumen la fundación de las academias; el reconocimiento expreso por vez primera de la inferioridad numérica de los hablantes de español en España y una preocupación nueva por la unidad de la lengua. Agotada la vía política en la ruptura, la Academia Española lleva a cabo la restauración de los vínculos entre América y España mediante la transformación de la lengua en instrumento de entendimiento y construcción.

Es importante destacar cómo las circunstancias en que se produce el nacimiento de las Academias determinan decisivamente la naturaleza de su función posterior, que trasciende los límites de lo meramente lingüístico y de la oportunidad política para convertirse en un factor superior de unión de toda la comunidad hispanohablante a través de su lengua. Esa condición ha otorgado a la política lingüística panhispánica rango de acción supranacional, por encima de gobiernos y vicisitudes históricas, tal como se puso de manifiesto muy pronto.

En efecto, en 1951 el presidente de México y también académico, Miguel Alemán, convoca una reunión de Academias de la lengua con el propósito de estrechar los vínculos entre ellas y de concertar un proyecto común. La ausencia de la RAE por imposición del gobierno español, que exigía al mexicano romper su relación con las autoridades republicanas en el exilio, provocó una tensa situación al presentar el académico mexicano Martín Luis Guzmán a las Academias la recomendación de renunciar a su vínculo fundacional con la Española, reorganizarse con plena autonomía y, una vez replanteadas, establecer una nueva relación con la RAE «ya sobre pie de igualdad». La imposibilidad de la Academia Española para asistir fue malinterpretada en clave de deslealtad y ofensa por Martín Luis Guzmán, que encontró terreno propicio para ello en los comprensibles recelos suscitados por la situación. Finalmente, sin embargo, quedó claro que la Academia Española había sido víctima de una maniobra política ajena a su voluntad y las Academias ratificaron su adhesión a la Española. Por encima del resentimiento, que la mayoría de las corporaciones silenciaron con su inhibición y la mexicana con su rechazo expreso, hay que reconocer a esta iniciativa el mérito de vislumbrar la necesidad de una nueva fórmula de relación que permitiera a todas las academias, en igualdad de condiciones, afrontar el cumplimiento de sus objetivos comunes.

El I Congreso de Academias aprobó la constitución de una Comisión Permanente, que, con sede en México, se encargaría de ejecutar las resoluciones aprobadas y de organizar los futuros congresos, que serían cuatrienales. A pesar de no estar presente en el congreso, la Real Academia Española fue invitada a incorporarse a la Comisión Permanente, a fin de mantener «la unidad de las Academias con la corporación matriz». Nuevamente se afirmaba la unidad, a la que contribuyó decisivamente la labor de Agustín González de Amezúa, nombrado delegado de la RAE en la Comisión Permanente y elegido por esta como su presidente. Ahí

tiene su origen la actual presidencia de la Asociación de Academias que desempeña la Real Academia Española.

A la Comisión Permanente correspondió la tarea de llevar a cabo la resolución del I Congreso que apuntaba a una nueva regulación de la relación entre las Academias, hasta entonces regida por el reglamento elaborado por la RAE en 1870. A partir de un proyecto presentado por el colombiano Padre Restrepo en cumplimiento del mandato del Congreso, se aprobaron los denominados «Estatutos de las Academias correspondientes de la Real Academia Española», cuyo primer artículo establecía que «La Real Academia Española y sus Academias correspondientes en el mundo de habla española forman una Asociación de Academias, cuyo fin es trabajar asiduamente en la defensa, la unidad e integridad del idioma común, y velar por que su natural crecimiento siga los cauces tradicionales de nuestra lengua castellana». A continuación se reconoce que la RAE «es, por derecho propio, la llamada a dirigir esta labor colectiva de defensa y promoción del idioma castellano». Nacía así la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), presidida desde su creación por la Real Academia Española.

Fijado el marco de relación entre las Academias a través de la Asociación, el II Congreso, celebrado en Madrid en 1956, impulsó la necesaria transformación de las Academias en centros activos de trabajo al servicio de la unidad de la lengua. Son célebres las palabras de Dámaso Alonso exhortando a hacer de la unidad el lema de la Academia y a trabajar conjuntamente en su defensa. Se asentaba así otro de los pilares fundamentales de la política lingüística panhispánica.

Pero faltaba aún el reconocimiento internacional oficial de la Asociación de Academias y de sus fines. La necesidad de comprometer a los gobiernos en la tarea común, que se había puesto de manifiesto en el Congreso de Madrid a partir de una propuesta del académico peruano Víctor Andrés Belaúnde, se materializó en el III Congreso (1960) con la firma en Bogotá del «Convenio multilateral sobre la Asociación de Academias de la Lengua Española». A través de este acuerdo todos los estados hispanoamericanos se obligan a proporcionar a sus respectivas Academias nacionales de la Lengua una sede permanente digna y un presupuesto estable suficiente para el desarrollo de sus actividades, de esa misma tarea que había reivindicado como urgente Dámaso Alonso unos años antes en el Congreso de Madrid. El convenio ha sido suscrito por la República Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, la República Do-

minicana, El Salvador, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México —muy recientemente, en 2012—, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Ratificado sucesivamente por las Asambleas legislativas de los países, entró en vigor el 14 de noviembre de 1963.

Un año después, en el Congreso de Buenos Aires queda definitivamente configurada la Comisión Permanente como organismo encargado de la ejecución y el cumplimiento de los acuerdos de los congresos de la Asociación de Academias. En ese momento se traslada su sede a Madrid y se fija la estructura básica, que se ha mantenido hasta la actualidad (presidente y tesorero de la RAE; secretario de otra corporación y vocales americanos o filipinos por turno de rotación anual).

Se cierra así la etapa en la que se establecen las bases fundamentales para el posterior desarrollo de la política lingüística panhispánica: nacimiento de las Academias promovido la RAE y colaboración desde los primeros tiempos, dimensión supranacional de la acción de las Academias, reivindicación de la igualdad de rango entre todas las Academias, creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española, reconocimiento del liderazgo de la Academia Española y, sobre todo, defensa de la unidad de la lengua española a través del trabajo activo.

2. Primer impulso

En 1993 la Real Academia Española, dirigida por Fernando Lázaro Carreter (1991-1998), aborda un intenso proceso de renovación interna sobre la base de una reforma estatutaria que hará posible la modernización de la institución en su funcionamiento y en su gestión. La innovación básica de los nuevos *Estatutos* es la consideración del servicio a la unidad de la lengua como la principal misión de la Academia. De la nueva premisa se desprenden dos consecuencias fundamentales: la actualización de la estructura orgánica de la Academia y, de forma complementaria, la decisión de impulsar una política lingüística panhispánica activa, basada en la intervención real de todas las Academias en las obras que expresan la unidad de la lengua española.

El segundo reto era inmenso. Durante el mandato de Lázaro Carreter se dieron los primeros pasos en esa línea, reflejados en los dos congresos siguientes de la Asociación de Academias. El X Congreso (Madrid, 1994), reconociendo la necesidad de fortalecer la unidad de la lengua

española «como el más firme soporte político, cultural y económico de la comunidad hispanohablante», solicitó a la IV Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno —celebrada en Cartagena de Indias ese mismo año— la renovación actualizada del Convenio de Bogotá y abrió una etapa de modernización de la Asociación, presidida entonces, como delegado del director, por el académico don Gregorio Salvador. Fruto de la renovación fue una reforma de los *Estatutos* de la Asociación aprobada en el XI Congreso (Puebla de los Ángeles, México, 1998). Es precisamente en el Congreso de Puebla donde la Academia Española, por iniciativa de la Chilena, recibe el encargo formal de abordar la redacción de la *Nueva gramática*, con la instrucción de que debía ser elaborada conjuntamente por todas las Academias.

El cumplimiento de esta encomienda marcará el comienzo del desarrollo pleno de la política panhispánica, pues se reclamaba tanto la participación de todas las Academias en un plano de igualdad, no ya teórico, como reflejaban los *Estatutos*, sino eminentemente práctico, como suponía dar entrada en los códigos lingüísticos fundamentales, con idéntico nivel de equiparación y de estudio, al español de América. De esa forma, integrando la diversidad, cobraba auténtico sentido la unidad. Las consecuencias que de este nuevo planteamiento se derivarían eran inimaginables entonces, pero han supuesto una renovación completa del trabajo académico.

3. Desarrollo

El desarrollo de esa entonces incipiente política panhispánica fue especialmente confiado por Lázaro Carreter a su sucesor, Víctor García de la Concha, quien la asumió como un mandato y la convirtió en el eje fundamental de la acción de la Real Academia Española durante los doce años de su dirección (1998-2010), siempre con el estímulo y el acompañamiento de Su Majestad el Rey, alto patrono constitucional de la Academia. El apoyo de la Corona española a esta tarea constituye sin duda el mayor reconocimiento y así lo perciben también, de manera muy especial, las Academias americana y filipina de la lengua.

Para llevar a cabo la nueva política y cumplir el encargo de las Academias en Puebla había que establecer mecanismos nuevos en el ámbito de la relación con las Academias, en el funcionamiento orgánico de la Aso-

ciación de Academias y en el método de trabajo. Además, era necesario extender el encargo del congreso de Puebla a las demás obras académicas fundamentales. Se trataba, en definitiva, de acometer, desde la nueva perspectiva panhispánica, el replanteamiento de los códigos lingüísticos, sobre el principio de que el español tiene diversas realizaciones dialectales que no quiebran su unidad esencial.

Con el propósito de facilitar la coordinación de todas las actuaciones, tanto en el plano institucional como en el de los trabajos lingüísticos, desde 1999 la presidencia de la Asociación de Academias y de su Comisión Permanente ha sido asumida personalmente por el director de la RAE.

3.1 *Las Academias*

El primer paso fue el conocimiento directo de cada una de las Academias y de sus diferentes realidades. Así, entre 1999 y 2010 el director de la RAE y presidente de la Asociación realizó 46 visitas institucionales. Con el respaldo del Convenio de Bogotá, desde la presidencia de la Asociación se desarrolló una intensa actividad diplomática para conseguir mejoras presupuestarias y, en no pocos casos, la necesaria dotación de sedes donde las Academias pudieran desarrollar su actividad en condiciones adecuadas. A este fin ha contribuido también el convenio marco suscrito en 2001 por la Asociación de Academias con el Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España, a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que incluye entre sus cláusulas la rehabilitación de edificios históricos cedidos como sedes permanentes a las Academias por sus respectivos gobiernos. A través de esta vía han obtenido nuevas sedes la Academia Salvadoreña (2004) y la Academia Hondureña (2009), al tiempo que la Academia Ecuatoriana ha podido restaurar su sede histórica. Otros cauces de gestión impulsados por la presidencia han fructificado en los casos de las Academias Puertorriqueña (2002), Cubana (2005), Costarricense (2011), Paraguaya (2012) y Mexicana (2002 y 2012). Siguen abiertas, particularmente, las gestiones realizadas en los casos de las Academias Nicaragüense, Boliviana y Guatemalteca.

Simultáneamente, había que lograr la efectiva igualdad de rango de todas Academias. La vieja reivindicación de Martín Luis Guzmán en el Congreso de México, asumida ahora como propia por la Real Academia Española. Así, en 2001, después de un intenso proceso, se produjo, por decisión propia, la conversión de la Academia Argentina de Letras y de

la Academia Nacional de Letras de Uruguay, que como resultado de las vicisitudes de sus procesos constituyentes solo tenían el estatus especial de «asociadas», en Academias correspondientes de la RAE de pleno derecho. Quedaban, pues, equiparadas a las demás Academias en cuanto a su vínculo de unión con la Real Academia Española.

Pero esto, con ser mucho, no era suficiente. Urgía ahora establecer vínculos de relación igualitaria y paritaria entre todas las Academias, hasta ahora inexistentes, que permitieran un funcionamiento corporativo eficaz. Iniciativa fundamental para ello fue el reconocimiento de la autoría conjunta de todas las Academias para las nuevas obras académicas y, en consecuencia, el reparto de los beneficios derivados de los derechos de autor. Solo así podía entenderse la participación plena y real de todas las Academias, «en pie de igualdad», en la elaboración de las obras académicas. Este cambio de concepto pudo advertirse ya en la nueva edición de la *Ortografía* (1999) y en la 22.ª edición del *DRAE* (2001), que por primera vez reflejaban en su contracubierta la nómina de Academias como testimonio de autoría. Pero fue en las obras posteriores cuando esta se consolidó de manera definitiva al incorporar el escudo institucional de la Asociación de Academias junto al de la Real Academia Española como referencia de autoridad. Para que ese concepto cobrara realidad plena, más allá del mero formalismo, se ha aceptado también la consecuencia natural de la coautoría, que es el reconocimiento a las Academias de sus derechos de autor. En este punto parece obligado constatar la generosidad de la Academia Española, hasta entonces única titular de las obras lingüísticas.

La relación entre las Academias se vio favorecida por un nuevo método de trabajo, que, como se verá más adelante, se articuló a través de reuniones plenarias y de distintas comisiones.

Desde la presidencia de la Asociación se ha estimulado especialmente la independencia económica de las Academias, no solo con iniciativas como la mencionada de los derechos de autor, sino también estableciendo distintos fondos de ayuda para necesidades y para proyectos de investigación específicos, así como alentando la constitución, en los propios países, de fundaciones o asociaciones de benefactores, que, a semejanza de la Fundación pro Real Academia Española, puedan complementar con sus ayudas para diversos fines los ingresos provenientes de las asignaciones ministeriales de los gobiernos. Los ejemplos de las fundaciones promovidas por la Academia Mexicana, la Academia Puertorriqueña, la

Academia Dominicana y, muy recientemente, la Academia Costarricense son especialmente relevantes. En este sentido, la transformación interna y el creciente reconocimiento social de las Academias, derivados en buena medida de su participación en el proyecto común de la Asociación, constituyen un aval decisivo para lograr el apoyo tanto de los respectivos gobiernos como de benefactores privados. En definitiva, las Academias han potenciado su marca como instituciones de referencia en sus respectivos países.

3.2 *La Asociación de Academias de la Lengua Española*

La colaboración activa de todas las Academias requería una coordinación eficaz tanto de la actividad institucional como de los distintos trabajos lingüísticos. Se ha mencionado ya la vinculación de la presidencia de la Asociación a la dirección de la RAE. En esa línea, se diseñó una nueva organización, basada en una gestión unificada y centralizada desde la presidencia de la ASALE, que ha permitido establecer una relación directa e integral, en todos los planos, con cada una de las Academias. Al mismo tiempo, se reforzó la Comisión Permanente en el número de vocales americanos, que fueron duplicados, lo que permitió una mayor presencia de las Academias en la Comisión.

Pero el paso fundamental fue, sin duda, la consagración de la política lingüística panhispánica como finalidad básica de la Asociación de Academias en los nuevos *Estatutos* aprobados por el XIII Congreso, celebrado en Medellín (Colombia) en 2007. La necesidad de actualizar el texto estatutario, para adaptarlo a la nueva realidad del trabajo de las Academias, ya se había puesto de manifiesto en el XII Congreso (San Juan de Puerto Rico, 2002) y el nuevo documento, que sancionaba además el nuevo procedimiento de trabajo, fue aprobado en el congreso siguiente.

Los propios congresos de Academias, máxima instancia decisoria, adquirieron un nuevo dinamismo al reforzar el contenido vinculado a los proyectos y las actividades conjuntas de la Asociación, cada vez más numerosas. Así, entre los acuerdos del XII Congreso, celebrado en San Juan como parte de las actividades conmemorativas del cincuentenario de la constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, destacan la aprobación de las líneas maestras y la organización del método de trabajo de la *Nueva gramática de la lengua española*; el proyecto de una nueva edición de la *Ortografía española*; la incorporación del *Diccionario de americanismos* a los proyectos panhispánicos; la iniciativa —propuesta por

la Academia Hondureña— de preparar una edición popular del *Quijote* como contribución de las Academias a la conmemoración del IV centenario de la publicación de su primera parte, que supuso el nacimiento de la colección de ediciones conmemorativas de la RAE y de la ASALE; la creación de una página electrónica de la Asociación y el compromiso de dar cuenta anual a la Comisión Permanente de las gestiones realizadas por cada Academia para lograr el cumplimiento del Convenio de Bogotá.

En el Congreso siguiente (Medellín, 2007) se aprobaron el texto básico de la *Nueva gramática de la lengua española* (en la solemne sesión plenaria de clausura presidida por SS. MM. los reyes de España y el presidente de la República de Colombia), los nuevos *Estatutos y Reglamento de la Asociación de Academias de la Lengua Española*, las directrices básicas de la nueva edición de la *Ortografía de la lengua española*, el proyecto de construcción de un Corpus del Español del Siglo XXI y el proyecto de elaboración de un microdiccionario o diccionario de bolsillo, al tiempo que se presentaron el *Diccionario esencial de la lengua española* y una nueva versión de la página electrónica de la Asociación de Academias. Finalmente, en el último congreso (Ciudad de Panamá, 2011), siendo ya presidente de la Asociación José Manuel Blecua, se presentó la *Nueva gramática básica de la lengua española* en un acto presidido por la ministra de Educación, se aprobaron el texto del volumen de *Fonética y fonología* de la *Nueva gramática de la lengua española* y el proyecto de revisión del *Diccionario de americanismos* para su segunda edición, y se acordó revitalizar la dimensión literaria de la labor académica.

3.3 *El método de trabajo*

El nuevo procedimiento de trabajo, que asegura la participación de todas Academias «en pie de igualdad» en las obras lingüísticas de referencia, se articula en tres planos complementarios: el funcionamiento académico, la construcción de una red de colaboradores y la creación de una red de comunicación efectiva.

En el nivel académico, el nuevo procedimiento —sancionado en los actuales *Estatutos*— se basa en la celebración de frecuentes reuniones plenarias de directores y presidentes de Academias, la creación de comisiones interacadémicas específicas para cada uno de los proyectos, el fortalecimiento de la Comisión Permanente y la posibilidad de crear comisiones especiales para asuntos concretos.

Convocadas por el presidente de la ASALE, las reuniones plenarias tienen facultad decisoria en todas las materias, incluidos el planteamiento y la aprobación del texto básico de las obras académicas. Tal como están concebidas en la actualidad, las reuniones plenarias constituyen una innovación de la presidencia de la ASALE, que pretende impulsar así la actividad común de las Academias al agilizar unas decisiones antes reservadas exclusivamente a los congresos cuatrienales. Se han convertido, en la práctica, en el órgano ejecutivo de la Asociación, cuya acción se ha intensificado y multiplicado gracias a ellas en una proporción considerable. Característica básica de este órgano es su naturaleza esencialmente colegiada. Desde 1999 hasta la actualidad se han celebrado 23 reuniones plenarias —13 en España y 10 en América—.

La coordinación de los trabajos preparatorios de cada una de las obras fundamentales se realiza a través de una Comisión Interacadémica, integrada por el presidente y el secretario general de la Asociación, por un ponente o encargado de preparar los borradores y por los académicos coordinadores de cada una de las áreas lingüísticas en las que se agrupan las Academias (Chile, Río de la Plata, área andina, Caribe continental, México, Centroamérica, Antillas, Estados Unidos y Filipinas, y España). Entre 1999 y 2010 se crearon 5 comisiones interacadémicas, para el *Diccionario panhispánico de dudas* (2000), la *Nueva gramática de la lengua española* (2002), el *Diccionario de americanismos* (2004), la *Ortografía de la lengua española* (2009) y el proyecto de *Diccionario escolar básico* (2010). En total, se celebraron en este periodo 19 reuniones de comisiones interacadémicas, 6 en América y 13 en España.

Pero este inmenso trabajo requería el apoyo de personal cualificado. Tal como establece su actual *Reglamento*, la formación de futuros colaboradores constituye una parte fundamental de la política panhispánica común de la Asociación de Academias. Así, la ASALE ha promovido la creación de una red de lingüistas que, compartiendo la misma formación y metodología, trabajen en cada una de las Academias en los proyectos conjuntos, en estrecha relación con los equipos radicados en la Real Academia Española. Esta iniciativa se desarrolla en dos fases, la primera de formación en la Escuela de Lexicografía Hispánica y la segunda, complementaria, de colaboración en las Academias.

Para hacer posibles las sucesivas etapas de este plan formativo la Real Academia Española y la Asociación de Academias han impulsado el desarrollo de dos programas de becas, con la colaboración de la Fundación Ca-

rolina y de la AECID. Desde su creación en 2001, la Escuela de Lexicografía ha formado a más de 200 licenciados hispanoamericanos que, gracias a un acuerdo de la RAE con la Universidad de León, pueden acceder desde 2012 y con carácter retroactivo, al título propio de máster en lexicografía hispánica. Por otra parte, al amparo del ya mencionado convenio marco con la AECID, nacieron en 2004 las «becas de colaboración formativa para extranjeros de países con sedes de las Academias correspondientes de la Real Academia Española», que ha beneficiado a más de 350 lingüistas. Desde este año, además, la convocatoria se ha abierto también a personas de perfil técnico, que puedan contribuir al desarrollo de la red informática de comunicación entre las Academias que está impulsando en la actualidad la Real Academia Española.

En efecto, el trabajo de ida y vuelta entre la RAE y las Academias solo ha sido posible mediante el aprovechamiento de los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías para asegurar la permanente comunicación y el intercambio inmediato de grandes cantidades de información. En el año 2000 se acometió una primera fase del proceso dotando a las Academias de equipos informáticos con conexión a Internet, así como de páginas electrónicas propias. Sin embargo, el incremento progresivo de los recursos, la complejidad de los trabajos y los avances tecnológicos han obligado a un replanteamiento de esta base de comunicación, en la que trabaja la RAE con el propósito de estrenar pronto una nueva plataforma.

De este modo, las Academias de la Lengua Española se han convertido en centros de referencia para la investigación de los diversos aspectos del español, que comparten métodos, recursos y técnicas al servicio de fines comunes. Además, gracias al gobierno español, la RAE y la ASALE cuentan con un moderno Centro de Estudios conjunto en una sede complementaria de la institucional. Se ha cumplido así lo que reclamaba Dámaso Alonso en el congreso de Madrid (1956). Esta idea, convertida en argumento principal de los nuevos estatutos tanto de la Real Academia Española (1993) como de la Asociación de Academias (2007) y en eje de la acción panhispánica, es hoy una realidad viva.

Sobre esa base, bajo el impulso de la Real Academia Española, el conjunto de las Academias ha alcanzado una proyección internacional creciente, como se demuestra, por ejemplo, en los Congresos Internacionales de la Lengua Española, a cuya organización fue incorporada la ASALE junto a la RAE a partir del Congreso de Rosario (2004); en la colaboración con instituciones como la Secretaría General Iberoamericana

(SEGIB) y la Organización de Estados Iberomericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura o en la difusión masiva de las obras académicas, favorecida por numerosas acciones gubernamentales en todos los países.

La política lingüística panhispánica ha logrado hoy una dimensión supranacional, vinculada al valor superior de la lengua española como patrimonio común de la comunidad hispanohablante. La onda expansiva de la acción panhispánica se ha extendido además a instituciones hermanas de las Academias, como el Instituto Cervantes, que desde 2012 se ha marcado como objetivo fundamental contribuir a fomentar la unión de los países americanos en la labor de promoción del español y de difusión de las culturas hispánicas. La «iberoamericanización» del Instituto Cervantes, promovida por su actual director, pretende sumar activos y esfuerzos al servicio del español. Para ello el Cervantes ha diseñado un programa de colaboración tanto con los gobiernos americanos como con las universidades y las instituciones culturales más destacadas de América, a fin de establecer una red que integre, en plano de absoluta igualdad, las acciones de todos en un gran proyecto común. Y en este programa iberoamericano el Instituto Cervantes cuenta con el apoyo y la intervención especial de las Academias de la Lengua Española, que se han sumado a la iniciativa entendida como un nuevo ejercicio de la política lingüística panhispánica que ellas promueven y llevan a cabo desde hace más de una década.

La labor desarrollada en común por la Real Academia Española y las Academias de la Lengua de América y Filipinas ha sido reconocida con numerosos premios y distinciones, entre los que destacan el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia (2000), el Premio Elio Antonio de Nebrija (2009) y, muy especialmente, la Insigne Orden del Toisón de Oro, máxima distinción dinástica otorgada por Su Majestad el Rey de España en 2010 a quien fue director de la RAE y presidente de la ASALE durante los doce años de impulso decisivo y desarrollo de la política lingüística panhispánica. Consciente del significado de este gesto, Víctor García de la Concha ha compartido el honor con sus compañeros de la Academia Española —no puede olvidarse la naturaleza esencialmente corporativa de la Academia, cuyo director es solo *primus inter pares*— y, como no podía ser de otro modo, con las Academias de América y Filipinas corresponsables con la RAE del trabajo realizado.

Toda esta tarea continúa alentada por los nuevos retos de hoy. La primera acción del director actual de la Academia, José Manuel Blecua, fue transmitir a las Academias la idea de continuidad. La obra emprendida no tiene ya vuelta atrás y es el cauce por donde discurre el trabajo académico, con la mirada puesta hacia el futuro. La renovación tecnológica, la apuesta por Internet y la modernización de las comunicaciones son algunos de los retos actuales, compartidos por todas las Academias, más abiertas a la sociedad que nunca.

Al cumplir su tricentenario, que conmemorará con una nueva edición del *Diccionario*, la Real Academia Española continúa fiel a la vocación de servicio que alentó a los académicos fundadores y al que ha incorporado a sus Academias hermanas. El futuro solo puede construirse desde la unidad, desde una perspectiva panhispánica.

EL INSTITUTO CERVANTES EN AMÉRICA: ESTADOS UNIDOS, CANADÁ Y BRASIL

Richard Bueno Hudson
Dirección Académica del Instituto Cervantes

1. Introducción

Con una superficie de más de 42.000.000 km², el continente americano es la segunda masa de tierra más grande del planeta y cubre el 8,3 % de la superficie total del orbe y más del 30 % de la tierra emergida. Las tres lenguas más habladas por los más de 930 millones de personas que lo habitan son: el español, con 422 millones aproximadamente[1], el inglés, con una cifra que ronda los 335 millones[2] y el portugués, con unos 201 millones de hablantes[3]. Pero la propia historia del continente ha sido testigo de excepción de la evolución de las diferentes lenguas que en él se utilizan a lo largo de los tiempos hasta llegar a la situación actual.

A pesar de que el español es la lengua románica más difundida en el mundo, de que es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional; a pesar de encontrarse entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en extensión geográfica; de que en Internet ocupa el tercer puesto como idioma más utilizado y de que cuenta con un número de hablantes que supera los 500 millones[4], su territorio de origen, Castilla, no es más que una pequeña porción del territorio global por el que se asienta. Estas credenciales pueden ayudarnos a comprender la extraordinaria evolución del interés por su aprendizaje, especialmente en estas últimas décadas, lo que puede explicar que el número de personas que estudian el español como lengua extranjera pueda llegar a superar los 20 millones[5].

---

1 Véase, en este mismo volumen, «El español: una lengua viva. Informe 2013».

2 Oficina del Censo de los Estados Unidos (2007) «American Community Survey: Language Use in the United States» y (2010) «Knowledge of Official Languages and Mother Tongue».

3 CIA (2013), *The World Factbook.*

4 «El español: una lengua viva. Informe 2013».

5 *Ibidem.*

Carlos Fuentes describe la hazaña de Cristóbal Colón aquel 12 de octubre de 1492 como «un triunfo de la hipótesis sobre los hechos», y explica que, a pesar de que la evidencia indicaba que la tierra era plana, la hipótesis estimaba que era redonda, de tal modo que se podría llegar al oriente navegando hacia el occidente. Así pudimos observar que su geografía fue lo que le falló, pensando que había llegado a Asia[6].

Este hecho podría parecer algo anecdótico para muchos, pero sin duda se trata de algo de gran relevancia para el Instituto Cervantes, puesto que fue precisamente la llegada al continente americano y la posterior sucesión de viajes que dicho hecho suscitó lo que causó que hoy en día el español sea la lengua oficial de veintiún países en todo el mundo, y tenga estatus de cooficial en Guinea Ecuatorial[7].

Ahora bien, estos países no son los únicos lugares en donde el español se habla con profusión; habría que añadir a esta lista, en el contexto que nos ocupa, los hispanohablantes establecidos en Estados Unidos, donde el español no es lengua oficial, pero donde hay un gran número de hablantes. Los estados de Nueva York, Illinois, Florida, Nuevo México y Arizona son áreas donde habitan grandes poblaciones de puertorriqueños, cubanos, mexicanos y personas de otros países sudamericanos, hasta llegar a los casi 52 millones de hispanos, según los últimos datos suministrados por la Oficina del Censo de los Estados Unidos[8], entre los que se incluyen hablantes de español del Grupo de Dominio Nativo y del Grupo de Competencia Limitada. Estas cifras convierten a los hispanos en la primera minoría lingüística de los Estados Unidos. No en vano se estima que, en 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo[9].

A esto hay que añadirle que, con el transcurso de los años, la acumulación de factores como el aumento del peso demográfico y económico de los hispanohablantes, la positiva imagen exterior de los países hispanohablantes, la excelente acogida que ha tenido la cultura en español entre otros, han contribuido a conferir relevancia a la enseñanza de español como lengua extranjera[10]. No en vano, el análisis de su evolución en el ámbito de la enseñanza se puede considerar uno de los termómetros más fiables para comprobar la salud de un idioma y sus posibilidades de expansión.

---

6 C. Fuentes (1992), *El espejo enterrado*.

7 Véase al respecto J. M. Fradejas Rueda (2010), *Las lenguas románicas*.

8 Oficina del Censo de Estados Unidos (2010).

9 «El español: una lengua viva. Informe 2013».

10 F. Moreno Fernández y J. Otero Roth (2008), *Atlas de la lengua española en el mundo,* pp. 96-99.

Como ya hemos mencionado, existen diferentes indicadores para medir la salud de un idioma y el interés que este suscita en el mundo, tanto en enseñanza reglada como no reglada. Entre los más utilizados se suele contar con los datos publicados por los departamentos y ministerios de educación de los diferentes países acerca del número de estudiantes de lenguas extranjeras, con las cifras de estudiantes de programas en el exterior del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y con las cifras de estudiantes de programas del Instituto Cervantes en los países donde están presentes.

Un análisis detallado de alguno de los documentos que se han utilizado para analizar esta evolución en el ámbito de educación reglada, como por ejemplo el estudio *El mundo estudia español*, realizado por el MECD en 2010, da a conocer datos de gran interés acerca de la situación actual del español en el continente americano. En el citado estudio se afirma que:

- el español es el idioma más estudiado en todas las etapas educativas en los Estados Unidos, el segundo en Brasil y el tercero en Canadá;
- el español tiene estatus de Lengua Extranjera 1 principalmente en los países anglosajones, mientras que en Brasil su posición es mayoritaria como Lengua Extranjera 2;
- la presencia del español se tiende a concentrar en la Enseñanza Secundaria, sobre todo en la Enseñanza Secundaria Superior. En el caso de los Estados Unidos su presencia en la enseñanza universitaria supera el 50 % y es especialmente significativa en la etapa de Educación Primaria;
- de entre los más de 1.100 profesores con que cuenta el Programa de Profesores Visitantes del MECD, más de mil están destinados en los Estados Unidos[11].

En 2012 el estudio del MECD indica que el crecimiento de «estudiantes foráneos que intentan acceder a nuestro idioma es constante. Aunque la demanda del español se sitúa por detrás del inglés, ha superado con creces al francés y al alemán y se hace más visible en países emergentes. En Brasil, por ejemplo, se ha convertido en una cuestión nacional»[12].

---

11 MECD (2010), *El mundo estudia español 2009-2010*.

12 MECD (2012), *El mundo estudia español 2012*.

Ahora bien, para obtener una visión global de la situación de la enseñanza del español en el continente americano, es imprescindible cruzar estos datos con los aportados por el Instituto Cervantes, que hacen referencia también a la enseñanza no reglada.

2. El Instituto Cervantes en el continente americano

2.1 *Presencia del Instituto Cervantes en América*

Con el afán de potenciar, difundir y velar por la salud de las lenguas de España nace el Instituto Cervantes: institución pública creada por España en 1991 para promocionar el español y las lenguas cooficiales de España y difundir la cultura de los países hispanohablantes. El Instituto está hoy presente en 87 ciudades de 43 países de todo el mundo.

En sus orígenes, habida cuenta de la gran labor que se planteaba, la política institucional buscaba la implantación gradual de centros Cervantes en el exterior, en aquellos países en los que el español no fuera la lengua oficial. En el contexto geográfico del continente americano, entendido este como América del Sur, América Central y América del Norte, eso se refería principalmente a Brasil, a los Estados Unidos de América y a Canadá, ya que en los países hispanohablantes se contaba con otras formas de representación institucional para hacerse cargo de la acción educativa y cultural por parte del Gobierno español.

Tras un crecimiento repentino y sostenido y ante la dificultad que suponía la implantación de centros en todos los territorios donde existía una demanda, se optó por formas de presencia de Instituto complementarias que cumplieran las funciones y los objetivos del Instituto, pero de un modo más sostenible. El resultado final quedó plasmado en una red de centros, aulas y extensiones Cervantes, que, a día de hoy, sigue creciendo y extendiéndose para adaptarse a las necesidades de las zonas geográficas específicas y del Instituto Cervantes en general.

El siguiente cuadro refleja de un modo cronológico la presencia del Instituto Cervantes en el continente americano.

Cuadro 1

PRESENCIA DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL CONTINENTE AMERICANO
(ORDENADOS POR EL AÑO DE APERTURA)

Ciudad	*Categoría*	*País*	*Apertura*	*Inicio actividad*
Nueva York	Centro	EE. UU.	1995	04/1997
Chicago	Centro	EE. UU.	1996	06/1996
São Paulo	Centro	Brasil	1998	09/1998
Albuquerque	Centro	EE. UU.	2000	10/2000
Río de Janeiro	Centro	Brasil	2001	09/2001
Santa Fe	Extensión	EE. UU.	2006	09/2007
Salvador	Centro	Brasil	2007	02/2007
Brasilia	Centro	Brasil	2007	02/2007
Curitiba	Centro	Brasil	2007	02/2007
Porto Alegre	Centro	Brasil	2007	02/2007
Calgary	Aula	Canadá	2007	01/2007
Seattle	Aula	EE. UU.	2007	03/2007
Recife	Centro	Brasil	2008	06/2008
Belo Horizonte	Centro	Brasil	2009	01/2009
Boston	Aula	EE. UU.	2009	10/2011

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes[13].

Ahora bien, a medida que se consolida la labor de los centros del Instituto Cervantes y crece la demanda por parte de representantes de gobiernos e instituciones de diferentes ciudades o países, el Instituto Cervantes se ve obligado a aglutinar su estrategia de expansión con las capacidades de sostener dicho crecimiento, siguiendo los parámetros establecidos hasta ese momento. Estimulados quizás por la apremiante demanda de gobiernos o instituciones locales de contar con la presencia del Instituto Cervantes en su área de influencia, se opta por buscar formas alternativas de presencia que no interrumpan la evolución proyectada de la red de centros. Así se da comienzo a un nuevo formato de representación del Instituto Cervantes: las aulas y las extensiones.

13 ISAAC. Plataforma de seguimiento de actividad académica del Instituto Cervantes.

2.1.1 Aulas

Una vez estudiada la estrategia, se toma la decisión de suscribir convenios o acuerdos con instituciones locales para legitimar la presencia del Instituto Cervantes en el lugar. No tardó en replicarse en otras áreas geográficas del mundo el primer acuerdo que se firmó en el año 2000, en las europeas ciudades de Budapest, Praga y Sofía. En el continente americano se completó el mapa actual de la siguiente manera:

Cuadro 2

AULAS CERVANTES EN EL CONTINENTE AMERICANO

Aula	*País*	*Año de apertura*	*Inicio actividad académica*
Seattle	EE. UU.	2007	08/03/2007
Calgary	CANADÁ	2007	22/01/2007
Boston	EE. UU.	2009	06/10/2011

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Los centros de los Estados Unidos asumieron las coordinaciones de las aulas de Seattle y Boston, también en los Estados Unidos, por parte del centro de Nueva York, y la del aula de Calgary, en Canadá, por parte del centro de Chicago.

Sean cuales fueran las circunstancias que determinaran, en cada contexto, la apertura de las doce aulas Cervantes existentes en la actualidad, y la dotación de recursos con que atender una demanda de aprendizaje de español en las respectivas ciudades, por ejemplo, los esfuerzos están siempre encaminados a cumplir el compromiso con la misión fundacional del Instituto.

Aunque cada una de las aulas tiene tipologías diferentes y especificidades propias, las tres aulas situadas en América se caracterizan por una serie de elementos comunes: están vinculadas a una universidad, como complemento del departamento encargado de la enseñanza de español; sirven como centros de recursos para atender las necesidades de hispanistas, profesores o alumnos de español, proporcionando acceso a una biblioteca especializada en didáctica del español como lengua extranjera y a otros recursos didácticos a través del Centro Virtual Cervantes (CVC); cuentan con un profesor coordinador del Instituto Cervantes, quien desarrolla su labor, en coordinación con

el equipo del centro de adscripción del aula; disponen de un espacio propio, cedido por la universidad en virtud del convenio que regula la colaboración.

De este modo, las aulas, en las áreas geográficas de Boston, Calgary y Seattle, se convierten en auténticos focos de difusión de la lengua, donde, entre otras actividades, pueden desarrollar su propio programa de actividades culturales y docentes, a la vez que encargarse de la celebración de las convocatorias DELE en su ámbito de influencia.

Por otra parte, algo que supone otro aval de garantía de todas las aulas es que, en aquellos lugares en los que las aulas son la única representación del Instituto Cervantes en el país, estas se encuentran vinculadas a las embajadas y consulados de España[14].

2.1.2 Extensiones

Con el fin de dar respuesta a las necesidades y a la amplia demanda de implantación de centros del Instituto Cervantes en el continente americano, tras valorar los recursos existentes y los plazos para dicha puesta en marcha, se recurrió a otra forma diferente de organización de la presencia en el exterior: las extensiones, como dependencias complementarias de los centros.

En el continente americano el Instituto Cervantes solamente cuenta, de momento, con una extensión, en Santa Fe, Nuevo México, gestionada por el centro de Albuquerque. Se trata de dos espacios cedidos por el Centro Nacional de Cultura Hispánica de Nuevo México, dependiente del Departamento de Asuntos Culturales del estado de Nuevo México, en virtud de un convenio firmado en 2006.

2.2 *Actividades del Instituto Cervantes en América*

Desde sus comienzos, las labores de difusión y promoción del español en el continente americano han ido creciendo y evolucionando conforme aumentaban las necesidades y se ampliaban a otras áreas de interés estratégico. De este modo, como continuación de la línea de concreción de medidas para responder al compromiso con la calidad por parte del

14 Para ampliar la información sobre las aulas, véase el artículo de J. P. Basterrechea Moreno (2012), «Las Aulas Cervantes», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012.*

Instituto Cervantes y al margen de la actividad habitual de cada centro Cervantes en el exterior, se han realizado las siguientes acciones:

En primer lugar, la programación de una nueva serie de cursos de formación y actualización de profesores en Iberoamérica, incluido Brasil, en virtud del convenio de colaboración con la Agencia Española para la Cooperación y el Desarrollo (AECID).

En segundo lugar, en el ámbito de la actividad de certificación lingüística se han llevado a cabo otras acciones, como:

- La ampliación de la red de centros examinadores del DELE en el continente americano a 176.
- La suscripción de un acuerdo entre el MECD, el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil (CNPq) y la Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas Universia.es, para la elaboración de la prueba de nivel para la convocatoria 2012-2013 del programa «Ciencia sin Fronteras-España» para estudiantes de grado brasileños en universidades españolas.
- La promoción y el liderazgo, a través de un convenio marco multilateral, hasta el momento suscrito por 140 universidades y entidades educativas, de la iniciativa Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE). El sistema consiste en una iniciativa multilateral de una red de organizaciones de enseñanza de grado superior de países de habla hispana que, junto con el Instituto Cervantes, se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas.

En tercer lugar, en el apartado de acreditación, se ha logrado la consolidación del Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (SACIC) del Instituto Cervantes, como única acreditación de centros de enseñanza de español de ámbito internacional, ampliando el número de centros acreditados en el continente americano a 21, lo cual representa un 12,35 % del total de centros acreditados en todo el mundo.

Asimismo, se ha llevado a cabo la organización de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE) en colaboración con la Real Academia Española, la Asociación de Academias de la Lengua

Española (ASALE) y los gobiernos nacionales de los diferentes países anfitriones: México en 1997, argentina en 2004, Colombia en 2007, Chile en 2010 y Panamá en 2013. El VI CILE, que se celebra en octubre de 2013 en la ciudad de Panamá, se enmarca dentro de las conmemoraciones del quinto centenario del descubrimiento del océano Pacífico, por el español Vasco Núñez de Balboa, y sus debates girarán en torno al lema «El español en el libro: del Atlántico al Mar del Sur». La organización del congreso es un reto específico, tal y como expresó el director del Instituto Cervantes, Víctor García de la Concha, para lograr que el Instituto Cervantes se convierta en una «una institución iberoamericanizada»; es decir, que los países de América la sientan como una institución no ya española, sino impulsada por España y que pertenece a todos[15].

También se han firmado acuerdos con el Gobierno de México y con la Universidad Nacional Autónoma Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para desarrollar, entre otros proyectos, una red iberoamericana de profesores de español, un examen de español en línea y un centro de estudios mexicanos que se instalará en la sede central del Instituto Cervantes en Madrid.

Otra línea de actuación que se ha conseguido entre el Instituto Cervantes y las Academias Americanas de la Lengua Española ha sido la propuesta de la difusión y la promoción de la enseñanza del español y de la cultura que es común a los países hispanohablantes a través de actuaciones como: la formación de profesores de español como lengua segunda y extranjera, que permita satisfacer la creciente demanda de docentes en el ámbito hispánico, especialmente, en Brasil, Estados Unidos y Canadá, así como en los países caribeños no hispanohablantes, la organización de actividades de contenido cultural y científico para impulsar el conocimiento en español, y la colaboración en los programas de formación y difusión del español en los Estados Unidos.

Asimismo, el Instituto Cervantes ha propuesto la creación de una «red iberoamericana de formación de profesores» destinada a la creación y desarrollo de programas de formación, actualización y certificación de profesores de español como lengua segunda o extranjera (LSE).

---

15 Fuente: Instituto Cervantes (2013). Disponible en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/delaconcha-foronuevaeconom%C3%ADa.htm.

El proyecto contribuirá a la formación de profesores de español LSE desde el ámbito hispánico; satisfará la demanda de profesores de español LSE; creará y compartirá una documentación de referencia para la formación de profesores de español LSE; creará y reconocerá certificaciones de profesores de español LSE entre las instituciones que componen la red, con el reconocimiento de los ministerios de educación de sus respectivos países.

Finalmente, el Instituto Cervantes ha llevado a cabo la creación de un «observatorio de la lengua española y de las culturas hispánicas en los Estados Unidos» en la prestigiosa Universidad de Harvard, que, con el patrocinio del Banco Santander, estudiará la situación de la lengua española en Estados Unidos y contribuirá a consolidar la expansión del español en un país con casi 52 millones de hispanos[16].

Ubicado en la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, será un centro de referencia internacional para el análisis prospectivo de la situación de la lengua española en Estados Unidos, con especial atención a su evolución social, cultural y lingüística, su uso por los hispanohablantes y su coexistencia con otras lenguas.

El nuevo Cervantes en la Universidad de Harvard tendrá una estructura y objetivos diferentes al resto de los centros del Instituto. Su misión será organizar proyectos y actividades para la reflexión sobre la presencia del español en Estados Unidos. Se estudiará el peso del español como lengua mayoritaria o minoritaria en diversos entornos y su percepción tanto por sus hablantes —sobre todo como factor identitario de la comunidad hispana—como por quienes tienen otros orígenes lingüísticos.

Se constituirá como foro de análisis y debate entre expertos de la Universidad de Harvard, de otras universidades estadounidenses, así como de España y los países de Hispanoamérica.

Entre otros proyectos previstos, elaborará informes sobre cuestiones como la situación del español en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y superior) o la presencia de la población hispana en el censo de Estados Unidos. También organizará actividades en torno a la literatura hispánica, la historia de las minorías lingüísticas en el país o el contacto lingüístico entre el inglés y el español en la esfera internacional.

---

16 Fuente: Instituto Cervantes (2013). Disponible en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/nace-instituto-cervantes-harvard.htm.

3. El Instituto Cervantes en los Estados Unidos

3.1 *Presencia del Instituto Cervantes en los Estados Unidos*

En la actualidad el Instituto Cervantes está representado en los Estados Unidos por los centros de Nueva York, creado en 1995, el centro de Chicago, creado en 1996, y el de Albuquerque, cuya creación tiene lugar en el año 2000. El centro de Nueva York, a su vez, coordina las labores de las aulas de Seattle (Washington), desde su creación en 2007, y del aula de Boston (Massachusetts), creada en 2009. El centro de Chicago, por su parte, se encarga de la coordinación del Instituto Cervantes en Calgary, situado en la provincia de Alberta, en Canadá, y el centro de Albuquerque de la extensión de Santa Fe, en Nuevo México.

Los tres centros existentes en los Estados Unidos en la actualidad tienen orígenes diferentes, aunque comparten los mismos objetivos: la promoción y la enseñanza de la lengua española y de las lenguas cooficiales, y la difusión de la cultura española e hispanoamericana. El centro de Nueva York procede de la antigua Casa de España del Instituto Español de Emigración, dependiente del entonces denominado Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, y, si bien fue homologado como centro del Instituto Cervantes en el año 1992, no comenzó su actividad académica hasta curso 1997-1998. El 10 de octubre de 2003 fue inaugurada la sede actual del Instituto Cervantes en el histórico edificio Amster Yard de la calle 49, en el distrito metropolitano de Manhattan.

Por otra parte, la creación de la corporación Instituto Cervantes USA Inc., como institución sin ánimo de lucro y del Instituto Cervantes Chicago Inc. fue autorizada por el acuerdo aprobado por el Consejo de Ministros del 22 de diciembre de 1995. Aunque originalmente se encontraba ubicado en el emblemático edificio John Hancock, en la Milla Magnifica de Chicago, desde el año 2011 tiene su sede en el número 31 W de la calle Ohio, también situada en el centro neurálgico de la ciudad de Chicago, la mayor ciudad del estado de Illinois y tercera en importancia en los Estados Unidos.

La sede original del centro de Albuquerque fue cedida al Instituto Cervantes por el Centro Nacional de Cultura Hispánica de Nuevo México en septiembre de 1999, en virtud de un convenio firmado entre ambos organismos y su inauguración tuvo lugar en el año 2000. En 2009 se procedió a su traslado a las instalaciones actuales situadas en el

número 1701, de la calle 4 SW, Albuquerque, Nuevo México. El centro de Albuquerque se encarga de coordinar la gestión de la extensión de Santa Fe, también situada en el estado de Nuevo México.

3.1.1 Aulas

Las aulas Cervantes coordinadas por los centros del Instituto Cervantes en los Estados Unidos hasta 2013 en Boston y Seattle están ubicadas en espacios cedidos por las universidades de Boston y de Washington respectivamente, desde donde gestionan las actividades de difusión y promoción de la lengua y de la cultura. El centro de Chicago es, a su vez, responsable de la actividad del aula de Calgary, en Canadá, que supervisa, además de la provincia de Alberta, todo el territorio canadiense.

Hasta la creación del Instituto Cervantes en Harvard en septiembre de 2013, el aula Cervantes de Boston se encontraba situada en el Departamento de Estudios de Lenguas Romances de la Universidad de Boston, en el número 718 de la avenida Commonwealth de Boston, en el estado de Massachusetts. El aula Cervantes de Seattle, por otra parte, se sitúa en la Sección de Estudios Hispánicos y Portugueses, en el Padelford Hall B-209, en la Universidad de Washington, en Seattle, en el estado de Washington; y el aula Cervantes de Calgary en el Departamento de Francés, Italiano y Español, en el edificio Craigie Hall, en University Drive. N. W, dentro de las instalaciones de la Universidad de Calgary, en la canadiense provincia de Alberta, en Canadá.

3.1.2 Extensiones

La extensión Cervantes de Santa Fe consta de dos espacios, que son cedidos al Instituto Cervantes por parte del Centro Nacional de Cultura Hispánica de Nuevo México, dependiente del Departamento de Asuntos Culturales del estado de Nuevo México, en un museo de Santa Fe en virtud de un convenio firmado en 2006. Los últimos datos de un año académico completo (2011-2012) revelan que se desarrollaron cuatro cursos de español como lengua extranjera en esta extensión con la coordinación del centro de Albuquerque. Cabe destacar que la actividad de la extensión de Santa Fe se ha centrado más en cursos dirigidos a entidades, especialmente del sector financiero y de la red de escuelas públicas. Siguiendo en esta línea de trabajo, está previsto el inicio de clases de español para niños.

Cuadro 3

CENTROS CERVANTES EN LOS ESTADOS UNIDOS

Centro	*Año de apertura*	*Fecha inicio actividad académica*
Nueva York	1995	09/04/1997
Chicago	1996	10/06/1996
Albuquerque	2000	01/10/2000

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Cuadro 4

AULAS CERVANTES EN LOS ESTADOS UNIDOS

Aula	*Centro coordinador*	*Año de apertura*
Calgary	Chicago	2007
Seattle	Nueva York	2007
Boston	Nueva York	2008

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Cuadro 5

EXTENSIONES CERVANTES EN LOS ESTADOS UNIDOS

Extensión	*Centro coordinador*	*Año de apertura*
Santa Fe	Albuquerque	2006

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

3.2 *Actividad del Instituto Cervantes en los Estados Unidos*

La actividad de los centros del Institutos Cervantes en los Estados Unidos ha ido creciendo desde su origen de manera sostenida, incluso en estos últimos años de crisis económica. Estos centros han experimentado un crecimiento gradual en cursos generales de lengua y en cursos especiales, tanto en cursos de lengua para fines específicos, como en cursos dirigidos a empresas o instituciones educativas. A modo de ejemplo, el centro de Chicago ha visto crecer su actividad un 29,75 % desde 2011 hasta 2012 con un aumento de matrículas de 2.245 a 2.913.

Es de reseñar el importante volumen de actividad en cursos especiales, que en el centro de Chicago supone más del 50 % de las matrículas en

los dos últimos cursos académicos, mientras que en el centro de Nueva York, en el transcurso del año académico 2011-2012 se han realizado 225 cursos especiales con respecto a un total de 550. Esta evolución ha tenido también su reflejo en la actividad docente del centro de Albuquerque, donde los cursos a medida para empresas tienen particular aceptación.

El compromiso que asumen los centros Cervantes en general con la promoción del estudio de la lengua española ha llevado a los centros de los Estados Unidos a buscar nuevas vías de colaboración a través de acuerdos con otras entidades. A tal efecto, en el centro de Chicago se suscribió en 2011 un acuerdo con la Universidad de San Agustín, líder en las universidades con vocación hispana en el país, para la realización de materiales de enseñanza de español aplicados a distintas profesiones, comenzando por el sector sanitario. En una línea de actuación similar, el centro de Nueva York llevó a cabo un análisis de las necesidades del mercado laboral que se tradujo en la programación de cursos a medida para empresas con intereses en Hispanoamérica. En los dos centros de mayor envergadura en los Estados Unidos, Chicago y Nueva York, se ofrecen cursos para profesionales de distintos ámbitos, como la medicina, por ejemplo.

Cuadro 6

CURSOS IMPARTIDOS EN ENTIDADES EN EL CURSO ACADÉMICO 2011-2012

Centro	*Entidades*	*Cursos*	*Matrículas*
Albuquerque	10	24 (14,20 % del total)	569 (51,45 % del total)
Chicago	8	63 (17,70 %)	1.516 (52,04 %)
Nueva York	6	14 (2,57 %)	104 (3,24 %)
Total	24	101 (9,44 %)	2.189 (30,28 %)

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Si se efectúa un análisis de la evolución de la acción educativa en el área de influencia de los centros de los Estados Unidos, se puede observar un enfoque más emprendedor e innovador en lo referente a adaptación a las necesidades del entorno y a fijación de objetivos de expansión. En los inicios de la vida de los centros en los Estados Unidos, el esfuerzo se centraba en mayor medida en la difusión de la lengua y cultura a través de cursos de lengua, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), licencias del programa AVE (ENLACE en sus orígenes) y cursos de formación de profesores. Hoy en día no es infrecuente pensar en términos de colaboraciones con entidades y de búsqueda de sinergias

con otras instituciones para la apertura de nuevos mercados y de consecución de retos diferentes. De este modo, a las prácticas de difusión y promoción tradicionales se pueden añadir líneas de trabajo de diferente índole, como por ejemplo la oferta de programas de español para escuelas, el diseño y el desarrollo de campamentos de verano infantiles, la oferta y promoción de viajes de turismo lingüístico, el desarrollo y la implantación de currículos en programas universitarios, o incluso labores de asesoramiento en el mundo editorial, tal y como se han ido realizando en los centros de los Estados Unidos durante estos últimos años.

Se percibe una marcada tendencia de trabajo, por parte de los centros del Instituto Cervantes en los Estados Unidos, a la búsqueda de presencia en las escuelas públicas y privadas. Se ha observado una creciente demanda de aprendizaje de español en tramos educativos reglados, en varios frentes: currículo y formación, acreditación de español escolar en escuelas de secundaria, enseñanza en colegios, enseñanza extraescolar o, incluso, campamentos de español en periodos vacacionales. Se han suscrito convenios de colaboración con colegios del área de influencia para impartir clases para niños, los cuales han supuesto un amplio crecimiento en el número de cursos y matrículas.

En este sentido el centro de Chicago, donde hoy por hoy el volumen de actividad en cursos especiales supone un 68 % de las matrículas del curso académico, suscribió un acuerdo con la escuela Blaine Elementary School para la impartición de cursos de español a niños, que supuso la realización de 46 cursos en 2011. Las cifras de enseñanza infantil arrojan, en estos momentos, un balance de cinco escuelas con un total de 3.040 matrículas.

Con el fin de difundir y promover la lengua y la cultura de España y de todos los países hispanos se ha mantenido una línea de trabajo, apreciablemente ascendente en sus resultados, en diferentes áreas: como los cursos de lengua, tanto presenciales como en línea, la certificación lingüística, la formación de profesores, la acreditación de centros, y la actividad cultural.

3.2.1 Actividad académica

3.2.1.1 Cursos presenciales

Al contrario que en otras áreas geográficas donde el Instituto Cervantes desarrolla su acción educativa, el alumnado que asiste a los cursos de los centros de los Estados Unidos tiene procedencia heterogénea y posee

estudios superiores. La multiculturalidad que se respira en las aulas es tan ostensible como la que se ve en las grandes ciudades del país. Entre el 50 % y el 60 % de los alumnos son mujeres. En Chicago y en Nueva York el grupo mayoritario de edad es el de 26 a 45 años, seguido del de 46 a 65 años, y del de 17 a 25 años, que supone entre el 20 % y el 30 % del total.

El perfil del alumno matriculado en los centros varía mucho en función de la franja horaria de los cursos. Así, por las mañanas y al mediodía acuden tanto estudiantes jóvenes como alumnos de edad avanzada. Por las noches, sin embargo, el perfil del alumno es el de un profesional de entre 30 y 45 años, que aprende el español por necesidades laborales.

Durante el curso académico 2011-2012, se han ofrecido, en los centros de los Estados Unidos, 1.075 cursos de español (566 generales y 509 especiales), que, unidos a los 27 cursos de formación de profesores, hacen un total de 1.102 cursos, lo que supone un incremento de más de un 10,86 % con respecto al curso anterior.

Cuadro 7

CURSOS Y MATRÍCULAS DURANTE LOS AÑOS ACADÉMICOS 2010-2011 Y 2011-2012

Centros EE. UU. Cursos de lengua	*Cursos*		*Matrículas*	
	2010-2011	*2011-2012*	*2010-2011*	*2011-2012*
Albuquerque	169	169	1.091	1.106
Chicago	328	356	2.245	2.913
Nueva York	444	550	2.840	3.220
Total	941	1.075	6.176	7.239

Fuente: MATRIC. Dirección Académica. Instituto Cervantes [17].

El número de matrículas de español, en el que se incluye los cursos de español y los cursos de formación de profesores aumentó en el año académico 2011-2012 un 10,40 % desde 7.140 en el año 2011 a 7.883 en 2012.

3.2.1.2 Cursos en línea: programa AVE

Con el fin de adaptarse a las necesidades del entorno y de ofrecer un programa claramente diferenciador del resto de instituciones, se ha hecho hincapié en la explotación del programa AVE (Aula Virtual de Español) en las diferentes modalidades de aprendizaje: a distancia, semipre-

17 MATRIC. Plataforma de gestión de datos de actividad académica del Instituto Cervantes.

sencial y presencial. Como resultado de ello, el número de matrículas de español en línea a través de la plataforma AVE aumentó en el año académico 2011-2012, en los Estados Unidos, hasta un total de 1.312, tanto en cursos a distancia sin tutor, con tutor o cursos a empresas e instituciones.

Cuadro 8

CURSOS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA AVE. AÑO ACADÉMICO 2011-2012

Centros EE. UU.	*AVE sin tutor*	*AVE con tutor*	*AVE en empresas*	*Total*
Albuquerque	233	28		261
Chicago	475		45	520
Nueva York	329	17	185	531
Total	1.037	45	230	1.312

Fuente: AVE. Dirección Académica. Instituto Cervantes[18].

3.2.1.3 Certificación lingüística: Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Otra de las grandes líneas de trabajo del Instituto Cervantes es la prestación de servicios de evaluación y certificación externa. Esta certificación lingüística se materializa, en sus tres convocatorias anuales, a través del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), tanto desde sus centros en el exterior como a través de los diferentes centros de examen reconocidos por el propio Instituto Cervantes.

Los tres centros de los Estados Unidos coordinan, a su vez, la actividad DELE en otros países americanos, la mayoría hispanohablantes, del modo que se indica:

Cuadro 9

CENTROS DE EXAMEN DELE COORDINADOS POR CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES

Centro IC en EE. UU.	*Centros de examen DELE coordinados*
Albuquerque	7 centros en EE. UU., 18 en México y 1 en Puerto Rico
Chicago	8 centros en EE. UU. y 15 en Canadá
Nueva York	10 centros en EE. UU. y 1 en Haití

Fuente: DELE. Dirección Académica. Instituto Cervantes[19].

18 AVE. Plataforma de gestión de datos del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes.

19 DELE. Plataforma de gestión de diplomas del Instituto Cervantes.

El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en los centros de los Estados Unidos y en los centros de examen coordinados por estos ha llegado a la cifra de 1.742 durante el curso académico 2011-2012, lo que supone un aumento superior al 8,7 % respecto al curso anterior, en el que se inscribieron 1.603 candidatos, lo que corrobora el nivel creciente de actividad certificadora del Instituto.

3.2.1.4 Formación de profesores

Las actividades de formación de profesores realizadas en el contexto de los Estados Unidos durante el año 2011-2012 han servido para dar respuesta a diversas necesidades formativas de los profesores de español como lengua extranjera, así como de docentes de otras lenguas. El perfil de los asistentes a las actividades de formación durante el año 2011-2012 ha incluido participación de todos los ámbitos educativos: educación primaria, media y superior. Asimismo se ha observado asistencia a las actividades tanto de profesores en activo, como de licenciados en busca de sus primeras experiencias formativas docentes.

Cuadro 10

CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES ORGANIZADOS POR CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES

Centros EE. UU. Formación de profesores	*2010-2011*		*2011-2012*	
	Cursos	*Matrículas*	*Cursos*	*Matrículas*
Albuquerque	20	226	14	200
Chicago	3	65	1	5
Nueva York	30	673	12	439
Total	53	964	27	644

Fuente: FORMACÉN. Dirección Académica. Instituto Cervantes[20].

3.2.1.5 Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes

El Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes (en adelante, SACIC) es un proyecto del Instituto

20 FORMACÉN. Plataforma de gestión de datos de formación de profesores del Instituto Cervantes.

Cervantes que nació con el objeto de regular los criterios para la acreditación de centros dedicados a la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera. Esta acreditación de centros, dirigida tanto a organizaciones públicas como privadas que ofrecen servicios de enseñanza de español, es la única acreditación de centros de alcance internacional, y está presente en 20 países en Europa, América y Asia a través de la figura de centro acreditado. Pueden convertirse en centros acreditados por el Instituto Cervantes aquellos que se dediquen profesionalmente a la enseñanza de español, deseen obtener el reconocimiento como centros acreditados por el Instituto Cervantes, superen los requisitos de acreditación y los criterios de evaluación del SACIC, y se comprometan a compartir, junto con el Instituto Cervantes, la labor de promoción y difusión de la enseñanza del español en el mundo con garantías de calidad.

El interés de los centros por la acreditación ha experimentado un crecimiento constante en América del Norte desde el comienzo del proyecto en 2001. En la actualidad, hay cuatro centros acreditados en América del Norte, dos en Canadá y dos en México, y su coordinación depende de los centros de Albuquerque y de Chicago respectivamente. Por otra parte hay, en estos momentos, varios centros candidatos más a la acreditación por el Instituto Cervantes que serán gestionados por los diferentes centros de los Estados Unidos.

3.2.2 Actividad cultural

En lo que se refiere a la actividad cultural del Instituto, en el año 2012 se han celebrado un total de 444 actos culturales en los Estados Unidos, entre ciclos de cine español, conferencias, conciertos, exposiciones, encuentros literarios, representaciones escénicas, homenajes, festivales, etc., lo cual es un síntoma revelador del gran interés que suscita la cultura de España y de los países hispanohablantes en este país, si tenemos en cuenta que a ellos han asistido alrededor de 60.410 personas en los centros Nueva York, Chicago y Albuquerque[21].

En cuanto a la distribución por tipos de actividades, las proyecciones de audiovisuales representan un 55,31 % de la programación cultural, siendo esta clase de actividad la más numerosa, seguida de las conferencias, coloquios, congresos, mesas redondas, presentaciones de libros,

21 CULTUWEB. Plataforma de gestión de datos de actividad cultural del Instituto Cervantes.

recitales literarios, seminarios, etc., con un 25,83 %; un porcentaje del 10,63 % para los conciertos, representaciones escénicas y *performances*; los días culturales, ferias, festivales, homenajes, programas monográficos, semanas culturales, talleres y cursos obtienen un 8,20 %.

Los diferentes centros de los Estados Unidos pudieron contar, en el curso académico 2012 y 2013 con la presencia de escritores de renombre como Manuel Rivas, Fernando Aramburu, Javier Cercas, Junot Díaz, José María Merino, Julia Otxoa, Ignacio Martínez de Pisón, Agustín Fernández Mallo e Israel Centeno, entre otros. Asimismo, entre las actividades más relevantes se puede destacar el festival «Lorca en Nueva York: una celebración», realizado en la Biblioteca Pública de Nueva York, impulsado por la Fundación García Lorca y el Instituto Cervantes; o la exposición «Patria común. Delibes ilustrado», que mostraba una colección de dibujos que recorrían el universo literario del escritor vallisoletano; o incluso «Un acercamiento a los clásicos», que, uniendo tradición con vanguardia en la escena, revitalizaba el legado de algunos de los textos dramáticos fundamentales de la cultura española. O la exposición fotográfica «Maremágnum. Fotografías de Jordi Socías», que recorre la historia y la cultura más recientes de España a través de los retratos de Jordi Socías.

Para el desarrollo de la programación cultural se ha trabajado con entidades colaboradoras tanto de nacionalidad española, como con otras pertenecientes al conjunto de los países donde el Instituto Cervantes tiene sus centros.

4. El Instituto Cervantes en Canadá

4.1 *Presencia del Instituto Cervantes en Canadá*

Canadá es, junto a Brasil y los Estados Unidos, el tercer país americano de habla no hispana donde el Instituto Cervantes tiene presencia física. A pesar de ser, junto con Brasil y los Estados Unidos, uno de los países más extensos del mundo está escasamente poblado. Su población supera, según las últimas estadísticas de la Agencia Nacional de Estadísticas Canadienses, los 35 millones de habitantes[22]. Desde el punto de

22 Gobierno de Canadá. Estadísticas (2010), *Statistics Canada*.

vista de organización administrativa, Canadá es una confederación de diez provincias y tres territorios, con un sistema educativo totalmente descentralizado, razón por la cual cada uno de los territorios y de las provincias gestiona su propia educación.

La Ley sobre las Lenguas Oficiales es una ley adoptada por el Parlamento de Canadá en 1969, que declara el inglés y el francés como lenguas oficiales del Estado federal canadiense. Esta ley, que defiende la multiculturalidad, relega la enseñanza de cualquier otra lengua a la categoría de tercera lengua. El español tiene, por tanto, que hacerse hueco no solo entre las demás lenguas extranjeras, sino entre las lenguas autóctonas propias del país.

Otra gran diferencia que existe entre Brasil, los Estados Unidos y Canadá a nivel institucional, además del estatus de bilingüismo, es que en el último no existe ningún Instituto Cervantes como tal, sino que su presencia se cristaliza a través de un aula, situada en la ciudad de Calgary, en la provincia de Alberta. El hecho de que la gestión del aula se coordine desde el centro de Chicago, en los Estados Unidos, y su evolución, dinamismo y volumen de actividad sea tan importante merece mención específica.

4.1.1 El aula Cervantes de Canadá

El aula está ubicada en el oeste del país, en la próspera ciudad de Calgary, cuarta ciudad de Canadá y una de las más importantes capitales petroleras del mundo. El aula Cervantes, coordinada por el centro del Instituto Cervantes de Chicago en los Estados Unidos, está ubicada en espacios cedidos por la Universidad de Calgary, en virtud de un convenio de colaboración suscrito el 31 de agosto de 2006. El aula está ubicada en el Departamento de Francés, Italiano y Español, en el edificio Craigie Hall, en University Drive NW, dentro de las instalaciones de la Universidad de Calgary, en la provincia canadiense de Alberta. Desde allí se gestionan todas las actividades de difusión y promoción de la lengua y de la cultura y, entre otras actividades, se encarga de buscar nuevas líneas de colaboración con entidades e instituciones de todo el país.

4.2 *Actividad del Instituto Cervantes en Canadá*

Acorde con las previsiones desde la implantación del aula y, por ende de los comienzos de la actividad en Canadá, la acción divulgativa y pro-

motora del Instituto Cervantes se ha plasmado no tanto en cursos presenciales de lengua y cultura, sino a través de acuerdos y convenios con entidades educativas o empresas, por medio del Aula Virtual de Español (AVE), de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y de los programas de formación de profesores. Todo ello ha logrado que la marca Cervantes se haya expandido por el extenso país desde sus orígenes con mayor celeridad de la esperada.

4.2.1 Actividad académica

4.2.1.1 Cursos presenciales

Los cursos presenciales, actividad más en consonancia con la actividad de los centros Cervantes que de las aulas, especialmente la de Calgary, no forman parte de la oferta académica general, si bien las circunstancias pueden hacer recomendable que se atienda a peticiones específicas. Por esa razón en el año académico 2009-2010 se prestó atención a la solicitud de un distrito escolar de Calgary para el desarrollo e impartición de dos cursos a medida de sus necesidades.

4.2.1.2 Cursos en línea: programa AVE y ¡Hola, amigos!

Una de las acciones que generó gran interés por el Instituto Cervantes en el área geográfica canadiense surgió en el periodo 2003-2004 y se fraguó un año más tarde, cuando el 8 de agosto de 2005 se firmó un acuerdo de cooperación entre el Ministerio de Educación de la provincia de Alberta y el Instituto Cervantes para el desarrollo conjunto del recurso digital de español para niños de cuarto grado, destinado a niños de 7 a 11 años. El resultado de esta colaboración fueron los dos cursos de *¡Hola, amigos! 1 y 2*, de nueve unidades cada uno. La financiación del proyecto corrió a cargo del Ministerio de Educación de Alberta, que se encargó, a su vez, del diseño curricular, alineando su plan de estudios y los niveles de referencia del Instituto Cervantes. Esta labor de apoyo académico se llevó a cabo desde el aula de Calgary desde su apertura. El diseño y la producción de los materiales se llevaron a cabo desde España.

El 29 de marzo de 2007 se firmó el segundo acuerdo para dar continuidad al proceso de creación de materiales con el fin de alcanzar un nivel A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, y por parte de las autoridades

educativas canadienses para cubrir los grados 6 y 7. El nuevo curso será el actual *¡Hola, amigos! 3*, estructurado igualmente en nueve unidades y destinado a jóvenes hasta 13 años (http://ave.cervantes.es/cursos_espanol/hola_amigos.html).

Entre los aspectos más destacados del curso, hay que reseñar, desde un punto de vista lingüístico, la atención a las variedades geolectales de la lengua, ya que se incluyen voces de diez países de habla hispana, así como la presentación sistemática y clara de usos lingüísticos reales.

A partir de esta estrecha colaboración, se han producido nuevas líneas de trabajo. El Departamento de Educación de la provincia de Alberta, la Universidad de Calgary, las Escuelas Públicas de Edmonton y el Consejo Escolar Público de Calgary son algunos de los organismos con los que el aula de Calgary ha suscrito convenios para implantar el programa AVE en sus colegios. Alrededor de veintiséis centros educativos utilizan la plataforma AVE en sus programas educativos desde 2010.

Cuadro 11

MATRÍCULAS DEL PROGRAMA AVE EN CANADÁ (2012)

Canadá Programa AVE (2012)	*AVE sin tutor*	*AVE con tutor*	*AVE en empresas*	*Total*
Calgary	26	65	11	102

Fuente: AVE e informes de actividad del Aula Cervantes en Calgary.

4.2.1.3 Certificación: Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Otra de las áreas de actuación del Instituto Cervantes en Canadá, bajo la gestión del aula de Calgary, es la certificación de la competencia de español a través de los Diplomas de Español DELE. El número de candidatos DELE en Canadá ha crecido exponencialmente año a año desde sus comienzos, aumentando un 853 % desde la inauguración del aula hasta la actualidad.

A pesar de que los comienzos fueron bastante tímidos, las cifras han ido en progresivo aumento año a año hasta llegar a las cifras actuales, 410 en marzo de 2012.

Cuadro 12

EVOLUCIÓN DE CANDIDATOS EXAMEN DELE EN CANADÁ DESDE EL AÑO 2006

Candidatos DELE en Canadá						
2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
43	71	166	222	353	401	410

Fuente: DELE. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Este éxito de cifras no hubiera sido posible si no se hubiera prestado la suficiente atención al aspecto formativo y acreditativo del proceso de evaluación por parte de los profesores de español. Durante los últimos años, se han llevado a cabo actividades formativas estandarizadas, por medio de las que 212 profesores de español se han acreditado como examinadores DELE.

Cuadro 13

CURSOS DE FORMACIÓN Y ACREDITACIÓN DE EXAMINADORES DELE EN CANADÁ

Acreditación de examinadores DELE en Canadá						
Calgary	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Cursos	1	2	1	3	2	9
Asistentes	3	27	7	105	70	212

Fuente: DELE. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Además de los cursos de formación que se han impartido a distancia, se han llevado a cabo cursos de formación y acreditación presenciales dirigidos a examinadores DELE en las siguientes entidades: la Universidad de Montreal, las Escuelas Públicas de Edmonton, el aula Cervantes de Calgary, la Universidad de York, en Toronto, la Universidad Simon Fraser de Vancouver, la Academia West Point Grey de Vancouver, y el Liceo Francés de Montreal, entre otros.

Desde el centro coordinador de Chicago, en los Estados Unidos, se coordina también la actividad DELE de Canadá; tanto la gestionada desde la propia aula, como la que tiene lugar en las ISA (International Spanish Academies), que en Canadá cuentan con diecisiete centros distribuidos por todo el país.

Los convenios ISA forman parte del programa que ha establecido el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, a través de su Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, para la creación y gestión

de secciones bilingües internacionales de español (International Spanish Academies-ISA). En el año 2010 el Instituto Cervantes firmó un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación, cuyo objetivo era establecer las bases de colaboración para la realización del DELE en las ISA con el objetivo último de dar a conocer el DELE en un mercado en el que el DELE no tenía entonces una posición de fuerza como acreditación.

Cuadro 14

NÚMERO DE CANDIDATOS ISA INSCRITOS EN LOS EXÁMENES EN 2011 Y 2012

País	*Candidatos 2011*	*Candidatos 2012*
Canadá	27	46

Fuente: DELE. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

4.2.1.4 Formación de profesores

Las principales acciones formativas dirigidas desde el aula de Calgary han servido no solo para dar respuesta a las necesidades formativas, tanto de los profesores de español como lengua extranjera como de los docentes de otras lenguas, sino para posicionar al Instituto como uno de los líderes en la formación de profesores de español de Canadá.

Además de la impartición de cursos de español en la Universidad de Calgary (56 estudiantes inscritos en 2010) en cumplimiento de las funciones especificadas en el convenio suscrito con dicha universidad para apoyar el crecimiento de su programa de español, se han llevado a cabo proyectos y actividades con la Universidad de Calgary y con el Consejo Escolar Público de Calgary para introducir la oferta educativa del Instituto Cervantes en el sistema educativo canadiense: se ha facilitado el conocimiento técnico del Instituto para la elaboración de las guías didácticas del programa de español bilingüe para los grados 11 y 12 de la Secundaria y se han coordinado proyectos de investigación relacionados con la vinculación de los currículos canadienses con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Las instituciones que han acudido al aula Cervantes de Calgary para solicitar cursos o programas de formación para sus plantillas docentes proceden de diferentes puntos del país, y sus necesidades han requerido la elaboración de cursos a medida de aspectos teórico-prácticos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Dentro de las instituciones con las que se ha trabajado están las siguientes: los Ministerios de Edu-

cación de Alberta, Manitoba, el Consejo Escolar Público de Calgary, el Consorcio de Escuelas Francófonas de la Provincia de Alberta, la International Heritage Language Association, la Bishop Grandin High School y los Distritos Escolares Católicos de Edmonton y de Calgary.

4.2.1.5 Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes

Como principal representante del Instituto Cervantes en Canadá, el aula de Calgary asume los compromisos del Instituto en su representación. Una de las vías para lograrlo es el Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes, la única acreditación de centros de enseñanza de ELE de ámbito internacional, que se dirige a centros públicos y privados, tanto de España como de fuera de España, que deseen obtener el reconocimiento como centros acreditados por el Instituto Cervantes en sus distintas áreas de actividad.

En la actualidad, hay dos centros acreditados en Canadá: uno en Edmonton y otro en Montreal. La coordinación de estos centros acreditados se adscribe al centro de Chicago, en los Estados Unidos, que es el encargado del seguimiento de la actividad de estos centros y las periódicas evaluaciones establecidas en el Sistema.

4.2.2 Actividad cultural

El aula Cervantes de Calgary realiza también una amplia actividad difusora de la cultura en español. El Festival de Cine Español es la actividad que cuenta con mayor notoriedad dentro de la actividad cultural de la ciudad de Calgary. Por otra parte, el ciclo anual de películas de cine en español es la actividad mensual que suscita mayor interés. Esta actividad logra atraer a un gran volumen de público, que muestra su fidelización asistiendo asiduamente a esta cita. Asimismo, las presentaciones de libros, las conferencias, las muestras de cortometrajes y las conferencias han sido otras de las actividades que el aula de Calgary ha acogido durante este año con gran éxito de público.

El aula cuenta, asimismo con un centro de recursos con alrededor de 800 volúmenes disponibles para préstamo, que sigue siendo visitado por diferentes profesores y estudiantes tanto de la universidad como de otros centros.

4.2.3 Relaciones institucionales y/o comerciales

La labor de difusión durante estos últimos años ha adquirido gran relevancia, gracias a la colaboración con diferentes asociaciones, lo cual ha permitido tener acceso al tejido educativo e institucional nacional. Entidades como la Asociación Canadiense de Profesores de Segundas Lenguas (CASLT), la Asociación Canadiense de Hispanistas, la Alianza Francesa de Calgary, El Consejo Escolar Público de Calgary, las Escuelas Públicas de Edmonton o el Distrito Escolar Católico de Edmonton han generado una actividad que ha dotado de gran visibilidad al Instituto Cervantes en Canadá. Con ello se ha logrado asegurar el nivel de autofinanciación del aula, implantar el DELE en la red de liceos franceses de Canadá por iniciativa de la Agence d'Enseignement Français à l'Étrangère (AEFE), firmar contratos con autoridades educativas de Canadá para desarrollar el currículum de sus programas bilingües de español, formar a sus profesores y evaluar su competencia lingüística, entre otros logros.

Hay otros hechos que son dignos de mención, pues parecen predecir un futuro prometedor a la difusión del español: uno es la reciente adopción del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* en todo el territorio nacional; el otro es la aprobación, por parte de la provincia de Quebec, de la ley «Espagnol troisième langue», una legislación muy similar a la que encontramos en Brasil, por la que todas las escuelas están obligadas a ofrecer español en la enseñanza Secundaria.

El futuro del Instituto Cervantes en Canadá se encuentra con muy buenas expectativas y posiblemente conllevará decisiones acordes con la actual coyuntura. Las bases están establecidas, aunque ahora el reto que se plantea es el de atender a todas las muestras de interés que están surgiendo, especialmente en la costa Este (en torno al eje Montreal-Ottawa-Toronto).

5. El Instituto Cervantes en Brasil

5.1 *Presencia del Instituto Cervantes en Brasil*

Brasil es el país de América donde los centros del Instituto Cervantes están presentes en mayor número de ciudades, lo cual se

puede justificar por la dimensión geográfico-demográfica del país y por la creciente demanda que ha experimentado en él la enseñanza del español. Cuenta en estos momentos con ocho centros y tanto su volumen de actividad como sus expectativas de crecimiento son enormes.

El primer centro en iniciar su andadura y operar fue el de São Paulo, que se abrió en 1998, inicialmente en espacios cedidos por el Colegio Miguel de Cervantes, donde permaneció hasta el año 2000, momento en el que se traslada a su sede actual en la céntrica avenida Paulista. A este le siguió el centro de Río de Janeiro, en el año 2001. Seis años más tarde, en 2007, se inauguraron, desde el centro de Brasilia, los centros de Brasilia, Curitiba, Porto Alegre y Salvador, y posteriormente, en el año 2008 el de Recife, para concluir con el centro de Belo Horizonte en enero de 2009.

Si bien los centros de São Paulo y Río de Janeiro iniciaron su actividad como centros para la actualización didáctica y el perfeccionamiento de profesores, a partir del año 2003, en ambos centros comenzaron a impartirse cursos de español general, y gradualmente fueron incorporándose a la red de centros y a desarrollar la misma actividad que otros centros del Instituto Cervantes: impartir cursos de español, programar la enseñanza de las lenguas cooficiales de España (catalán, gallego y vasco) y realizar actividades culturales. El resto de centros de Brasil ya fueron creados desde sus orígenes para continuar con la misma filosofía de trabajo[23].

Aunque en un principio los centros Cervantes de Brasil, a excepción de São Paulo y Río de Janeiro eran centros culturales de la AECID gestionados a través de la Sociedad Cultural Brasil-España (SCBE), posteriormente fueron transferidos al Instituto Cervantes en virtud del convenio firmado por la AECID, el Instituto Cervantes, la Sociedad Cultural Brasil-España y la Associaçao Hispano-Brasileira Instituto Cervantes. Desde entonces, todos los centros son filiales de la Associaçao Hispano-Brasileira Instituto Cervantes. Bajo la gestión del Instituto Cervantes, los centros han unificado su currículo y la organización de su actividad académica.

---

23 P. Benítez Pérez y A. Martínez-Cachero Laseca (2009), «El español en Brasil».

Cuadro 15

PRESENCIA DEL INSTITUTO CERVANTES EN BRASIL

Centro	*Año de apertura*	*Inicio actividad académica*
São Paulo	1998	09/1998
Río de Janeiro	2001	09/2001
Brasilia	2007	02/2007
Curitiba	2007	02/2007
Porto Alegre	2007	02/2007
Salvador	2007	02/2007
Recife	2008	06/2008
Belo Horizonte	2009	01/2009

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

5.2 *Actividades del Instituto Cervantes en Brasil*

El volumen de la actividad académica de todos los centros de Brasil ha tenido un crecimiento rápido, cuantioso y sostenido desde su establecimiento, incluso en estos tres últimos años, donde el país parece haber sido ajeno a la coyuntura económica que afecta a gran número de países, especialmente en Europa. El número total de matrículas en los centros de Brasil fue en 2010 de 15.832 y de 20.992 en 2012. Es revelador el hecho de que el centro de São Paulo, por su parte, sea el tercer centro de los 87 que conforman la red del Instituto Cervantes en cuanto a número de matrículas, a pesar de haber iniciado su actividad en el año 1998, siete años después de que se comenzaran a abrir centros en el mundo.

Es evidente que el crecimiento del interés por el español es consecuencia de una serie de factores, entre los que podemos mencionar la posición geográfica de Brasil, estratégicamente rodeado de países hispanohablantes; la existencia del Mercosur, tratado por el cual se establece, entre otras medidas «la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales entre los Estados Partes: de comercio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetaria, cambiaria y de capitales, de servicios, aduanera, de transportes y comunicaciones y otras que se acuerden, a fin de asegurar condiciones adecuadas de competencia entre los Estados Partes»[24], quizás uno de los factores más importantes ya que ha ayudado a conferir

24 Véase el portal de Mercosur: http://www.mercosur.int.

mayor peso al valor económico del español; el hecho de que empresas españolas hayan apostado por fuertes inversiones en Brasil en los últimos años; o el número de hispanohablantes existentes en Brasil.

Esta suma de factores llevó al Gobierno brasileño a aprobar en 2005 la denominada «Ley del español» (Ley 11.161), por la que las escuelas de enseñanza media de Brasil tendrían que ofrecer, si bien como asignatura optativa, la lengua española en su horario regular, mientras que en la enseñanza fundamental, podrían hacerlo a partir del 5.º curso. Esto se traduce en que los alumnos de enseñanza media han de estudiar obligatoriamente dos lenguas extranjeras de las que oferta el centro, entre las que por ley debe figurar el español.

La actividad comercial y las relaciones empresariales con países vecinos de América Latina han propulsado una demanda del español en el ámbito profesional que parece haberse convertido en una necesidad en el sector. Los centros de Brasil han sabido adaptarse a las necesidades de la demanda y han puesto sus recursos y productos a disposición del ámbito profesional y el mundo empresarial, como se puede ver en el siguiente gráfico, que muestra los cursos impartidos en entidades en el curso académico 2012[25]. Asimismo se refleja el porcentaje que supone dicha oferta de cursos a empresas con respecto a su actividad de cursos de lengua generales.

Cuadro 16

CURSOS IMPARTIDOS EN ENTIDADES EN EL CURSO ACADÉMICO 2011-2012

Centro	*Entidades*	*Cursos*	*Matrículas*
Belo Horizonte	45	75 (18,56 % del total)	317 (9,68 % del total)
Brasilia	5	13 (3,03 %)	165 (4,55 %)
Curitiba	2	4 (2,63 %)	11 (1,09 %)
Porto Alegre	3	21 (10,19 %)	209 (13,91 %)
Río de Janeiro	8	132 (46,32 %)	2.870 (63,33 %)
Salvador	6	25 (20,33 %)	327 (31,62 %)
São Paulo	15	61 (11,03 %)	597 (13,27 %)
Total	84	331 (14,29 %)	4.496 (21,42 %)

Fuente: ISAAC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

25 Téngase en cuenta que los años académicos en Brasil coinciden con los años naturales.

Al igual que sucede en los centros de los Estados Unidos, los objetivos de los centros en Brasil están claramente orientados a la búsqueda de programas y proyectos que sobrepasan los límites del centro propiamente dicho. Es decir, se deja de prestar una atención exclusiva a los cursos de lengua y cultura del propio centro y se ofrece la experiencia y el conocimiento a entidades, instituciones y organismos gubernamentales, lo cual posibilita el incremento del número de usuarios y la difusión de la marca España por toda la geografía del país. No hemos de olvidar que gran parte de los convenios suscritos son de carácter supranacional, lo cual aporta al Instituto una mayor visibilidad internacional.

Durante los últimos años, los objetivos fijados por los departamentos académicos de los centros del Brasil pueden haber variado en su tipología, pero suelen recurrir a la búsqueda de nuevas colaboraciones o líneas de trabajo para abarcar un mayor número de áreas, para ello se han desarrollado y fomentado de forma activa programas de becas en España para alumnos de los propios centros; se han ofrecido proyectos académicos para las escuelas secundarias y en redes sociales a través del programa AVE, lo cual ha contribuido a ampliar el número de centros acreditados y de centros examinadores DELE en el área de influencia, y ha originado el desarrollo de programas de actualización de profesores en colaboración con universidades locales, y la colaboración con universidades de la zona en materia de actualización de profesores y, como consecuencia, la suscripción de nuevos convenios con instituciones para ofrecer programas educativos o formativos para incorporarse al tejido académico o empresarial del área de influencia.

5.2.1 Actividad académica

5.2.1.1 Cursos presenciales

Entre el alumnado de los centros de Brasil hay un porcentaje elevado de mujeres, entre el 60 % y el 70 %, con estudios superiores. La edad media de los alumnos se sitúa entre los 17 y los 45 años. En São Paulo, por ejemplo, el 42 % tiene entre 17 y 25 años y otro 42 % entre 26 y 45, el 15 % tiene entre 46 y 65 y hay un 1 % de alumnos con más de 66 años. La mayoría de alumnos cuenta con estudios superiores, entre un 60 y un 90 %.

Durante el curso académico[26] 2012 se han ofrecido en los centros de Brasil 2.316 cursos de lengua, de los cuales 2.086 son cursos de lengua

26 Como ya se ha especificado, los años académicos en Brasil coinciden con los años naturales.

generales y 230 cursos especiales, lo que añadido a los 119 cursos de actualización de profesores hace un total de 2.435 cursos, lo cual supone un aumento considerable con respecto al año anterior.

Cuadro 17

CURSOS Y MATRÍCULAS EN LOS CENTROS DE BRASIL DURANTE LOS AÑOS 2011 Y 2012

Centros IC Brasil	*Cursos*		*Matrículas*		*Alumnos*	
	2011	*2012*	*2011*	*2012*	*2011*	*2012*
Belo Horizonte	286	404	2.049	3.276	1.671	2.161
Brasilia	442	429	3.920	3.629	1.573	1.458
Curitiba	96	152	678	1.006	352	368
Porto Alegre	175	206	1.481	1.503	545	587
Recife	212	164	1.824	1.512	981	882
Río de Janeiro	217	285	2.030	4.532	1.319	3.284
Salvador	134	123	892	1.034	575	711
São Paulo	661	553	5.050	4.500	2.779	2.650
Total	2.223	2.316	17.924	20.992	9.795	12.101

Fuente: MATRIC. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

5.2.1.2 Cursos en línea: programa AVE

Uno de los grandes activos del Instituto Cervantes en la enseñanza del español es la ventaja de contar con un programa en línea de calidad, el Aula Virtual de Español, (AVE). La flexibilidad de utilización que este programa permite en un país geográficamente tan extenso, su adaptabilidad a diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje, factor clave para que se haya convertido en objeto preciado para la enseñanza a empresas, corporaciones, instituciones y programas educativos a gran escala.

Algunos centros han encontrado en el AVE una manera de dar respuesta a una demanda que traspasaba los límites espaciales del centro y sus recursos. El centro de Río de Janeiro se puede considerar central en esta implantación del AVE en Brasil, y sus acciones han repercutido o se han replicado en otros centros. En el caso del centro de Río se ha suscrito un convenio de colaboración con la empresa Petrobras para impartir español a sus empleados, que supone en torno al 95 % de su actividad a distancia.

Empresas e instituciones como Petroleo Brasileiro, S. A., (Petrobras), Endesa, Gas Natural, el Conselho Nacional de Desenvolvimiento Científico (CNPq), entre otras, se han sumado a su utilización. De esta forma el

programa AVE ha conseguido llegar a toda la geografía del país y a posicionarse como una gran herramienta en la formación de español. Uno de los últimos grandes proyectos se ha logrado a través del programa «Ciencia sin fronteras España», fruto de un acuerdo múltiple entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), a través de la colaboración entre el CNPq, la Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas Universidad.es y el Instituto Cervantes, que ha permitido a 1.600 estudiantes brasileños estudiar en universidades españolas durante el curso 2012-2013. El papel del Instituto Cervantes ha sido crucial a la hora de ofrecer los recursos en Internet gracias al programa AVE lo que ha permitido a los estudiantes brasileños el acceso ininterrumpido a sus estudios de español. Esto ha sido fundamental para ampliar el acuerdo a otras ofertas del Instituto como la certificación lingüística.

Como resultado de ello, el número de matrículas de español en línea, a través de la plataforma AVE aumentó en el año académico 2011-2012, en Brasil, hasta superar las 12.000, en todas sus modalidades, presencial, semipresencial y a distancia, tanto en oferta a alumnos del propio Instituto Cervantes como en acuerdos con empresas e instituciones. Las negociaciones que están en curso en los diferentes centros del Instituto, principalmente en Río de Janeiro y en Belo Horizonte, hacen prever que la actividad académica del AVE va a experimentar un relevante incremento en el próximo año.

Cuadro 18

CURSOS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA AVE EN LOS CENTROS DE BRASIL EN 2012

Centros IC Brasil Programa AVE	*AVE sin tutor*	*AVE con tutor*	*AVE en empresas y en instituciones educativas*	*Total*
Belo Horizonte		146	1.730	1.876
Brasilia	60	7	100	167
Curitiba	47			47
Porto Alegre		70		70
Recife	120		1.500	1.620
Río de Janeiro	158		6.537	6.695
Salvador	63	18		81
São Paulo		348	1.120	1.468
Total	448	589	10.987	12.024

Fuente: AVE. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

5.2.1.3 Certificación: Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Brasil cuenta con 192 millones de habitantes y su densidad de población es de 22,3 hab/km^2. Este hecho hace que en Brasil haya un centro de examen por cada dos millones y medio de habitantes, lo cual lo convierte en términos de distribución geográfica relativa en el país con mejor servicio de certificación lingüística DELE, ya que existe un centro de examen cada 120.000 km^2.

Los centros del Instituto Cervantes ubicados en Brasil coordinan la actividad DELE en otros países americanos, la mayoría hispanohablantes, del modo que se indica:

Cuadro 19

CENTROS EXAMINADORES DELE EN AMÉRICA COORDINADOS POR CENTROS CERVANTES DE BRASIL

Centro IC coordinador	*Centros examinadores*	*Centros examinadores por países*
Belo Horizonte	8	8 centros en Brasil
Brasilia	5	5 centros en Brasil
Curitiba	5	5 centros en Brasil
Porto Alegre	8	7 centros en Brasil y 1 en Uruguay
Recife	9	8 centros en Brasil y 1 en Trinidad y Tobago
Río de Janeiro	32	11 centros en Brasil, 4 en Argentina, 1 en Bahamas, 1 en Cuba, 2 en Ecuador, 7 en Chile, 2 en Jamaica, 1 en Perú y 3 en República Dominicana
Salvador	21	5 centros en Brasil, 6 en Colombia, 3 en Costa Rica, 2 en Guatemala, 1 en Nicaragua y 4 en Panamá
São Paulo	31	30 centros en Brasil y 1 en Bolivia

Fuente: DELE. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Durante los primeros años de implantación y desarrollo del sistema de exámenes, el país estuvo a la cabeza en volumen de candidatos examinados. A partir de 1999 la demanda se ha estabilizado en unos 5.000 candidatos anuales de media.

En el último bienio, con la entrada en producción de nuevos exámenes DELE, se han llevado a cabo 46 actividades formativas estandarizadas, mediante las que se han acreditado 749 profesores de español como examinadores DELE.

El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en los centros de Brasil y los centros

examinadores coordinados por estos ha llegado a la cifra de 7.344 durante el año 2012, lo que supone un aumento superior al 6.85 % respecto al año anterior, en el que se inscribieron 6.873 candidatos, lo que corrobora el alto nivel de actividad certificadora del Instituto.

5.2.1.4 Formación y actualización de profesores

Las actividades de formación y actualización de profesores realizadas en el contexto de Brasil durante el año 2011 y 2012 han servido para dar respuesta a las necesidades formativas de los profesores de español como lengua extranjera, así como a las de los docentes de otras lenguas. El perfil de los asistentes a las actividades de formación durante el año 2011 y 2012 ha incluido participación de todos los ámbitos educativos; educación primaria, media y superior. Asimismo, se ha observado asistencia a las actividades tanto de profesores en activo como de licenciados en busca de sus primeras experiencias formativas docentes.

Uno de los principales motivos de este interés por parte de los asistentes a cursos de formación es la implantación en 2005 de la «Ley del español», por la cual la necesidad de contar con profesorado formado en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha multiplicado exponencialmente.

Por otra parte, las acciones formativas derivadas de compromisos adquiridos a través de convenios suscritos con la AECID son de gran relevancia en el contexto brasileño.

Cuadro 20

CURSOS Y MATRÍCULAS EN FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE PROFESORES EN CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES DE BRASIL

Centros IC Brasil Formación y actualización de profesores	*2011*		*2012*	
	Cursos	*Matrículas*	*Cursos*	*Matrículas*
Belo Horizonte	1	19	27	201
Brasilia	35	367	25	156
Curitiba	5	57	5	50
Porto Alegre	5	97	5	92
Recife	5	93	5	100
Río de Janeiro	5	45	5	430
Salvador	5	44	5	48
São Paulo	47	1.280	42	1.353
Total	108	2.002	119	2.430

Fuente: FORMACÉN. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

5.2.1.5 Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes

El interés de las escuelas y centros privados y públicos de enseñanza de español por la acreditación de centros ELE del Instituto Cervantes ha experimentado un crecimiento constante en Iberoamérica desde 2001. En la actualidad hay 17 centros acreditados por el Instituto Cervantes; dos en Argentina, uno en Chile, uno en Ecuador, dos en Colombia, cuatro en Costa Rica, dos en Guatemala, tres en Panamá y dos en Uruguay, cuya gestión depende de los centros de Río de Janeiro, Salvador y Porto Alegre.

Cuadro 21

CENTROS ACREDITADOS COORDINADOS POR LOS CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES EN BRASIL

Centros coordinadores desde Brasil	*Centros acreditados en Iberoamérica*
Instituto Cervantes de Río de Janeiro	4
Instituto Cervantes de Salvador	11
Instituto Cervantes de Porto Alegre	2
Total	17

Fuente: Dirección Académica. Instituto Cervantes.

5.2.2 Actividad cultural

Siguiendo la misma política de difusión cultural que se ha llevado a cabo en otras partes del mundo, en colaboración con otras instituciones a la hora de programar, se han celebrado en 2012 un total de 424 actos culturales en Brasil, entre los que se incluyen ciclos de cine español, conferencias, conciertos, exposiciones, encuentros literarios, representaciones escénicas, homenajes y festivales, entre otros.

En cuanto a la distribución por categorías, las proyecciones audiovisuales representan un 26,88 % de la programación cultural, siendo esta clase de actividad la que mayor número de asistentes atrae, seguida de conferencias, coloquios, congresos, mesas redondas, presentaciones de libros, recitales literarios, seminarios, etc., con un 27,95 %; un porcentaje del 20,43 % para los conciertos, representaciones escénicas y *performances*; los días culturales, ferias, festivales, homenajes, programas monográficos, semanas culturales, talleres, clases magistrales y cursos obtienen un 24,74 %.

En las materias más relevantes, el número de asistentes presenciales en los centros de Brasil (Belo Horizonte, Brasilia, Curitiba, Recife, Río de Janeiro, Salvador y São Paulo) ha sido, durante el año 2012, de 116.043[27]. Entre las actividades culturales de mayor relevancia cabe destacar en el ámbito literario la presencia de escritores del prestigio de Manuel Rivas, o la presentación de programas de dramaturgia como el ofrecido por la compañía Atra bilis, de Angélica Liddell, *Yo no soy bonita,* enmarcado en el Festival Tempo de Río de Janeiro. En el capítulo de las exposiciones, cabe destacar, «Max. Panóptica 1973-2011», que organizada junto con el MuVIM y la Diputación de Valencia recogió la trayectoria del dibujante Max desde sus inicios en los años setenta hasta la actualidad y abrió las salas a un público más juvenil.

6. Conclusiones y proyecciones de futuro

Cuando han transcurrido más de dieciocho años desde que en el año 1995 se inaugurara el primer centro del Instituto Cervantes en el continente americano, en la estadounidense ciudad de Nueva York, la actividad del Instituto Cervantes ha ido en constante aumento extendiéndose por todo el continente. El Instituto ha sabido adaptarse a las necesidades del entorno y asumir su compromiso para dar respuesta a la demanda en el mayor número de aspectos posibles con el fin de difundir y promocionar la lengua y la cultura en español desde los parámetros de calidad y excelencia.

Actualmente, en el momento de redactar estas líneas, se puede constatar que el Instituto Cervantes cuenta en el continente americano con once centros, tres aulas y una extensión, situados en los tres países más grandes del continente: los Estados Unidos de América, Brasil y Canadá. Una manera de cuantificar la actuación es a través de los datos de asistencia a actividades y eventos tanto de índole académica como cultural. A este respecto, el Instituto Cervantes ha sabido adaptarse a las circunstancias y generar una necesidad de participación independientemente de las necesidades de los diferentes entornos, o de las coyunturas político-económicas, hasta lograr que en 2012 el número de matrículas en los cursos de lengua fuera de cerca de 35.000; el de profesores que asistieron

27 CULTUWEB. Plataforma de gestión de datos de actividad cultural del Instituto Cervantes.

a los cursos de formación o actualización se aproximara a los 3.200; el de los candidatos que se presentaron a los pruebas conducentes a la obtención de los diplomas DELE fuera de casi 9.500; el de matrículas en el programa AVE, superior a 13.000; y el número de asistentes a actividades culturales fuera 176.453.

Circunstancias políticas, como la ley del español en Brasil, *la troisième langue* en Canadá o el auge del español en la enseñanza infantil o empresarial en el caso de los Estados Unidos, no solo son testigos de la evolución del peso del español y de su demanda, sino que han servido para que el Instituto Cervantes se haya esforzado en añadir a su actividad habitual la formación o actualización de profesores, la enseñanza a través de las tecnologías aplicadas a la educación, la certificación de las competencias lingüísticas y la acreditación de centros de enseñanza del español como lengua extranjera.

Con el fin de cumplir los objetivos encomendados por ley fundacional de la promoción del español y de la difusión de la cultura en español, el Instituto Cervantes ha empezado a fijarse nuevos retos de futuro para poder sustentar una gran expansión en el continente americano. Junto con su actividad tradicional, se contará con colaboraciones con instituciones y gobiernos de las naciones iberoamericanas que posibilitarán el inicio de posibles acciones conjuntas, como la red iberoamericana de formación de profesores de español, la colaboración con la UNAM y otras universidades e instituciones de países hispanoamericanos, así como con universidades de prestigio, como la Universidad de Harvard, donde el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos iniciará su actividad en julio de 2013.

7. Referencias bibliográficas

Benítez Pérez, P. y Martínez-Cachero Laseca, A. (2009), «El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009.* Madrid: Santillana, Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p01.htm.

CIA (Central intelligence agency) (2013), *The World Factbook.* Disponible en: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/br.html.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

FRADEJAS RUEDA, J. M. (2010), *Las lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros, S. L.

FUENTES, C. (1992), *El espejo enterrado*. 1.ª ed. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.

GOBIERNO DE CANADÁ. ESTADÍSTICAS (2010), *Statistics Canada*. Disponible en: http://www.statcan.gc.ca/start-debut-eng.html.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, (2010), *Censo Demográfico 2010*. Disponible en: http://www.ibge.gov.br/espanhol/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm.

LEWIS. M. P., (2009), *Ethnologue. Languages of the World.* 16.ª ed. Dallas: SIL International. Disponible en : http://www.ethnologue.com/statistics/size.

MECD (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE) (2010), *El mundo estudia español 2009-2010*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2009.html.

— (2012), *El mundo estudia español 2012*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html.

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

— (2000), *Qué español enseñar.* Madrid: Arco/Libros, S. L.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Y OTERO ROTH, J., (2008), *Atlas de la lengua española en el mundo.* Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.

OFICINA DEL CENSO DE LOS ESTADOS UNIDOS (2007), *American Community Survey.* Disponible en: http://www.census.gov/acs/www/.

— (2010), «Knowledge of Official Languages and Mother Tongue». Disponible en: https://www.census.gov/2010census/data/.
VV. AA. (2000), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores.
VV. AA. (2009), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008.* Madrid: Santillana, Instituto Cervantes.
VV. AA. (2009), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009.* Madrid: AEBOE.
VV. AA. (2012), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012.* Madrid: AEBOE.

Fuentes documentales del Instituto Cervantes:

AVE. Plataforma de gestión de datos del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes.
CULTUWEB. Plataforma de gestión de datos de actividad cultural del Instituto Cervantes
DELE. Plataforma de gestión de actividad certificativa académica del Instituto Cervantes:
FORMACÉN. Plataforma de gestión de datos de formación de profesores del Instituto Cervantes
INTRACENTROS. Plataforma de gestión del conocimiento de responsables académicos. Instituto Cervantes
ISAAC. Plataforma de seguimiento de actividad académica del Instituto Cervantes.
MATRIC. Plataforma de gestión de datos de actividad académica del Instituto Cervantes.
Informes académicos de los centros y las aulas del Instituto Cervantes.
Informes internos de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

II

CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA Y CULTURA HISPÁNICA

LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. TRESCIENTOS AÑOS DE VIDA AL SERVICIO DE NUESTRA LENGUA

Víctor García de la Concha
Instituto Cervantes y Real Academia Española

Cuando, rebelándose frente a la prosa del mundo, Hegel añoraba la Grecia clásica como espacio ideal de vida, sin duda pensaba en aquel paseo ateniense jalonado de olivos y laureles, que fue propiedad de Academos y por donde Platón conjugaba el logos con sus discípulos.

Nada tiene de extraño que, siglos más tarde, el sueño del retorno al orden antiguo alimentado por la utopía renacentista trajera consigo el renacimiento de las academias como espacio del culto de la palabra. La moda venía de Italia revestida de nombres seductores: los *Ociosos* genoveses, sin duda opuestos a quienes en aquella afanosa ciudad no pensaban más que en el «no-ocio», el *nec-otium,* y proclamaban con su solo rótulo, los ociosos, la superioridad del culto de la palabra creadora. Idéntica oposición a la prosa del mundo sugerían otras denominaciones: la de los *Durmientes* en Padua, la de los *Insensatos* en Perugia, la de los *Obstinados* en Viterbo. Y algo más que un punto de cenáculo hermético —jardín cerrado para muchos y abierto para pocos, que diría nuestro Soto de Rojas— connotan títulos como el de los *Escondidos* de Milán y los *Oscuros* de Ancona.

Dos de las principales academias españolas del Siglo de Oro tomaron prestados apellidos italianos: la de los *Nocturnos* de Valencia, cuyos miembros, literatos destacados todos ellos, se bautizaban con nombres como *sombra*, *secreto* o *silencio,* y la de los *Ociosos* o la de los *Anhelantes* de Zaragoza, cuyos miembros encubrían su propia identidad en títulos como *el apasionado*, *el melancólico*, *el solitario*, *el tímido*.

De academias cortesanas españolas brotaron cancioneros como el de Baena y artes de trovar como el de don Enrique de Villena, por más que, muchas veces, las sesiones de las academias se agotaran en el puro ejercicio del ingenio. Baste recordar al propósito los poemas que los académicos de Argamasilla, lugar de La Mancha, escribieron en vida y muerte del valeroso don Quijote de La Mancha: el Monicongo a la sepultura; el Paniaguado «in laudem Dulcineae del Toboso»; el Caprichoso, «discretísimo académico», en loor de Rocinante; el Cachidiablo a..., y el Tiquitoe...

La burla cervantina de las academias, en las que, por lo demás, todos participaban y rivalizaban, corre paralela a las sátiras de la degradación del humanismo que ejemplifica camino de la cueva de Montesinos aquel primo del Licenciado que blasonaba del título del humanista porque escribía libros tan importantes para la República como un suplemento a Virgilio Polidoro, dedicado a subsanar olvidos tan monstruosos de este erudito como haber pasado por alto aclarar quién fue el primero que tuvo catarro en el mundo. Por cierto que Sancho Panza, siempre a la que salta, vio ahí la gran oportunidad de convertirse también en humanista.

Dado que en la historia de las academias no todo se agotaba en el ingenio, en Florencia, en 1582, había nacido la Accademia della Crusca con un objetivo bien preciso: estudiar y defender la lengua toscana, precisamente, frente a quienes se empeñaban en mantener que solo la latina era lengua apta para tratar materias cultas. La disputa sobre la capacidad de las lenguas romances para expresar asuntos cultos dura en España todo el siglo XVI. Baste recordar la defensa que se vio obligado a hacer fray Luis de León, en 1583, en la «Introducción» al Libro III de su tratado *De los nombres de Cristo*. Eligió la Accademia della Crusca como emblema un tamiz de cerner harina y lo ilustró con el lema *Il più bel fior ne coglie*. Comenzaron los *crusconi* a preparar un fichero de autoridades espigándolas en textos de Dante, de Petrarca y de Boccaccio, y con ellas tejieron el primer diccionario académico de una lengua moderna, el *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Tardaría aún medio siglo en nacer, en tiempos de Luis XIII, la Académie Française. Richelieu tuvo la clarividencia de percibir la potencialidad que al servicio de la lengua, y de esta como instrumento del estado, se encerraba en aquellos valores literarios de los que iba a salir la academia. En efecto, apenas aprobados los estatutos, comenzaron los inmortales franceses a preparar su diccionario, que apareció veinte años más tarde, en 1654.

Es bien sabido que nuestra Academia, la Real Española, popularmente conocida como «la de la Lengua», se constituyó sobre la pauta de la francesa. Así lo recuerda de manera explícita el acta de su primera reunión celebrada el 3 de agosto de 1713. La promovió don Juan Manuel Fernández Pacheco, marqués de Villena. El retrato que de él hace Sempere y Guarinos o la «Oración fúnebre académica» que pronunció fray Juan Interián de Ayala perfilan la imagen de un auténtico humanista, buen conocedor de las lenguas clásicas y modernas pero también de las matemáticas, de la química, de la botánica. Maridan ambos retratos la

dimensión de militar y político con la de un auténtico *novator*, porque de ese ambiente de renovación intelectual, filosófica, científica e histórica que promueven en España a fines del siglo XVII los *novatores*, y no solo como reproducción mimética de la Academia francesa, nace la idea de crear una Academia española. En 1700, sobre la pauta de la Royal Society de Londres, se había constituido en Sevilla la Regia Sociedad de Medicina y demás Ciencias. En realidad, el marqués de Villena había proyectado una academia general de ciencias y artes siguiendo el esquema de la clasificación beruliana, una academia total. Pero pronto quienes asistían a sus tertulias concentran la atención en la lengua: «siempre venían a parar los discursos —leemos en el *Diccionario de autoridades*— en que se formase Academia que tuviese por primero y principal instituto el trabajar un Diccionario de la Lengua». Porque sentían sonrojo, según sus palabras, de que, «habiendo transcurrido un siglo desde la publicación del *Tesoro* de Covarrubias, fuera el español la única de las grandes lenguas romances que carecía de él: Hasta Portugal nos aventajaba». Tras vencer algunas resistencias del Consejo de Castilla, sancionó el rey Felipe V la creación de la Academia, que, desde entonces, ostentaría con orgullo el título de *la Española*, como desde entonces, con muy cortas interrupciones, viene disfrutando del alto patrocinio regio.

No nacía la Academia española como un club de notables, sino como un centro activo de trabajo lingüístico. De ahí que sus estatutos llegasen incluso a prever la pérdida de la condición de académico de aquellos que no concurrieran a determinado número de sesiones y no contribuyeran a la tarea cotidiana.

En la línea de la Crusca, y entre pintorescos bocetos —no faltó ni un campo de flores que sobrevolaba una abejita con el lema «aprueba y reprueba (la flor de harina y el salvado de la Crusca)»—, eligieron los académicos españoles el emblema del crisol en que se separa el oro de la ganga, con el lema tan conocido de *limpia, fija y da esplendor*. Respondía a la conciencia lingüística dieciochesca de que las lenguas son como organismos vivos, que, tras los titubeos de la infancia y el periodo de maduración, llegan a una época de plenitud en que se impone fijarlas y limpiarlas de todas las adherencias nocivas, para que brillen con todo su esplendor. Nos equivocaríamos, sin embargo, y es por cierto error muy difundido, si pensáramos que ello comportaba en origen un criterio conservador y el ejercicio de un despotismo lingüístico buscado. Ni lo uno ni lo otro. Los ilusionados fundadores no eran lexicógrafos, tenían como norte el

Diccionario de la Crusca, articulado sobre testimonios textuales de autores considerados ejemplares y, en consecuencia, se aprestaron a configurar ante todo un fichero de autoridades, que, enriquecido a lo largo de los siglos, se conserva en la sede académica.

Primera sorpresa: al repasar su nómina de referencia encontramos, naturalmente, muchos autores de los siglos XVI y XVII, pero no faltan obras del siglo XVIII y, lo que es más llamativo, no solo de creación literaria sino de materias sociales, científicas, jurídicas, médicas de la construcción, etc. El *Diccionario* no iba a ser por tanto un mausoleo de palabras nobles, entendiendo como tales las empleadas por los clásicos canónicos del Siglo de Oro, sino un diccionario de la lengua común, atento, por supuesto, al léxico de las distintas provincias españolas, pero, lo que es más significativo, abierto a los neologismos y al léxico vulgar, incluido el de la germanía.

Y no paran ahí las novedades de planteamiento, porque los primeros académicos, que no disponían como nosotros de un corpus oral, acordaron también dar entrada a vocablos cuyo uso les constaba, aunque carecieran del respaldo de lo escrito. La declarada voluntad de limpiar no tenía, pues, nada que ver con la práctica del purismo.

Haciendo camino al andar, sin descanso vacacional alguno —se suceden las sesiones en la canícula de agosto— emprendieron los académicos fundadores la redacción del diccionario que llamamos *de autoridades*. El mejor de Europa en su tiempo y en su género, cuyos seis volúmenes aparecieron entre 1726 y 1739 (la Academia había comenzado a trabajar en 1713). Continuaron ampliándolo año tras año, y en 1770 apareció un tomo correspondiente a las dos primeras letras del alfabeto, notablemente más completo y mejorado en sus definiciones. En 1777 estaba ya avanzado el volumen de la «c», pero sintió entonces la Academia la urgencia de salir al encuentro del pueblo soberano y de resumir en un solo volumen, para su más fácil uso, el gran *Diccionario* de seis volúmenes. Así nació en 1780 el *Diccionario* —conocido hoy como el *DRAE*— que ha alcanzado, en apariciones de cadencia media decenal, su vigésima segunda edición y que tiene ya muy avanzada su vigésima tercera, concebida como la del tricentenario, cuya publicación pondrá brillante colofón a la conmemoración de los tres siglos de trayectoria de la Academia Española.

Es conmovedor, por cierto, cómo, edición tras edición, la Academia corría a la Casa de la Corona para entregar el primer ejemplar a Sus

Majestades los Reyes, en un gesto que se ha mantenido hasta hoy. Los académicos de la Española, que con la práctica se habían convertido en notables lingüistas, sabían bien que la unidad de una lengua se sustenta en tres grandes códigos: el léxico, que se cifra en el diccionario, el ortográfico que se traduce en la fijación de la escritura y, en fin, el de la estructura de la construcción, que se concreta en la gramática. Así que, solo dos años después de publicado el último volumen de *Autoridades*, salieron a la luz la *Ortographia*, escrito el fonema labiodental del título con «ph» al modo de la lengua clásica.

La ortografía, conviene recordarlo, no es una ciencia, sino una convención en la que los hablantes pactan el código de la escritura para entenderse. Asumiendo el criterio de Quintiliano, había recomendado Nebrija adoptar como base de la ortografía un criterio fonético, es decir, que a cada sonido correspondiera una letra. Pero siguiendo puntualmente al retórico latino, que había precisado la norma de escribir como suenan las voces añadiendo «a no ser que la costumbre haya establecido otra cosa», Nebrija añadía que había que estar atentos, también, a la tradición etimológica.

Vino, pues, la Academia conjugando el criterio fonético con el criterio etimológico. En progreso continuo, la segunda edición llevaba ya en su portada el rótulo *Ortografía*, no con «ph», sino con «f», y siguieron los académicos al hilo de los tiempos introduciendo constantes innovaciones. Avanzado el siglo XIX, estaba ya preparada, por ejemplo, la reducción gráfica de los sonidos «ja», «je», «ji», «jo», «ju» a la grafía «j» con la que los escribiría siempre Juan Ramón Jiménez. Pero un grupo de maestros madrileños de enseñanza primaria se erigieron en 1843 en Academia de Letras y propugnaron abiertamente una reforma arbitrista que enseñaría a los niños a escribir «querido padre» con la «c»; por tanto: «cerido padre». El arbitrismo no conoce límites y el caos aguardaba a la vuelta de la esquina. Fue preciso que la reina Isabel II declarara oficial en 1844 la ortografía académica y obligatorio su uso, unificado en la enseñanza y en todos los documentos oficiales. El sello de la decisión tenía cara y cruz. Era la cruz la del fixismo y la detención de un proceso que, de acuerdo, con la evolución fonética, hubiera permitido algunas simplificaciones, no muchas, porque el carácter fonético de nuestra ortografía es predominante y muy claro. La cara, sin embargo, era bien visible: a partir de 1844 comenzó un proceso de reconocimiento de la ortografía académica española por parte de todas las repúblicas hispanoamericanas, con la excepción de Chile, que, por fin, la aceptó en el año 1927.

Todavía aguardaba a la Academia otra misión por cumplir: estructurar la gramática. Apareció la primera en 1771, con un criterio eminentemente normativo. Debe, sin embargo, aclararse de inmediato que el vocablo «norma» denota ciertamente orientación e incluso precepto, pero está también vinculado a lo que entendemos como normal. Y, efectivamente, esa es la norma académica: consagrar lo que es normal en el uso común de las personas de cultura media. No se trataba, pues, en la mentalidad de la Academia, de imponer reglas arbitrarias, sino de indicar como correcto aquello a lo que el uso de los cultos da carta de naturaleza, ejemplificado sobre todo en los escritos de reconocida autoridad. En 1780 el rey Carlos III declaró la *Gramática* de la Academia texto oficial para la enseñanza del español en las escuelas, y así lo fue hasta la edición de 1931.

Completado con la publicación de la *Gramática* el triple código sustentador de la unidad de idioma, le quedaba a la Academia afrontar uno de los momentos más difíciles para la unidad del español, el de la independencia de las provincias ultramarinas y el nacimiento de las nuevas repúblicas. Al terminar el periodo de las colonias, solo había en América tres millones de hispanohablantes, cifra que algunos reducen a la mitad. Así las cosas, empezaron a surgir entonces conatos de independentismo lingüístico, que se concretaron en el proyecto de creación de una Academia de la lengua americana, en clara contraposición a la Academia Española. Bien es verdad que próceres como don Andrés Bello se opusieron de manera decidida, conscientes de que la lengua era un patrimonio común. No nos hemos alzado, decían, contra la cultura española, sino contra los malos gobiernos de España. En 1851, la Real Academia Española hizo a Bello académico honorario; y diez años más tarde lo nombró académico correspondiente, el primero de los americanos. En 1870 un académico de origen mexicano, Fermín de la Puente Apezechea, propuso a la Real Academia de la Lengua el proyecto de creación de Academias correspondientes en cada país. Se lee en el acta: «Se han roto los lazos políticos, puede incluso prescindirse de la tradición histórica. Ha habido un periodo de hostilidad, pero hablamos la misma lengua, y si esta ha servido como vehículo de oposición y de odio, debe ser en adelante instrumento de entendimiento y enriquecimiento mutuos». Y así fueron naciendo, una a una, las diecinueve Academias hispanoamericanas, que, junto con la Norteamericana de la Lengua Española y la Filipina de la Lengua Española, trabajan hoy codo a codo con la Academia Española al servicio del idioma común.

La composición de la Academia, siempre fiel a su liturgia y a sus tradiciones, había ido evolucionando con los tiempos. Si en el siglo XVIII, junto a los literatos, predominaban los nobles y los eclesiásticos, el XIX dio entrada a las clases burguesas profesionales y el siglo XX a los filólogos. Baste recordar a Menéndez Pelayo, Menéndez Pidal y Dámaso Alonso. Surgió entonces la idea de elaborar un *Diccionario histórico*. Quedó configurada su planta en 1914, y en los años treinta aparecieron dos tomos que abarcaban de la «A» a la configuración «Ce». La guerra interrumpió el trabajo e incendió el depósito de libros. La guerra. A través de ella pasó la Academia indemne. De nada sirvieron los intentos gubernativos del nuevo régimen de privar a los exiliados de su condición de académicos. Pagó la institución esa decisión con la penuria de medios económicos durante mucho tiempo, pero dejó a salvo la dignidad de su autoridad moral, y ello iba a resultar clave en otro momento también decisivo para la unidad del idioma. En 1951 el presidente de México, Miguel Alemán, dando cauce a la iniciativa de Martín Luis Guzmán, el gran escritor mexicano autor de *El águila y la serpiente*, convocó un congreso de todas las Academias de la Lengua Española. Fue, naturalmente, invitada la Real Academia Española, pero prohibieron las autoridades gubernamentales de Madrid la asistencia, poniendo como condición para acudir que el gobierno de México rompiera relaciones con el gobierno de la República en el exilio. Como si ello estuviera en manos de nuestra Academia. Aparecieron en la reunión de México, ausente la Academia española, los recelos, concretados de nuevo en una propuesta de independencia, en este caso, para que las Academias hispanoamericanas dejaran de ser correspondientes de la Española y arbitraran después un procedimiento de colaboración. Se impuso la verdad, y el conocimiento de la trayectoria de independencia fundamental de la Real Academia Española respecto del poder político del gobierno aseguró la unidad de todas las Academias de la Lengua Española.

En 1956 se celebró en Madrid el II Congreso de las Academias. Pronunció Dámaso Alonso un discurso trascendental: «Ya es hora —dijo— de despojarnos de la casaca dieciochesca, ya es hora de buscar un grabador que cambie el viejo lema de *limpia, fija y da esplendor* por otro que hable de la unidad del idioma. Ya es hora de esbozar un programa de actividades de las Academias, creando en cada una de ellas un Instituto de Lexicografía y aprestándonos todos con urgencia, los de la otra parte

del océano y nosotros, a responder a todas las avalanchas de neologismos, a todas las dificultades que a la unidad de la lengua se plantea».

Habían de pasar cuarenta años hasta que pudiera ser realidad esto, pero no dejó la Academia Española de trabajar. En 1973 apareció el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, que atendía ya a los avances de la ciencia lingüística moderna. En 1950 se retomó la idea del *Diccionario histórico* y en 1960 aparecía el primer fascículo. Dos tomos, que contienen cada uno veinte fascículos, fueron apareciendo así hasta 1990. La labor formidable de Casares, de Lapesa, de Manuel Seco y de los lexicógrafos que con ellos trabajaban avanzaba en medio de gran penuria económica, de enormes dificultades. El propio Rafael Lapesa advirtió que era necesario aplazar la redacción y elaborar un nuevo fichero sirviéndose de los instrumentos informáticos. No se podía olvidar que en cuarenta años se había avanzado solo de la «A» a la «Ans» y que, por contra, en cuarenta años habían hecho los ingleses el *Diccionario de Oxford*. El año 1993 marcó una inflexión decisiva en el curso de las actividades. Por impulso del entonces director don Fernando Lázaro Carreter se reformaron los Estatutos. Su primer artículo ya no habla de «limpiar, fijar y dar esplendor» y, sin renunciar a ello, establece como objetivo fundamental de la Academia «velar por que la Lengua española, en su continua adaptación a las necesidades de los hablantes, no quiebre su esencial unidad». Luchar por la unidad, trabajar por la unidad. Se creó entonces, en busca de medios para ello, la Fundación pro Real Academia Española, que nació gracias al impulso constante y al entusiasmo de Su Majestad el Rey, que figura como patrono de honor, pero que es en realidad el verdadero presidente efectivo.

Y comenzó la construcción del banco de datos, que supuso la renovación de los materiales de trabajo y un cambio metodológico sin precedentes. El viejo fichero general, precioso conjunto de diez millones de fichas de papel, vino a ser completado con tres grandes corpus electrónicos: el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), un repertorio histórico integrado por 300 millones de registros léxicos, el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), que atiende a todas las variedades del español desde 1975 hasta 1999 y está constituido por 125 millones de registros, y el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES), que cuenta en la actualidad con 165 millones de formas correspondientes a los años 2001 a 2012, de procedencia mayoritariamente americana.

La creación de un Departamento de Lingüística Computacional, pionero en muchos aspectos, ha permitido a la Academia el desarrollo de

recursos, tecnologías y aplicaciones propias, que contribuyen decisivamente a agilizar el trabajo interno, al tiempo que hacen posible ofrecerlo a la sociedad, cumpliendo así el objetivo fundacional de servicio.

El ejemplo más significativo, además de los corpus, es sin duda alguna el *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Su última edición (22.ª), aparecida en 2001, incorporó por vez primera a las Academias como coautoras con la RAE. En efecto, la revisión sistemática de todos los americanismos elevó a 28.000 las marcas de uso en los distintos países americanos. Construido sobre una nueva planta, el *Diccionario* alcanzó la cifra de 89.000 lemas. Casi simultáneamente a su publicación, coincidiendo con el II Congreso Internacional de la Lengua Española, la 22.ª edición del *DRAE* se puso a disposición pública en Internet a través de una versión electrónica desarrollada por los departamentos técnicos de la Academia, que adquiría entonces el compromiso de su actualización periódica en la red. Y así ha sido. En este momento, la versión del *DRAE* en Internet incluye 21.989 modificaciones con respecto a la 22.ª edición, que se integrarán, junto con otras muchas nuevas, en la próxima edición prevista para octubre de 2014 como cierre de la conmemoración del tricentenario de la Academia.

Además de actualizar su contenido, que reunirá muchos neologismos, la nueva edición se mostrará armonizada con las obras académicas de reciente publicación, como la *Nueva gramática de la lengua española,* la nueva edición de la *Ortografía de la lengua española* y el *Diccionario de americanismos*.

En efecto, a lo largo de los últimos años, como hizo en su primera etapa, la Academia ha trabajado intensamente para renovar los tres grandes códigos en los que se asienta la unidad de la lengua española: el léxico (22.ª edición del *DRAE* y avance de la 23.ª), el ortográfico (ediciones de 1999 y de 2010) y el gramatical (edición de 2009-2011). Y la Academia ha realizado este esfuerzo de renovación desde la conciencia de que no podía afrontarlo ya en solitario, puesto que la lengua española es patrimonio común de toda la comunidad hispanohablante en su mayor parte hispanoamericana. Con esa convicción, la Academia Española se abrió a sus hermanas de América y Filipinas e impulsó el desarrollo de una política lingüística panhispánica, que implica la participación real de todas las Academias, como ejercicio de una responsabilidad común, en las obras que expresan la unidad de la lengua española en su diversidad.

Casi setenta años después de la publicación de la última gramática de la RAE (1931), a instancias de la Academia Chilena en el XI Congreso de la Asociación (Puebla de los Ángeles, 1998), las Academias afrontaron la elaboración conjunta de una *Nueva gramática*, cuyas características fueron aprobadas en el Congreso siguiente (San Juan de Puerto Rico, 2002) y que vio la luz después de once años de ingente trabajo conjunto por parte de todas las Academias, con la colaboración de especialistas de reconocido prestigio. La aprobación del texto básico en el XIII Congreso de la Asociación (Medellín, 2007) fue un emocionante ejercicio de unidad y consenso. En 2009 aparecieron los volúmenes de morfología y sintaxis, y en 2011 vio la luz la parte de fonética y fonología, inédita en la tradición hispánica, acompañada de un DVD ilustrativo. La *Nueva gramática*, descriptiva y normativa, presenta un mapa de la unidad y la variedad de la lengua española, documentado en más de 40.000 ejemplos, que pretende reflejar «el español de todo el mundo», tal como reza el lema con el que fue difundida a ambos lados del Atlántico.

Con las Academias se consensuó la *Ortografía* de 1999, que pudo presentarse en América como una ortografía común, al tiempo, por cierto, que en Alemania se presentaba una reforma ortográfica rechazada de plano por los grandes medios de comunicación y las principales editoriales; al tiempo, también, que la lengua portuguesa se encuentra ortográficamente fragmentada entre la versión brasileña y la versión lusa. Pero, con ser mucho, a medida que se afianzaba el procedimiento de trabajo panhispánico, las Academias tomaron conciencia clara de la necesidad de revisar el texto de la *Ortografía* de 1999 y, sobre todo, de abordar un replanteamiento de la obra que naciera del consenso de todas. La decisión fue adoptada en el XII Congreso de la Asociación de Academias (San Juan de Puerto Rico, 2002) y la nueva edición de la *Ortografía* se publicó a finales de 2010.

Siguiendo la tradición de la Academia Española, rica en compendios, epítomes y cartillas, y por acuerdo expreso de todas las Academias, se ha intentado favorecer el acceso de todos los hispanohablantes a las obras académicas fundamentales a través de versiones más reducidas y simplificadas. A ese propósito responden el *Diccionario esencial de la lengua española* (2006), el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010), la *Nueva gramática básica de la lengua española* (2011) y la *Ortografía básica de la lengua española* (2012).

A esta línea de trabajo panhispánico fue incorporado un proyecto muy especial concebido por la Real Academia Española en el siglo XIX, la construcción de un *Diccionario de americanismos*, que pudo hacerse realidad al fin en 2010, como contribución especial de la Asociación de Academias a la conmemoración del bicentenario de la independencia de las repúblicas iberoamericanas. Este repertorio único del léxico creado y usado en Hispanoamérica ha estimulado, además, la preparación de diccionarios nacionales de cada uno de los países. El sueño fue posible gracias a la voluntad y a la aportación especial de recursos económicos, humanos y técnicos de la Real Academia Española.

Paralelamente a la construcción y desarrollo de los códigos lingüísticos fundamentales, la acción de la Academia se ha ido ensanchando a través de las nuevas vías abiertas por la rápida extensión de las nuevas tecnologías de la información. Estos nuevos cauces de comunicación han multiplicado las posibilidades de difundir la doctrina académica y, al mismo tiempo, de establecer un contacto directo con los hispanohablantes, que permite a la Academia conocer de primera mano sus inquietudes lingüísticas. Se trata, en definitiva, de tomar el pulso del «español al día». El servicio de consultas lingüísticas a través del portal académico en Internet, primero, y la presencia de la Academia en las redes sociales, más recientemente, constituyen una ventana abierta hacia la sociedad, por la que la Academia atiende una media de 4.000 consultas diarias. Fueron precisamente esas respuestas las que sustentaron el *Diccionario panhispánico de dudas* (*DPD*), que vino a satisfacer la demanda de una respuesta unitaria autorizada a las dificultades más frecuentes de los hispanohablantes. Publicado en 2005, el *DPD* fue construido de nueva planta por las Academias, con la valiosa colaboración del Instituto Cervantes y de numerosos medios de comunicación hispanoamericanos y españoles.

Al mismo tiempo, retomando su tradición histórica, la Academia quiso abrir una nueva línea escolar, que permitiera llevar a las aulas la doctrina de los tres códigos lingüísticos. En el ámbito léxico, se realizaron con este principio el *Diccionario del estudiante* (2005) y su versión específicamente americana, el *Diccionario práctico del estudiante*, que fue presentado en el III Congreso Internacional de la Lengua Española (Cartagena de Indias, 2007). Los dos han sido revisados recientemente (en 2011 y 2012, respectivamente), con la participación de todas las Academias.

Pero la labor lexicográfica de la Academia necesitaba saldar su deuda con el proyecto del *Diccionario histórico,* truncado en 1996 como se

ha visto por dificultades en la disponibilidad del soporte documental y técnico necesario para una obra de tal envergadura. Pero lo cierto es que, desde entonces, la Academia se dedicó a la construcción de la base material que permitiera acometer esta empresa con un nuevo enfoque. Con ese propósito se construyó el ya mencionado Corpus Diacrónico del Español (CORDE), se digitalizó el fichero general, se reunieron los diccionarios fundamentales del español desde Nebrija hasta hoy en un *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*, se publicaron diversos estudios sobre las primeras etapas del español y se debatió con los responsables de los diccionarios históricos de otras lenguas acerca del planteamiento y el método de trabajo que requieren las obras de esta naturaleza. Gracias al apoyo del Gobierno de España, que le dio consideración de «proyecto de Estado», en 2005 se acometió la preparación del *Nuevo diccionario histórico del español*, cuyos materiales preparatorios (incluido un riquísimo corpus léxico específico) están ya accesibles en Internet. Concebido como una obra electrónica y permanentemente abierta, el *Nuevo diccionario histórico* presenta la evolución de las unidades léxicas a lo largo del tiempo teniendo en cuenta las relaciones que mantienen entre sí, con el fin de ofrecer la información sobre la historia de las palabras que permita descifrar los textos del pasado. Ya están accesibles en la página web de la Academia los primeros resultados.

Por otra parte, en cumplimiento de su mandato estatutario, la RAE ha desarrollado una activa política de publicaciones literarias, en la que destacan particularmente en los últimos tiempos dos grandes colecciones: la de ediciones populares conmemorativas —realizada con la Asociación de Academias—, que nació de una propuesta de la Academia Hondureña para contribuir a la conmemoración del IV centenario de la primera parte del *Quijote* (la edición conmemorativa del *Quijote* tuvo una extraordinaria difusión, con casi tres millones de ejemplares vendidos) e incorpora obras de García Márquez, Carlos Fuentes, Neruda, Mistral y Vargas Llosa, y la «Biblioteca Clásica de la Real Academia Española», que reunirá en 111 volúmenes —de los que ya han aparecido 16— el canon de la literatura escrita en lengua española hasta el siglo XX.

A medida que los proyectos crecían y se ensanchaba el campo de trabajo hacia América, la casa de Felipe IV, construida en la última década del siglo XIX e inaugurada en 1894, empezó a dar muestra de sus limitaciones para dar cabida a todos los grupos humanos y los equipos materiales. El proceso de búsqueda de un local complementario culminó en 2006 con

la adscripción a la Academia, por parte del Gobierno de España, de un inmueble situado en la calle de Serrano (187-189) para su transformación en el nuevo Centro de Estudios de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española. El Centro de Estudios es un símbolo vivo del trabajo panhispánico. Allí se han instalado los departamentos encargados de realizar los proyectos fundamentales, así como el área tecnológica y la Escuela de Lexicografía Hispánica. El edificio de Felipe IV se ha convertido, principalmente, en sede institucional, donde desde 2007 la Asociación de Academias cuenta con amplias dependencias como sede de su Comisión Permanente.

El intenso trabajo lingüístico realizado con las Academias se sustenta en una labor institucional articulada en torno a la presidencia de la Asociación de Academias, que desempeña estatutariamente el director de la Real Academia Española. Sobre la base del convenio de Bogotá suscrito en 1960 por los jefes de estado de los países hispanoamericanos, que obliga a los gobiernos a dotar de sede y presupuesto a sus respectivas Academias de la Lengua, la presidencia de la Asociación ha logrado mejoras para las Academias que se encontraban en situación más precaria. En el ámbito de las sedes, ha sido decisivo el convenio firmado en 2001 por la Asociación de Academias con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, que ha contribuido a la restauración de las sedes de las Academias Salvadoreña, Hondureña y Ecuatoriana, situadas en edificios históricos cedidos por sus respectivos gobiernos. Otros mecanismos, impulsados igualmente desde la presidencia de la Asociación, han hecho posible la dotación de sedes para las Academias Costarricense y Paraguaya y permiten albergar esperanzas de próxima solución para los casos de Guatemala y Nicaragua.

Garantizado el local estable y adecuado para el trabajo, el siguiente paso fue la formación de colaboradores, que con conocimiento y método compartidos, pudieran ayudar en las tareas preparatorias de las obras académicas. Nació así la Escuela de Lexicografía Hispánica, que, gracias al patrocinio de la Fundación Carolina, ha formado a casi 200 alumnos en sus doce años de vida. Pero este personal cualificado debía incorporarse efectivamente al trabajo diario de las Academias para hacer fructificar el sólido bagaje adquirido. Una vez más, la AECID salió al encuentro y, demostrando su compromiso con la labor panhispánica, en 2004 ofreció un programa de becas de colaboración formativa en las Academias correspondientes de la RAE que se ha mantenido ininterrumpidamente

hasta hoy, incluso en los difíciles momentos actuales. Con su apoyo, más de 350 colaboradores han participado en las obras académicas, tal como reflejan las páginas de créditos de cada una de ellas.

Este rápido repaso de los principales hitos del trabajo académico en los últimos años hace justicia a las palabras de un académico mexicano que, en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Valladolid, al cambiar impresiones con otros colegas españoles y americanos, declaraba haber descubierto «que aquello que era la Real Academia es ahora una Academia real».

Asentada en la realidad, sí, pero siempre acompañada del patrocinio regio y cumpliendo el mandato que Su Majestad el Rey ha encomendado a la Academia: trabajar unida a América.

Octavio Paz ha escrito que la «historia podría reducirse a la de las relaciones entre las palabras y el pensamiento». «Cosas y palabras —añadía Octavio Paz— se desangran por la misma herida. Se olvida con frecuencia que, como todas las creaciones humanas, los imperios, los estados, están hechos de palabras, son hechos verbales». Lorenzo Valla recordaba antes que «los pueblos bárbaros habían rechazado el imperio político de Roma, pero habían retenido como regalo precioso y permanente su lengua». En nuestro caso, la lengua española, mestiza desde sus orígenes, nacida para poder entenderse gente de condición y procedencia muy diversas, y engrandecida de continuo en el mestizaje americano, se ha convertido en un imperio lingüístico compartido por veinte naciones.

Al dirigirse al rey Felipe V solicitando su aprobación y el favor regio, decían los fundadores de nuestra Academia que, en su empeño de crear la Academia de la Lengua que iba a recibir el título glorioso de *la Española*, les movía solamente el propósito de servir al honor de la nación. En eso ha estado siempre la Real Academia y hoy, al cumplirse su tricentenario, lo está con plena convicción, comprometida con la misión de mantener el legado de la tradición y de proyectarlo hacia el futuro. En ello seguirá.

QUINTO CENTENARIO DEL DESCUBRIMIENTO DEL PACÍFICO

Rafael Rodríguez-Ponga
Secretaría General del Instituto Cervantes

En 2013, se cumplen quinientos años de un hecho que resultó ser un acontecimiento histórico de primera magnitud: el descubrimiento del océano Pacífico. Es pues este año una ocasión propicia para recordar esa parte del pasado y, sobre todo, para valorar la relación actual, en varias direcciones, de España y varias áreas de la Tierra y de estas entre sí, con perspectiva de futuro.

Por este motivo, en España, en Panamá y en otros países se están llevando a cabo diversas iniciativas para celebrar este quinto centenario.

Recordemos brevemente los hechos que sucedieron entonces. El 29 de septiembre de 1513, Vasco Núñez de Balboa y su grupo de expedicionarios llegaron al océano Pacífico, a las costas de la región que hoy forma parte de la República de Panamá. Sé que para muchos no se advierte a simple vista la relevancia, pero quiero subrayar que sus consecuencias posteriores son las que, realmente, han acabado convirtiendo aquello en algo de alcance universal.

En aquellos momentos, previos a 1513, la gran cuestión se centraba en saber cómo era el nuevo continente al que había llegado Cristóbal Colón. No solo eso. Se trataba también de averiguar si había otro mar detrás de lo que se conocía con el nombre de Tierra Firme. En efecto, crecía la opinión —entre marinos, cosmógrafos y geógrafos— de que más allá del nuevo territorio americano tenía que haber otro mar, a través del cual fuera posible navegar hasta llegar a las buscadas tierras asiáticas.

Hubo varias expediciones de españoles, portugueses, británicos o italianos que recorrieron, desde Europa, el océano Atlántico, hacia el Norte o hacia el Sur, buscando cómo rodear el continente hasta encontrar un paso que diera acceso para poder llegar a tan deseado nuevo mar. Sin embargo, el nuevo mar no apareció navegando por mar, sino que apareció por tierra frente a quienes habían cruzado a pie el istmo de Panamá.

Fue Núñez de Balboa quien lo logró. Lo hizo porque tuvo la fortuna de recibir la información de la existencia del otro mar, de boca de un indígena que se lo dijo espontáneamente. Y supo interpretar la información

al instante. Sorprende la rapidez con que reaccionó Balboa: por un lado, mandó emisarios a la isla de La Española, para que a su vez lo comunicaran a España; y, por otro lado, organizó inmediatamente una expedición para ponerse de camino hacia el ansiado lugar. Es interesante fijarse en un dato: la expedición era verdaderamente internacional, puesto que estaba compuesta por los españoles, por algún africano y, naturalmente, por los propios indígenas, con quienes Balboa mantenía una relación muy cercana, hasta el punto de haberse unido a una de ellas. Se pusieron en marcha para recorrer la jungla desde las costas del Caribe hacia una región desconocida. Y lograron su objetivo.

En los últimos días de septiembre de 1513, avistaron el inmenso mar, desde un monte, después de una dificilísima travesía. Poco después, el día de San Miguel de 1513 —es decir, el 29 de septiembre—, bajaron a la playa y entraron en el agua. Comprobaron, bebiendo con sus manos, que era agua de mar. Con cruces y banderas, dando vivas a Fernando el Católico y a su hija Juana, Reyes «de Castilla e de León e de Aragón», tomaron posesión con todas las formalidades necesarias. El escribano levantó acta de esos días y el sacerdote cantó un Te Deum. Balboa era un hombre que aparentemente conocía la importancia de lo que hacía, por lo que le dio la máxima solemnidad y quiso que quedara constancia para la historia.

Aquel lugar fue bautizado como *Golfo de San Miguel* y así se sigue llamando, cinco siglos después. Y también dieron nombre a *la* mar. Dado que el recorrido del istmo lo habían hecho de Norte a Sur, Balboa y los suyos llamaron *la Mar del Sur* a aquella extensión acuática que hoy conocemos como océano Pacífico. Pero la denominación *Mar del Sur* o *Mares del Sur* sigue viva en este siglo XXI, aunque ahora nos evoque más concretamente la región oceánica de los archipiélagos de Polinesia.

Logrado su primer éxito, Balboa organizó posteriormente una segunda expedición, aún más arriesgada: se trataba de llevar, de costa a costa, todos los materiales necesarios para construir naves que pudieran navegar por el Pacífico. Logrando la admiración de muchos y la rivalidad de otros, llegó a dirigir la construcción de cuatro barcos.

Nacido en Jerez de los Caballeros (Badajoz), en 1475, este hidalgo extremeño consiguió la adhesión y el apoyo de muchos, pero también tuvo una serie de enfrentamientos con el nuevo gobernador de Panamá, Pedrarias Dávila. La consecuencia de toda aquella situación tan complicada fue que Balboa murió decapitado, en 1519. Terminó así una historia de viajes y logros y comenzó la leyenda de una vida auténticamente conmovedora.

Balboa no fue propiamente un conquistador, ni desde luego un déspota, por más que tuviera el poder, con el título oficial de *Adelantado de la Mar del Sur*, el más adecuado cargo que podía tener, concedido por el Rey. Balboa fue un personaje que llama tanto la atención por su éxito y por su fracaso, que alguien como Stefan Zweig (1881-1945) lo ensalza en su ensayo *Momentos estelares de la Humanidad: doce miniaturas históricas*. Entre los doce más importantes momentos de la historia, uno es el descubrimiento del Pacífico por Balboa, junto con episodios como la conquista de Bizancio, la batalla de Waterloo o la lucha por el Polo Sur.

Más allá de la idea de aventura que siempre rodea a Balboa y a otros personajes de su época, creo importante valorar que lo que alcanzaron tiene una importancia desde el punto de vista científico. Recordemos que Balboa vivió en pleno Renacimiento, sabía leer y escribir (lo que no era poco en la España de aquella época) y, por tanto, podemos deducir que estaría imbuido del espíritu renacentista en relación con la ciencia, con la importancia del conocimiento científico de la descripción de la Tierra, del saber de la naturaleza que nos rodea. El descubrimiento del Pacífico es, sin duda, un verdadero acontecimiento científico.

Las noticias sobre el Mar del Sur recorrieron toda Europa y, probablemente, toda América. A partir de 1513, la idea de que había que surcar el nuevo Mar del Sur se afianzó. Es llamativo ver con qué rapidez se actuaba, porque el mismo año en que Balboa moría, en 1519, Magallanes y Elcano zarparon de España. Lo hicieron para atravesar el Atlántico, doblar el continente americano en Tierra de Fuego, recorrer entero —de Este a Oeste— el océano Pacífico y llegar en 1521 a las islas Marianas y a las islas Filipinas. Tras la muerte de Magallanes, fue Juan Sebastián Elcano quien logró volver a España, a través del océano Índico y bordeando África. Así, en 1522, Elcano logró la primera vuelta al mundo. Otro quinto centenario que se acerca y que tenemos que conmemorar con el mismo entusiasmo con que lo hicimos en 1992 para el descubrimiento de América por Cristóbal Colón.

Estos navegantes españoles —Colón, Balboa, Elcano— merecen, por tanto, un lugar muy destacado en la historia universal. Y, desde luego, sus nombres merecen estar entre quienes más se han esforzado por dar a conocer a los demás la realidad física de la Tierra. Cuando se habla de ellos como *descubridores* hay que hacerlo en sentido científico: dieron a conocer a los demás aquello que no conocían o cuya existencia o conexiones no eran conocidas. En concreto, Balboa no solo *avistó* el Mar

del Sur, como tantos otros lo podían haber hecho con anterioridad, sino que literalmente lo *descubrió*, porque mostró a unos y a otros (europeos, americanos, africanos) lo que no conocían, lo que estaba *cubierto*, es decir, que el conocimiento de la existencia de esa realidad pondría en relación a las personas del mundo entero como nunca antes.

La conmemoración tiene mucho sentido, porque nos ayuda a comprender la importancia que en 1513 tenía el Pacífico. Y nos ayuda a valorar lo importante que es hoy en el mundo el océano Pacífico, su posición estratégica, su comercio marítimo, sus países ribereños, sus estados insulares, sus lenguas y culturas, sus condiciones medioambientales, sus recursos naturales... Para aquellos que formamos parte de la Asociación Española de Estudios del Pacífico (AEEP), la conmemoración es, sin duda alguna, evidente: una ocasión para llamar la atención sobre esa gran región del mundo, tantas veces, cinco siglos después, tan desconocida.

Desde el punto de vista político y económico, dice Ramón Tamames que el Pacífico es tan importante que, desde hace 500 años, el país que *controla* el Pacífico es el que *controla* el mundo. La realidad es que el contacto actual entre el Atlántico y el Pacífico se hace mayoritariamente a través del Canal de Panamá, que está, en estos momentos, ampliándose con una obra de enorme magnitud.

El hecho es que el Gobierno de Panamá, con su presidente Ricardo Martinelli a la cabeza, tomó la iniciativa de conmemorar este quinto centenario. Así lo anunció el propio Martinelli en su visita oficial a España en 2011.

En Panamá, Balboa es una figura histórica, que puede resultar probablemente controvertida, pero que verdaderamente da sentido a la idea de la formación histórica de la nación panameña como entidad diferenciada en el conjunto de las naciones hispanoamericanas. Basta con recordar, como lo más simbólico, que la moneda nacional lleva su nombre: el balboa.

Por ello, con toda naturalidad, Panamá es el centro mundial de la celebración. Allí viajaron, en octubre de 2012, Sus Altezas Reales los Príncipes de Asturias, en los inicios de los actos conmemorativos. Y allí acuden, en octubre de 2013, los jefes de Estado y de Gobierno de una veintena de naciones, para participar en la XXIII Cumbre Iberoamericana. Entre ellos, claro está, Sus Majestades los Reyes y el presidente del Gobierno español.

Desde el punto de vista cultural, Panamá se convierte también en punto central del mundo hispanohablante, de la cultura y de la lengua

española. Por una parte, por el XIV Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, que se celebró del 21 al 25 de noviembre de 2011, como antesala de las conmemoraciones.

Y, por otro lado, por la organización del VI Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), del 20 al 23 octubre de 2013 (http://congresosdelalengua.es). Este CILE está centrado en estudiar el libro en español y reúne a más de 200 especialistas de varios países, así como a docentes del propio Panamá.

Además, esos mismos días hay también en Panamá una reunión del SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera, www.sicele.org), cuya secretaría corresponde al Instituto Cervantes.

Los Congresos Internacionales de la Lengua Española están organizados conjuntamente por el Instituto Cervantes, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. El Gobierno de Panamá y, en concreto, su Ministerio de Educación, es el anfitrión de esta edición, como parte de la conmemoración de Balboa. A este respecto, Lucy Molinar, ministra de Educación panameña, ha dicho con toda claridad que «Panamá está de moda» y ha incidido en la idea de «nuestro legado común, que es el idioma».

El homenaje internacional a Balboa coincide, por tanto, con los congresos y cumbres. Panamá, con orgullo, habla de 2013 como el Año Balboa. La pregunta que uno se hace es si, en lugar de ser español y extremeño y haber llegado al Pacífico desde Panamá, Balboa hubiera nacido en otro lugar y hubiera logrado su éxito desde otro país, ¿qué se diría hoy? Es decir, uno se pregunta si Extremadura y Panamá han podido conseguir que el mundo entero se fije en esta realidad. Más aún, de haber sido otras las circunstancias de tiempo y espacio, tal vez incluso las Naciones Unidas hubieran declarado el Año Balboa, el Balboa Year, y se venderían camisetas, tazas y bolígrafos por todo el mundo recordando tan magno acontecimiento, que cambió el rumbo de la historia y las relaciones humanas.

Panamá ha dado a la lengua española una palabra muy interesante: *chicha*. La conocemos, sobre todo, por la expresión popular «ni chicha ni *limoná*», como alusión a algo que no es ni fuerte (*chicha* «bebida alcohólica hecha con maíz fermentado») ni débil («limonada»), ni bueno ni malo. *Chicha* es una palabra de origen indígena panameño, procedente de la lengua cuna, que sigue viva hoy, que no solo ha pasado al español de España, sino incluso también al tagalo, lengua de las islas Filipinas. Como el

mismo canal de Panamá, la influencia cuna tiene su impacto al otro lado del Atlántico y al otro lado del Pacífico.

En Panamá, funciona desde el año 2010 la Comisión Nacional para la Conmemoración del Quinto Centenario del Descubrimiento del Océano Pacífico, bajo la presidencia de la primera dama (www.vcentenariopanama2013.com). Cuenta con la participación de varias entidades públicas y privadas, en especial, los responsables gubernamentales en materia de Relaciones Exteriores, Turismo, Cultura o Educación, así como de la Iglesia Católica.

En España, la recientemente creada Comisión Nacional para las Conmemoraciones de la Nueva España, «constituye una ventana de treinta meses de vinculación hispana y comprende el quinto centenario del descubrimiento de la Florida por Juan Ponce de León; el quinto centenario del descubrimiento del océano Pacífico por Vasco Núñez de Balboa; el 300 aniversario del nacimiento de Fray Junípero Serra, fundador de las Misiones de California; el 450 aniversario de la fundación de la primera ciudad de Estados Unidos, San Agustín, por Pedro Menéndez de Avilés; y el 200 aniversario del cierre de la ruta del Galeón de Manila». Así dice el Real Decreto (BOE, 18 junio 2013), que firma S. M. el Rey y que designa presidente de la Comisión al ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación. El director del Instituto Cervantes forma parte de esta comisión.

Para el Gobierno español, la conmemoración de Balboa y el Pacífico se enmarca, por tanto, dentro de todo un conjunto de actividades de proyección americana y, a través de América, con otras partes del mundo. Responde, pues, a un planteamiento que tiene toda la lógica histórica y todo el realismo de las relaciones actuales de España con las naciones americanas, muy en especial con Panamá y Estados Unidos.

De esta forma, en lo que se refiere a Balboa, el Gobierno español da un paso más para dar cumplimiento a la proposición no de ley (PNL) de 8 de marzo de 2012. Ese día, el Congreso de los Diputados, a través de su Comisión de Cultura, instó al Gobierno a realizar actividades conmemorativas con motivo del quinto centenario del descubrimiento del Pacífico por Núñez de Balboa. Me cupo la satisfacción, entonces, de iniciar, redactar y defender la PNL, como diputado (Partido Popular) por Cáceres, una provincia de Extremadura, la región natal de Balboa. Y tuvimos todos la satisfacción de que se aprobó sin voto alguno en contra: votaron a favor tanto los partidos nacionales (PP, PSOE, UPyD) como los regionales (CiU, PNV, CC, ERC, UPN) y solo uno se abstuvo (La Izquierda Plural).

Por su parte, el Gobierno de Extremadura creó por Decreto (4 junio 2012) la Comisión Extremeña para la Conmemoración del V Centenario del Descubrimiento del Pacífico, adscrita a la Vicepresidencia de Extremadura, a través de la Dirección General de Inversiones y Acción Exterior (www.vcentenariopacifico2013.gobex.es).

La región de Extremadura es muy activa en la celebración. El 29 de septiembre de 2012 se celebró el acto inaugural del Año Balboa, en su ciudad natal, Jerez de los Caballeros. El 17 de enero de 2013, el Parlamento de Extremadura acogió un acto académico; y al día siguiente, nuevamente en Jerez de los Caballeros, se hizo el acto oficial de entrega de la réplica de la pila bautismal donde fue bautizado Balboa, con asistencia de una delegación panameña y del presidente del Gobierno de Extremadura, José Antonio Monago.

Las autoridades extremeñas han organizado conciertos conmemorativos, publicaciones, foros de encuentro, ciclos de cine, actividades escolares... Y una exposición en Trujillo, titulada «Pacífico: España y la aventura de la Mar del Sur», con la colaboración del Archivo General de Indias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), AECID y, sobre todo, de la sociedad estatal Acción Cultural Española (www.accioncultural.es). Esta exposición irá después al Archivo General de Indias en Sevilla; para trasladarse después al National Museum of the Philippines en Manila (Filipinas); y posteriormente se pretende que pueda presentarse en otras ciudades de países del Pacífico.

Por su parte, varias instituciones públicas o privadas españolas están llevando a cabo diversas actividades académicas. La Fundación Fomento del Mar (FOMAR), con el apoyo de la Fundación Mapfre, ha publicado un libro conmemorativo; la Fundación Ramón Areces ha organizado un seminario específico; la Asociación Española de Estudios del Pacífico (AEEP) ha impartido un curso en el Colegio Mayor Nuestra Señora de África (Madrid); la Asociación de Americanistas, junto con la Universidad de Sevilla, el CSIC y la adhesión de la AEEP, preparan un gran congreso internacional, de carácter académico, en Sevilla; y el Museo Naval y otros museos también acogen actividades.

Además de Sevilla, en varias universidades se hacen seminarios y conferencias especiales, como en la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (en Santander) o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en su sede de Plasencia (Cáceres).

Además, la Asociación Española de Estudios del Pacífico junto con Casa Asia de Madrid organizó, en la sede de Casa de América, el 6 de marzo, Día del Pacífico, una jornada titulada «500 años después», con la participación de la AEEP, los embajadores de Panamá y de Filipinas en España y una mesa redonda con profesores universitarios de Historia y otros especialistas. Hay que recordar que la AEEP celebra anualmente el Día del Pacífico el 6 de marzo, en recuerdo de aquel 6 de marzo de 1521, día en el que Magallanes y Elcano llegaron a la isla de Guam, en el archipiélago de las Marianas, en lo que se considera el primer encuentro conocido entre europeos e isleños de Oceanía.

La Fundación Consejo España-Estados Unidos organizó, en la Casa de América, un seminario internacional, con ponentes de España, Estados Unidos y México, el 11 junio de 2013. Sirvió para conmemorar al mismo tiempo los centenarios de la llegada de Ponce de León a Estados Unidos y de Núñez de Balboa al Pacífico.

Por su parte, la Ruta Quetzal BBVA se centra este año 2013 en la figura de Balboa, en Panamá y en el descubrimiento del Pacífico. Está organizada desde hace años por Miguel de la Quadra-Salcedo, impulsor también de la conmemoración de este año.

Y, por supuesto, también en las sedes del Instituto Cervantes se desarrollan actos culturales relacionados con este quinto centenario. La razón es clara: el Instituto Cervantes tiene dos finalidades establecidas legalmente, que son, en primer lugar, la difusión universal de la lengua española; y, en segundo lugar, la promoción universal de la cultura. En este sentido, la conmemoración de un centenario como este ayuda a promover en el mundo la cultura española y los vínculos entre España e Iberoamérica y entre España y Asia-Oceanía.

Por todo ello, este quinto centenario es uno de los grandes programas del Instituto Cervantes para 2013 y, así, figura como uno de los ejes prioritarios de actuación en su plan cultural para el año.

Del 11 al 18 de marzo, el Instituto Cervantes de Berlín acogió una semana de Extremadura, que se abrió, precisamente, con una conferencia sobre Núñez de Balboa y el descubrimiento del Pacífico. Bajo el lema «Extremadura es cultura», el Gobierno extremeño quiso estar presente en Alemania para promover el turismo cultural, hablando de Balboa y de otros aspectos históricos, artísticos y medioambientales de la región.

En la sede del Instituto en Manila se han celebrado unas jornadas con el título «A la búsqueda de la otra mar», con la participación de especia-

listas españoles y filipinos, como Antonio García-Abásolo (catedrático de la Universidad de Córdoba), Miguel Luque Talaván (profesor titular de la Universidad Complutense), Javier Galván (doctor arquitecto) y Fernando Zialcita (Universidad del Ateneo de Manila). En el centro del Cervantes de Tokio se realizaron otras jornadas, también con los profesores Luque y García-Abásolo.

En otros momentos del año, hay previstas jornadas y conferencias en los centros del Instituto Cervantes en las ciudades de Gibraltar, Londres, Dublín o Bruselas.

El Cervantes de Moscú acoge una exposición colectiva, de junio a octubre de 2013, con la participación de artistas españoles, rusos e hispanoamericanos de varios países. Con sus cincuenta obras (pinturas, esculturas e instalaciones), rinden homenaje «a la figura de Núñez de Balboa, al carácter legendario de las exploraciones en territorio americano y al descubrimiento del Pacífico». Cuenta con el apoyo del Centro de Pintura Contemporánea de Rusia y de las Embajadas de México, Chile, Colombia y Perú en Moscú.

También se han previsto conciertos de música de la época de los galeones (La nao de China) de los siglos XVI-XVII, que se ofrecerán al público en general en las ciudades de Utrecht, Bruselas o Londres, así como en la sede central del Instituto Cervantes en Madrid o en la de Alcalá de Henares. Y hay otros conciertos previstos, en otras ciudades que simbolizan la unión de los continentes a través de la música, bajo el lema «De Acapulco a Manila».

Por último, tengamos en cuenta que este año 2013, el Instituto Cervantes ha celebrado su reunión anual de directores, precisamente en Extremadura. ¿Por qué? Está claro: el quinto centenario del extremeño Balboa está en el centro de la decisión. Así, en la ciudad de Cáceres se abrió la reunión el 22 de julio, a la que asistieron los directores de los centros del Instituto en los cinco continentes, así como todo el equipo directivo de la sede central. Al día siguiente, se celebró una reunión de trabajo con la participación de SS. AA. RR. los Príncipes de Asturias, que año tras año tienen a bien acompañar a los miembros del Instituto Cervantes en sus reuniones de trabajo. Después, la reunión se extendió, con varias actividades, a las ciudades de Mérida, Badajoz y Trujillo.

Con todo ello, el Instituto Cervantes contribuye al recuerdo de los acontecimientos que sucedieron hace quinientos años; y difunde en la

actualidad, con actividades académicas y culturales, la idea de una España en relación con otros países y personas de América, de Asia, de Oceanía.

El Pacífico americano de Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica acoge sociedades donde el español tiene una pujanza inmensa y un futuro asegurado. Por el contrario, en las costas occidentales del Pacífico, el español es una lengua minoritaria. Está moribunda, aunque aún viva, en Filipinas, donde lo que sigue con cierta vitalidad es el criollo hispano-filipino conocido con el nombre genérico de chabacano. Crece en Australia, por la inmigración, y en otros países, como lengua extranjera estudiada por miles de alumnos. En las islas de Oceanía, el idioma chamorro de las islas Marianas nos muestra hoy el resultado del contacto hispano-micronesio de siglos; mientras que la polinesia isla de Pascua, por ser chilena, nos ofrece una realidad bilingüe hispano-rapanui.

Desde el punto de vista político, España ha dado pasos importantes en relación con la región. El presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, ha participado este año en la reunión de la Alianza del Pacífico, celebrada en Colombia, porque España es país observador. Y también España colabora con el Foro de las Islas del Pacífico (Pacific Islands Forum), que se reúne este año en las islas Marshall. Además, desde hace años, España está presente en las actividades de ASEM y ASEF (Asia-Europe Foundation).

Quinientos años después de la llegada de Balboa a la costa meridional del istmo de Panamá, el Pacífico forma parte de nuestras vidas.

LA FLORIDA: *IMAGO* DE ESPERANZA Y REFUGIO, EN SU QUINTO CENTENARIO

Orlando Rodríguez Sardiñas (Rossardi)
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Desde muy temprano tanto realidad como imaginación jugaron un papel importante en la colonización de las tierras americanas. Los hombres que llegaban a estos territorios pusieron sus esperanzas en los frutos del nuevo suelo, que les ofrecía, además de refugio, un lugar para prosperar y llenar su espíritu con rutas nuevas y nuevas formas de vida. Desde los primeros momentos de la conquista y la colonización, tanto ingleses y descendientes de estos como españoles e hispanohablantes, que poblaban, de costa a costa, esos territorios, soñaron ya desde muy temprano su «sueño americano», sueño que ha durado hasta nuestros días.

Llegaban ahora a sus playas y sus costas, todas de vegetación exuberante, uno tras otro, con sus nombres fuertes y sus pechos con ganas de tragarse el mundo, ahora ese mundo nuevo que se abría ante sus ojos deslumbrados. Ese León aguerrido, ese Ponce punzante con su Juan hispano en primera fila, plantando ya con pie en tierra la sorpresa de una vasta planicie que se le hizo de pronto otra isla más de las tantas con que se topaban aquellos hombres casi cada día, presentaba su cara a la sorpresa —de las muchas que mantenían en vilo a esos descubridores—, una Pascua Florida pero de 1513. Con él y por lo que les corresponde en estas búsquedas y encuentros, ya la habían avistado el inglés Cabot, el dúo de Pinzones, el arriesgado Juan de Solís y el que se llevaría por el nombre de bautizo, ahora pautado por la historia, el gato al agua, Américo Vespuccio.

Sí se sabía, desde los encuentros de portugueses y algún que otro inglés, apenas unos quince años antes, que esos parajes existían, que esas frondas que se vislumbraban hermosas y que llamaban Bimini algunos y otros Buyoca eran unas tierras a las que tendrían que entrar con ganas porque en algún lugar de ellas, además del oro posible, se hallaba perdida por los humedales —entre frondosos almácigos y verdes copeys, guamás y ponasís, pinos de incienso y el soplillo que atrae entre sus ramas a la mariposas— Juvencia, esplendorosa, mágica, con poderes para hacer más larga esta azarosa vida pero que si se hacía por buen camino y con los bienes necesarios se dejaba disfrutar por los cuatro costados. Desde luego

que era una tierra hermosa a la vista y que dejaba sentir su atractivo en los cuentos que se difundían entre aquellos que se embarcaban en la gran aventura de las Indias, y que hablaban de «una fuente que remozaba a los viejos» o de un río de esas tierras que en la Memoria de Hernando de Fontaneda queda como aquel en «que todos los Reyes y Casiques de la Florida, como personas aunque salbajez, a ver que Rio podía ser Aquel que tan buena obra hacia de tornar los biejos y viejas mosos»[1]. Como esto que se decía ya era de interés, y luego de perderse en el intento pidió, como es de todos sabido, licencia para gobernar aquellas tierras a los Reyes Católicos, en la esperanza, quizás, de que de ser la *fonte* hallada, los años que le caerían no se le echarían en cara y el espejo le devolvería la sonrisa de una extensa vida que irónicamente se acortó en extremo y, el gran esperanzado fue a morir en la isla de Cuba —junto a siete de sus acompañantes— de las heridas recibidas en combate con aborígenes de esas zonas.

En la relación que nos ofrece el Inca Garcilaso[2], este nos refiere en su capítulo V, que dado la fama del noble Hernando de Soto, el encumbramiento que este había adquirido por títulos y cargos otorgados por el emperador Carlos V, y por gastarse el mismo Hernando «cien mil ducados que de él había traído, los gastaba en esta segunda conquista» ; hazañas y riesgos que se publican y divulgan por toda España, vienen con la admiración que ello provoca a la continuada empresa floridana y expone que «...de todas partes de España acudieron muchos caballeros muy ilustres en linaje, muchos hijosdalgos, muchos soldados prácticos en el arte militar que en diversas partes del mundo habían servido a la corona de España, y muchos ciudadanos y labradores, los cuales todos con la fama tan buena de la nueva conquista, y con la vista de tanta plata y oro y piedras preciosas como veían traer del nuevo mundo, dejando sus tierras, padres, parientes y amigos, y vendiendo sus haciendas, se apercibían y se ofrecían por sus personas y cartas para ir a esta conquista, con esperanzas que se prometían que había de ser tan rica, o más, que las dos pasadas de México y del Perú. Con las mismas esperanzas se movieron también a ir a esta jornada de la Florida seis o siete de los conquistadores que dijimos se habían vuelto del Perú...»[3].

---

1 H. de Escalante Fontaneda (1944), *Memoir,* p. 69, citado por J. A. Marbán (1979) en *La Florida: cinco siglos de historia hispánica,* p. 8.

2 El Inca Garcilaso de la Vega (1605), *La Florida del Inca. Historia del adelantado, Hernando de Soto, governador, y capitan general del Reino de la Florida.*

3 *Ibidem,* p. 30.

Curiosas y esperanzadoras, además de destacables por las satisfactorias relaciones entre españoles y aborígenes son algunos de los relatos contados por Garcilaso de la Vega, el Inca, en su historia, como aquella del soldado llamado Grajales (Cap. IX, pág. 68), que una vez rescatado y en compañía de sus compañeros, cuenta que los indios no habían querido hacer mal a los cristianos «más había sido por amedrentarlos que no por matarlos ni herirlos» y que le trataron luego con afecto, «diciéndole palabras de consuelo y ofreciéndole cada cual lo que para su comer tenía». Otro tanto hace en retribución el gobernador español poniendo en libertad a las mujeres, muchachos y niños que tenían en su poder mientras les «encargaba que de allí en adelante no huyesen de los castellanos ni les hubiesen temor, que él no había ido allí a maltratar a naturales de la tierra, sino a tenerlos por amigos y hermanos, y que así lo dijesen a su cacique, a sus maridos y vecinos».

Si bien los relatos floridanos del Inca Garcilaso de la Vega nos trazan unas pautas que nos descubren esa realidad, esa reconstrucción de la «verdad» con la que se enfrentaban los esperanzados conquistadores, no es menos cierto que subyacen trozos, con muy buena pluma, que parecen tocar la ficción. Por ello el mismo autor de *La Florida* se empeña en mostrar la veracidad de lo que va contando y nos dice que «con verdad podré negar que sea ficción mía, porque toda mi vida —sacada la buena poesía— fui enemigo de ficciones como son libros de caballerías y otras semejantes»[4]. Sin embargo habría que apuntar que los valores de la forma narrativa que usa el Inca Garcilaso para estas crónicas novomundistas está en perfecta consonancia con el espíritu de los individuos que se desplazaban a estos territorios, buscadores de nuevos horizontes y aspirantes, entre otras aspiraciones, a una suprema libertad que en muchas instancias chocaba con la fiera realidad. A un lado queda la discusión de ese discurso que ha traído la controversia entre los defensores del carácter científico de la historia y aquellos que apuestan por su carácter artístico[5].

Serán también otros como Pánfilo de Narváez, Hernando de Soto y el asturiano Pedro Menéndez de Avilés quienes nos vayan brindando, de anécdota en anécdota, razones que ofrecen puntos de contacto a destacar con las bases de nuestra historia. La fundación, en agosto de

4 *Ibidem,* p. 220-221.

5 Véase C. de Mora (1992), «Historia y ficción en *La Florida del Inca*».

1559 de Santa María (Pensacola) por el opaco aragonés Tristán de Luna y Arellano ofrece la esperanza de ampliar los horizontes tanto a oriente, por la actual Alabama, Georgia y Carolina del Sur, como por occidente donde los espacios se vislumbran gigantescos. Ahora, y a pesar de que bajo órdenes del capitán Ángel de Villafañe que sustituye a Luna, los españoles abandonan casi por completo todos esos territorios, la actividad fundadora continúa, esta vez bajo las riendas de Menéndez de Avilés, que enfila sus naves hacia la costa oriental de la península de la Florida con la esperanza de ganar terreno a los franceses, que bajo las velas de Jean Ribault se aprestaban a poner pie en la porción más sureña del suelo americano. Adelantándose a estos toca tierra cerca de un poblado indio de nombre Seloi y como los hechos ocurren un día en que se celebra la festividad de San Agustín, allí mismo queda marcado el nombre para la historia, ahora la ciudad más antigua del continente norteamericano, aunque se le haya anticipado, como vimos, la fundación de Pensacola, que fue desalojada cinco años antes y que solo vendría a repoblarse años más tarde.

Uno de los mejores logros humanos de la colonización española en estos territorios conquistados fue la fundación de las conocidas misiones, encomendadas a jesuitas, dominicos y franciscanos. Para conocer el beneficio que reportaban estas fundaciones al desarrollo de las regiones donde se establecía la población europea y donde se concertaban las civilizaciones de ambos mundos, en un ambiente de trabajo, enseñanza y de relativo entendimiento, hay que saber en qué consistía y con qué elementos contaba, además de su iglesia y convento para los monjes, una típica misión:

> La Misión comprendía granjas donde guardar ganado, herrería, carpintería, salón escuela, graneros donde almacenar existencias alimenticias... Venía a ser una gran escuela industrial de artes y oficios, una colmena de actividad organizada e incesante, donde el aborigen aprendía oficios que le capacitaban para asumir su propio destino y en donde imperaba un régimen colectivo de trabajo que debía abrirse paulatinamente a una progresiva liberalización tanto en la propiedad de los bienes como en el comercio de los productos. Así, pues, trabajo y oración, escuela y doctrina, bienes materiales y valores espirituales, se mancomunaban para lograr dentro del sistema la formación integral del aborigen[6].

---

6 E. Oltra Perales (2004), *El beato Fray Junípero Serra: misiones y misioneros franciscanos en la Alta California (1769-1823)*, p. 20.

Si bien las misiones en los vastos territorios de la Florida Oriental y Occidental no eran las mismas que encontramos en la costa del Pacífico ni su rendimiento fue el aportado por las misiones del oeste del país, es de señalar que se multiplicaron a pesar de que las tierras floridanas no eran las más fáciles de explorar ni explotar, ni los aborígenes los más dóciles en el trato; aborígenes que andaban en grupos nómadas, desplazándose de un lugar a otro, cruzando pantanos y viviendo en aldeas que abandonaban cuando se acababa la caza y se agotaban los recursos que podía proveer el suelo. A pesar de ello los frailes pudieron cristianizar a miles de indios, de crear para ello alrededor de 124 misiones y de tener en su haber casi un total de 60.000 bautizos. Para lograr estos objetivos los frailes «floridanos» habían establecido un sistema bien simple pero eficaz de llevar a cabo la cristianización: se valían de una organización denominada *Doctrina*, un pequeño puesto que dirigía un misionero con pocos colaboradores aborígenes, y la *Visita*, una especie de centro misionero que visitaba un fraile los domingos y fiestas de guardar y a los que acudían los frailes llamados *doctrineros*. Con esta modesta estructura se logró que para los primeros años del siglo XVII, los frailes menores ya dieran cuenta de que se tenían logradas unas 2.600 conversiones entre los indios Timucúas y los feroces Guales, de las regiones que hoy ocupan el sur del estado de Georgia. Un factor de gran importancia que facilitaba las conversiones de manera considerable fue el aprendizaje y uso de la lengua timucuana por parte de los misioneros. En el año 1612 se edita en la Nueva España un catecismo bilingüe (castellano-timucuano) y una *Gramática de la Lengua Timucuana*, obras extraordinarias que representa el trabajo del fraile Francisco de Pareja (1570-1628)[7], monje que se había sumado a estas misiones en 1595. Las cifras logradas, a pesar de los serios obstáculos, eran esperanzadoras.

Cuando hablamos de misiones en estas tierras americanas, es obligado traer a cuentas las fundaciones más connotadas creadas en la Alta California precisamente por los monjes franciscanos, en su mayoría baleáricos, capitaneados por fray Junípero Serra[8] en las últimas décadas del siglo XVIII, aunque nos alejemos algo de los espacios floridanos que nos conciernen. La ejemplaridad de estas fundaciones, que trataron de ser imitadas en todo el territorio que ocuparían los Estados Unidos de

7 F. Pareja, *Catecismo en Lengua Castellana y Timucuana* (1612) y *Gramática de la Lengua Timucuana de Florida* (1614).

8 Nace en Petra, Mallorca, el 24 de noviembre de 1713 y muere en Monterrey el 28 de agosto de 1784.

Norteamérica, deben ser recordadas como muestra de pragmatismo y funcionalidad además de motor del plan civilizador europeo, así como por dar una perspectiva de evangelización peculiar, una especie de «praxis liberadora y reconciliadora»[9] que consigue, durante los casi ochenta años que se mantienen en California, evangelizar a más de 100.000 indígenas, teniendo como escenario principal los espacios de misiones como las de San Diego (1769), San Carlos Borromeo de Carmelo (1770), San Antonio (1771), San Gabriel de Los Temblores (1771), San Luis Obispo de Tixlini (1772), San Francisco o Dolores (1776), San Juan de Capistrano (1776), Santa Clara de Asís (1771), la primera dedicada a una mujer; San Buenaventura (1782), última de las nueve misiones fundadas por fray Junípero; Santa Bárbara (1786), La Purísima (1787), La Soledad (1791), San José (1797), San Juan Bautista (1797), San Miguel (1797), San Fernando Rey, San Luis Rey (1798), Santa Inés (1804), San Rafael (1817) y San Francisco Solano (1823). Muchas de estas misiones han servido como espacio aglutinador de colonización y sus bases han sido las que han dado lugar a grandes y populosas ciudades norteamericanas en los estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas.

En lo concerniente a fundaciones de esta índole, sabemos que en la Florida, en 1618, podemos encontrar hasta 50 misiones y la cantidad de unos 16.000 indios bautizados. Sin embargo, el esfuerzo colonizador español de la provincia, con sus altas y bajas, llegó a detenerse casi por completo a partir de 1702 con el fiero ataque de los ingleses a las misiones y a la población de San Agustín, que se refugia en el Castillo de San Marcos construido entre 1672 y 1696. A partir de este momento la situación empeora y ya en 1708 desaparecen, casi por completo, los enclaves misioneros floridanos. Para añadir al descalabro, hasta más de 12.000 indios cristianos son llevados como esclavos a la Carolina por los ingleses a cargo del coronel inglés James Moore, gobernador de esos asentamientos. Muchos de los españoles junto a grupos de negros, libres ahora, que habían llegado huyendo de las colonias inglesas al norte de la Florida, huyen a Cuba. Años más tarde, hacia 1738, de nuevo con la huida al sur de gran número de negros esclavos explotados en los campos de algodón de las Carolinas y de Georgia, se establece el «primer establecimiento de colonos negros libres en los Estados Unidos», en el fuerte Gracia Real de Santa Teresa de Mosé, situado a unos cuatro o cinco kilómetros al norte

9 E. Oltra Perales (2004), *op. cit.*, p. 18.

de la ciudad de San Agustín y que el gobernador Manuel de Montiano había construido para mantener vigilados los movimientos de los ingleses al norte de la Florida.

Queda, no obstante, como recuento histórico y detalle curioso de mucho de lo logrado en aquellos momentos, entre otros, que en la provincia de la Florida se construye la primera iglesia católica en lo que luego serían los Estados Unidos de Norteamérica, en la ciudad de San Agustín, donde se erigen el primer hospital en 1599 y la primera escuela, situados a un lado de la Ermita de Nuestra Señora de la Soledad. También la primera expresión literaria en estas tierras se da en forma de poema, *La Florida*[10], cuyo autor es el fraile Alonso de Escobedo, que había acompañado a fray Alonso de Reinosa en 1587, junto a otros once frailes, al Nuevo Mundo, desembarcando en San Agustín en octubre de 1587. El extensísimo poema de más de 21.000 versos no lleva fecha alguna pero se estima que fue escrito entre 1598 y 1600. También en 1566 nace en esta ciudad el niño Martín de Argüelles, hijo del alcalde de la población, de quien se dice que es la primera criatura europea nacida en esas tierras americanas. Todos esos «primeros hechos» nutren con orgullo la fuente histórica floridana de ricas anécdotas que llenan las páginas de un glorioso y singular pasado.

Es de nuevo durante el siglo XIX cuando vuelven a volcarse en las ciudades floridanas multitudes inesperadas, esta vez en busca de refugio, esperanzados en el reencuentro con espacios de libertad y mejoras sociales, o expulsados de la tierra que los vio nacer por la autoridad administrativa y militar que dominaba en sus países respectivos. Uno de aquellos primeros hombres fue el «venerable»[11] Félix Varela y Morales (1788-1853). Sus datos biográficos nos traen el perfil de uno de los hombres más fundamentales de la historia de Cuba de esos años; presbítero, filósofo, maestro, político, diputado a cortes y violinista, lleva sin lugar a dudas el título que los cubanos le han conferido: «el hombre que nos enseñó a pensar», y que dejó ejemplificado en discípulos del calibre de José

10 A. G. Escobedo. *La Florida*. Manuscrito del siglo XVI, conservado en la Biblioteca Nacional de España (sin fecha). Trasunto de Jaime Gómez González (2007), Florida, con copia de Ángel Custodio Rebollo Barroso, Huelva. Véase también J. Rus Owre (1962), «Apuntes sobre *La Florida*, de Alonso de Escobedo».

11 La figura del padre Félix Varela está en proceso de beatificación y canonización por la Iglesia Católica. El 8 de abril de 2012 la Santa Congregación para las Causas Santas del Vaticano declaró al padre Varela «venerable» de la Iglesia Católica.

de la Luz y Caballero, José Antonio Saco, Domingo del Monte, Felipe Poey y Rafael María de Mendive, entre otros.

El joven Félix había salido de Cuba, a la edad de tres años, a raíz del fallecimiento de su madre y más tarde de su padre, Su abuelo materno, Bartolomé Morales, se encargará de la educación de Félix y, cuando a este se le nombra gobernador interino de la Florida Oriental en marzo de 1796, la familia pasa a vivir a la sombra del famoso fuerte San Marcos. Allí, comienzan sus primeros estudios bajo la tutela del sacerdote irlandés Michael O'Reilly, de notable fondo intelectual que estuvo a cargo de la escuela fundada por su predecesor, el padre Thomas Hassett. A esta temprana edad el niño Félix ya se empezará a acostumbrar a usar tanto el español como el inglés en su vida diaria, lengua esta última que llegará a dominar hasta el punto que le permitirá enfrentar su trabajo pastoral en el barrio pobre Five Point de Nueva York muchos años después. Con O'Reilly comienza Félix sus estudios de latín y los primeros pasos en el violín, instrumento que también llegará a dominar. También con el padre irlandés comenzarán a abrirse los primeros horizontes intelectuales y espirituales, y es muy posible que de esa relación surjan tanto su vocación sacerdotal como su devoción por la libertad, por lo que cuando su abuelo le propone continuar la tradición familiar emprendiendo una carrera militar, la rechaza. En 1801, ya de regreso en la ciudad de La Habana, el joven de dieciocho años entra en el Seminario San Carlos, institución de la que en un futuro será su más ilustre profesor.

Aunque son pocos los años que Félix Varela pasa en la Florida, su relación con aquellos sus mentores irlandeses le facilitará las herramientas para poder lidiar con otros tantos sacerdotes de la misma nacionalidad durante sus largos y fatigosos años en las diócesis de Baltimore y de Nueva York, donde llegaría a ser vicario general en 1837. Antes, en 1821, Varela había sido elegido uno de tres representantes de la isla de Cuba en las Cortes españolas reunidas en Cádiz, donde se destaca por proponer la independencia de las colonias americanas, entre ellas Cuba, así como la abolición de la esclavitud. Cuando en 1823 el absolutista Fernando VII disuelve las Cortes, Varela es declarado traidor a la Corona y condenado a muerte. En diciembre de ese mismo año el sacerdote huye y busca asilo en Nueva York, donde permanecerá el resto de sus días, hasta que muere el 18 de febrero de 1853, en San Agustín de la Florida, donde iría buscando refugio definitivo. La aportación de Varela a la historia política y cultural cubanas es enorme. Su obra es variada y copiosa: desde los innume-

rables artículos que aparecen en revistas, algunas de ellas editadas por el mismo sacerdote en su exilio norteamericano, entre ellas *El Habanero*, *El mensajero semanal*, la publicación en inglés *The Protestant Abridger and Annotator*, *El Revisor Político y Literario*, *La Revista Bimestre Cubana, The Catholic Expositor and Literary Magazine*, hasta sus publicaciones sobre la Monarquía española, sus ensayos filosóficos y su muy divulgada *Cartas a Elpidio*[12], elucubraciones religiosas, políticas y sociales dirigidas a las gentes de su pueblo, encarnadas en una figura de ficción que no es otra cosa que el deseo, la esperanza, del griego *elpis* (ελπίδα), de lograr la libertad de su patria.

Mucho antes de la fecha de muerte del padre Félix Varela, ya Tampa y Cayo Hueso eran hervideros políticos de cubanos que habían optado por salir de la isla de Cuba buscando espacios donde sentirse a gusto lejos de guerras y escaseces. Antes, en ambas ciudades se habían establecido criollos con deseos de progresar y mejorar su situación social y habían encontrado centros de trabajo en las establecidas fábricas de tabaco que ya desde 1830 existían en el Cayo y en Tampa.

Es sorprendente cómo en el pequeño cayo, el situado más hacia al oeste de esa larga hilera de islotes floridanos, esa «berruga geográfica» que llama Gerardo Castellanos[13] a Key West, el Cayo Hueso hispano, islita con poca importancia y casi ningún atractivo a mediados del siglo XIX, se diera tal actividad tabacalera; y si consideramos que antes de 1868, cuando a consecuencia de la llegada de cientos de cubanos que buscaban refugio de la contienda cubano-española, el cayo contaba con poco menos de 3.000 habitantes, como ya lo informa el cónsul español José M.ª Salas y Quiroga (6 de enero de 1855) a las autoridades en la isla de Cuba, de los que habría que excluir «300 esclavos y 200 personas de color libres»[14], nos daremos cuenta de la imagen que ofrecía la ciudad, que en pocos años cambió sorprendentemente y que pasa a ser, a partir de los años setenta, un centro importante de actividad industrial y financiera y una pequeña ciudad con un empuje cultural y social digno de consideración.

---

12 F. Varela y Morales (1836), *Cartas a Elpidio, sobre la impiedad, la superstición y el fanatismo en sus relaciones con la sociedad.*

13 G. Castellanos (1937), *Raíces del 10 de octubre de 1868, Aguilera y Céspedes,* p. 150.

14 M. D. González-Ripoll Navarro, (1998), «La emigración cubana de Cayo Hueso (1855-1896): Independencia, tabaco y revolución», *Revista de Indias,* Vol. LVIII, n.º 212. Véase: documentación consular, legajos fechados de 1842 a 1896 en el Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores de Madrid.

El islote cobra ahora una vida inesperada gracias a la llegada de emigrados cubanos[15] que mantienen una seria vida social y cultural reflejada en varias publicaciones periódicas que contienen anuncios de restaurantes, cafés, tiendas, «bodegas» cargadas con productos en su mayoría traídos de la isla de Cuba, materiales de construcción y hasta noticias de varios hoteles, centros de educación, panaderías «al estilo cubano», teatros y —claro— grandes edificios que albergaban factorías de tabaco, una de las fuentes más serias de ingresos de la zona. Muestra del bienestar económico de los cubanos del Cayo lo tenemos en la visita que hiciera Francisco Vicente Aguilera en 1874 a la fábrica de Vicente Martínez Ibor, con el objetivo de recaudar fondos para la lucha revolucionaria en Cuba. En carta de Aguilera, por entonces vicepresidente de la República de Cuba en armas, este se deshace en elogios para los cubanos del exilio y de manera muy especial ante la generosidad de los entusiastas tabaqueros de aquella factoría que aportan una muy respetable suma de dinero a la causa y lo consigna del siguiente modo:

> Filadelfia (Asociación Patriótica): 800 pesos
> Algunos ciudadanos: 23 pesos
> Baltimore: 266 pesos
> Nueva Orleans en efectivo: 231,50 pesos
> En ofertas en dinero: 184 pesos
> Key West: 5.268,40 pesos[16]

Las ciudades de Tampa y Cayo Hueso, como hemos visto, van a ser los centros donde se mueva con más energía el fervor patriótico de los cubanos residentes en la Florida. Serán también las comunidades donde se den muchas de las actividades más destacadas de la historia de Cuba, y donde se produzcan documentos, se desarrollen reuniones y se ofrezcan discursos que formarán parte del archivo histórico y político de la Isla.

En noviembre de 1891, José Martí, que desde 1880 residía en la ciudad de Nueva York, viaja a la Florida para colaborar con los esfuerzos que se llevaban a cabo para aunar a los criollos emigrados y recaudar

---

15 González-Ripoll Navarro (1998) afirma que «el levantamiento en octubre de 1868 daría inicio a una larga guerra en Cuba en la que tanto la propia ruina económica como la llamada general a filas y la temible actuación de los regimientos de Voluntarios contra los partidarios de la revolución provocaron la huida masiva de unas 20.000 personas en los dos primeros años de la lucha. En su mayoría eran trabajadores del ramo del tabaco...», p. 243.

16 F. V. Aguilera, carta a Miguel Aldama. Nueva York, 28 de mayo de 1874. En F. V. Aguilera (1974), *Epistolario*, p. 140.

fondos para mantener la Guerra de Independencia contra el Gobierno colonial español. Uno de los propósitos del Apóstol era el de establecer las bases definitivas del Partido Revolucionario Cubano; durante este viaje debían avalarse sus objetivos con la discusión de los Estatutos que llegarán a ser aprobados el 5 de enero de 1892. Esas comunidades nutridas de simples e idealistas obreros cuadraban perfectamente con sus proyectos de unir a todos los exiliados en un solo ideal independentista. Los días 26 y 27 de ese mes de noviembre, Martí dará en el Liceo Cubano quizás dos de los discursos más conocidos de su carrera política. En uno, el conocido por «Con todos y para el bien de todos», apuntará a la dádiva generosa de ofrecer la vida por la patria en vez de buscar beneficios o fama usando la misma como «pedestal, para levantarnos sobre ella» y definirá, en emotivos y esclarecedores párrafos su lucha emancipadora, que no es contra los españoles sino contra el mal gobierno que impone España en sus colonias:

> ... ¿Al español llano, que ama la libertad como la amamos nosotros, y busca con nosotros una patria en la justicia, superior al apego a una patria incapaz e injusta, al español que padece, junto a su mujer cubana, del desamparo irremediable y el mísero porvenir de los hijos que le nacieron con el estigma de hambre y persecución, con el decreto de destierro en su propio país, con la sentencia de muerte en vida con que vienen al mundo los cubanos? ¿Temer al español liberal y bueno, a mi padre valenciano, a mi fiador montañés, al gaditano que me velaba el sueño febril, al catalán que juraba y votaba porque no quería el criollo huir con sus vestidos, al malagueño que saca en sus espaldas del hospital al cubano impotente, al gallego que muere en la nieve extranjera, al volver de dejar el pan del mes en la casa del general en jefe de la guerra cubana? ¡Por la libertad del hombre se pelea en Cuba, y hay muchos españoles que aman la libertad! ¡A estos españoles los atacarán otros: yo los ampararé toda mi vida![17]

Su segundo discurso, el famoso titulado «Los pinos nuevos», fue al siguiente día, también en el mismo Liceo Cubano y en conmemoración de la fecha del 27 de noviembre de 1887 en que se recordaba el fusilamiento de los ocho estudiantes de medicina en La Habana, tras un Consejo de Guerra improcedente. En este discurso, Martí presenta, con imágenes de fuerte consistencia poética, el nacimiento de nuevos árboles, nuevos pinos, que van creciendo de raíces que han calado hondo gracias a la tierra

17 Parte de la transcripción taquigráfica del discurso de José Martí tomado por Francisco María González el 26 de noviembre de 1891.

que regó el sacrificio, la muerte de otros hombres justos y buenos. En él apuntará junto al proyecto independentista que le mueve desde años, el planteamiento de surgir, de florecer o nacer nuevamente de las cenizas, por encima de la muerte y de los fracasos de la contienda en aras de lograr la república de sus sueños.

Este planteamiento seguirá vigente años después, en su viaje a Cayo Hueso, cuando el día 3 de enero de 1892 presenta su plan a un grupo de patriotas entre los que se encontraban José Francisco Lamadrid, José Dolores Poyo Estenoz y el coronel Fernando Figueredo Socarrás, plan del Partido Revolucionario Cubano (PRC), que, concluido, se verá proclamado un año más tarde, el 10 de abril de 1892.

Ambas ciudades, Tampa y el pequeño Cayo Hueso, sin excluir, dentro de su pasado histórico, la importancia de San Agustín como la primera ciudad establecida en estos territorios, son referencias a las que hay que recurrir cuando fijamos nuestros ojos en la Florida. Años más tarde surgirá otra referencia obligada e ineludible, tanto dentro del ámbito económico como social: Miami, lugar que a partir de su proclamación oficial como ciudad el 28 de julio de 1896 y luego, durante el siglo XX, cobraría un interés fundamental para muchos que venían buscando además de negocios o sol, refugio y esperanza.

A finales del siglo XIX, el futuro desarrollo de la Florida se había convertido en asunto de importancia para inversores y empresarios del norte. Uno de ellos fue el hombre de negocios Henry M. Flagler, quien construyó la línea del ferrocarril de la costa este de Florida hasta Miami, a pedido e insistencia de la residente Julia DeForest Tuttle (1849-1898), y más tarde hasta Cayo Hueso, cayo sobre cayo, teniendo como objetivo, entre otros, acercar la isla de Cuba a los Estados Unidos. Una vez obtenidos estos objetivos, la población del estado se duplicó entre 1870 y 1890, y los visitantes y residentes aumentaron considerablemente a partir de entonces. El crecimiento y desarrollo de Miami, una vez establecida como ciudad, se hizo difícil ya que tenía hacia el este las costas del Atlántico y hacia el oeste los pantanos de los llamados Everglades; sin embargo, tras la construcción de la línea ferroviaria interestatal, la ciudad de Miami quedó completamente integrada en el resto del país.

En 1959, debido a los problemas políticos y los episodios de violencia que enfrentaron a los cubanos en la Isla, comenzó una inmigración masiva de personas que aumentó la influencia y el nivel cultural hispanos y prácticamente cambió el perfil lingüístico de la ciudad. Debido a

esta afluencia de exiliados y más tarde de inmigrantes suramericanos, la población hispana de Miami (condado de Dade, solamente) registró en 2010 la cifra de 1,6 millones de habitantes y la de la Florida, 4,2 millones en su totalidad, cifra de la que forma parte el 1,2 millones de cubanos en todo el estado. Esos cubanos llegaron a la Florida en oleadas diversas, en su mayoría, huyendo del gobierno antidemocrático establecido en la isla grande del Caribe y llegaban ahora por miles en las escapadas sucesivas de los llamados «vuelos de la libertad», en los esperanzados embarques del puerto del Mariel y en los desesperados riesgos de cientos y cientos de balseros que veían a solo pocos kilómetros sus sueños de libertad cumplidos y los de miles de niños enviados solos a la península floridana en la operación Pedro Pan[18]. De todos esos miles de cubanos dirá Humberto López Morales:

> La población cubana del Gran Miami es hoy un abigarrado conglomerado de gentes procedentes de zonas urbanas, de campesinos y de pescadores, de blancos, negros y mulatos, de pobres, de clase media y de millonarios, de profesionales altamente especializados, de grandes empresarios y de trabajadores de todo tipo, incluyendo los de categoría más modesta, de individuos con escasa instrucción y de otros con títulos universitarios superiores. Estamos, pues, ante un palimpsesto demosocial enclavado al otro lado del estrecho de la Florida, a tan solo unos 166 kilómetros de La Habana[19].

A partir de los años setenta, aumenta otro tipo de emigración a los Estados Unidos, con especial interés a la Florida, se trata de los grupos centroamericanos y suramericanos que con parecido vigor llegan a las costas de la península buscando espacios donde encontrar no solo mejoras económicas sino horizontes donde poder plantearse en libertad su existencia. El incremento de esta emigración, entre 1970 y 1980 llega al 132 % , y a partir de esos años irá en aumento hasta lograr, en el año 2000, casi 1,9 millones de individuos que se distribuyen entre colombianos, ecuatorianos, peruanos y brasileños, siendo los mexicanos los que ocupan la mayoría. En los

18 La operación «Peter Pan» (1960-1962) fue un proyecto coordinado por la CIA en colaboración con la Arquidiócesis de la ciudad de Miami, bajo la dirección de Monseñor Bryan O. Walsh, que recibió a cerca de 14.000 niños cubanos enviados por sus padres desde la Isla y que fueron situados con familiares, amigos o familias que ofrecían sus casas en Miami y en otras ciudades norteamericanas. Hoy en día muchos de aquellos niños son profesores universitarios, artistas prestigiosos, hombres y mujeres de negocios, empresarios y miembros del Gobierno de Estados Unidos.

19 H. López Morales (2003), *Los cubanos de Miami, lengua y sociedad*, p. 33.

últimos años los grupos de argentinos y venezolanos han aumentado considerablemente y van ocupando en la comunidad zonas importantes antes controladas por cubanos y puertorriqueños.

A partir de esta impronta debemos tener muy en cuenta la «hispanización» del estado en todos los aspectos de la vida social y política, y que en estos momentos, ya bien entrado el siglo XXI, se ha extendido considerablemente a muchas partes del país. Tanto por su mayor puerto aéreo o marítimo de entrada a los Estados Unidos, que es Miami en el este del país, como por su larga frontera con México, que tiene por vecinos los estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas al oeste, los diversos grupos hispanoamericanos persisten en su empeño de ingresar a un país que, a pesar de la crisis económica que padece, no ha dejado de ser la meta, el lugar donde poder hacer realidad la esperanza de una mejor existencia. Con ello, y por ello, se ha ido cambiando el perfil de un país de habla y costumbres inglesas a otro que podríamos llamar «anglohispano», donde los «hispanounidenses» ocupan junto a otros estadounidenses un lugar prominente en la sociedad y junto a ellos marcan conductas a seguir y dictan pautas políticas y culturales. La lengua española es casi de uso ordinario en hogares y centros de trabajo, sin contar que gran parte de la población o es bilingüe o conoce bien el idioma. Esto es una verdad incontestable en ambas costas de los Estados Unidos, sobre todo en el sur de California y en el sur de la Florida, donde el español está presente en periódicos, revistas, radio, televisión, cines, fábricas, oficinas, restaurantes, tiendas, bares, etc., y —claro— se escucha a diario en las calles y en los parques de los barrios de esas zonas.

La ciudad de Miami ha sido la escogida, igual que lo ha sido Hollywood, en California, como lugar de residencia de pintores, escultores, actores, escritores y artistas de todo tipo y de todas las nacionalidades; también ha sido refugio de dramaturgos, novelistas y poetas de varias nacionalidades, en particular de cubanos que han encontrado un espacio adecuado para su trabajo creativo y para la divulgación del mismo con el respaldo de librerías y editoriales que también han hallado asentamiento en la ciudad.

Aunque no hispanoamericano, queremos destacar la presencia de uno de esos escritores en particular, que por su excelente obra y por tratarse de un premio Nobel es imposible ignorar: Juan Ramón Jiménez. El «andaluz universal» llegó a Miami procedente de La Habana un 29 de enero de 1939, apenas comenzado su exilio americano, buscando refugio a los desgarros de

la Guerra Civil española y lugar para proseguir con su «obra en marcha». Se establecen Zenobia Camprubí, su mujer, y el poeta en la actual ciudad de Coral Gables, una zona insertada en la actualidad dentro de la zona urbana de lo que es hoy en día el condado de Dade y cuyas calles llevan nombres de ciudades y sitios españoles. Las dos casas que habitan estarán una en la calle Alhambra y la otra en la avenida Sevilla. Nada más cercano en el hondo y bien sembrado recuerdo de sus lugares andaluces, si a ello añadimos lo que el propio poeta expresa del paisaje y de la luz del lugar, que tanto le recuerda a Moguer, y de aquella «fuerza ambiental» que le inspiraran muchas de las obras más importantes del autor de *Diario de un poeta recién casado*; como lo confirma Graciela Palau de Nemes: «El paisaje floridano ejerció una tremenda influencia en el espíritu del poeta. La Florida es un arrecife completamente plano y, como todas las grandes extensiones, comunica al hombre un sentimiento de inmensidad y de eternidad»[20]. En Coral Gables, Juan Ramón Jiménez comenzará y prácticamente concluirá sus *Romances en Coral Gables*, 1939-1942 (México: Ed. Stylo, 1948) y dos de sus trabajos más profundos, los que abren la puerta a su producción final, *Dios deseante y deseado* (Madrid: Aguilar, 1964); se trata de los textos *Tiempo* y *Espacio* (ambos recogidos en Madrid: EDAF, 1986), que representan la elevación más personal del autor en busca y encuentro con la conciencia poética universal. Prueba de la relación de esos espacios floridanos con el temperamento del poeta lo encontramos en sus propias palabras, en un trozo de la conversación que mantiene Juan Ramón con el investigador y académico Ricardo Gullón, cuando el poeta le pregunta:

> ¿Conoce usted Miami?... Es un arrecife de coral que se presenta como una línea horizontal, recta. Pues bien: esa línea y ese paisaje me hicieron concebir según es el poema *Espacio*, en cuya revisión estoy trabajando. El poema quiere ser también algo de horizontes ilimitados, sin obstáculos; dar la impresión de que podría seguir sin fin, continuamente. A propósito de este tema, Gerardo Diego dijo que cada verso echa fuera al anterior, y yo lo compararía también con un friso. Miami es como el poema: llano, amplio, sin una colina ni un obstáculo que se oponga a la vista; todo es espacio abierto, libre[21].

Esos espacios fueron aquellos que también se encontraron y recorrieron un día conquistadores y colonizadores españoles, que en su tiempo

---

20 G. Palau de Nemes (1957), *Vida y obra de Juan Ramón Jiménez,* p. 316.

21 R. Gullón (1958), *Conversaciones con Juan Ramón,* p. 149.

pisaron las mismas tierras. Tierras que también se entregaron para recibir las esperanzas de aquellos hijos de españoles que buscaban donde comenzar una nueva vida, donde encontrar bienestar y riquezas, donde lograr refugio, donde disfrutar la libertad y finalmente poder alegrarse en el bienestar para lo que el hombre ha sido creado: en definitiva hallar ese espacio donde extender la total dimensión de sus sueños.

Referencias bibliográficas

Aguilera, F. V. (1974), *Epistolario.* La Habana: Ed. Ciencias Sociales.

Castellanos, G. (1937), *Raíces del 10 de octubre de 1868, Aguilera y Céspedes.* La Habana: Imprenta El Siglo.

Escalante Fontaneda, H. (1944), *Memoir*. Miami: Ed. B. Smith.

Escobedo, A. G. (sin fecha), *La Florida*. Manuscrito del siglo xvi. Madrid: Biblioteca Nacional de España.

González-Ripoll Navarro, M. D. (1998), «La emigración cubana de Cayo Hueso (1855-1896): Independencia, tabaco y revolución», *Revista de Indias*, Vol. LVIII, n.º 212 (documentación consular, legajos fechados de 1842 a 1896 en el Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores de Madrid).

Gullón, R. (1958), *Conversaciones con Juan Ramón.* Madrid: Taurus.

López Morales, H. (2003), *Los cubanos de Miami, lengua y sociedad*. Miami: Ed. Universal.

Marbán, J. A. (1979), *La Florida: cinco siglos de historia hispánica*. Miami: Ediciones Universal.

Mora, C. (1992), «Historia y ficción en *La Florida del Inca*», en S. R. Fuggle (ed.), *Discurso colonial hispanoamericano.* Ámsterdam: Rodopi, 1992, pp. 51-66.

Oltra Perales, E. (2004), *El beato Fray Junípero Serra: misiones y misioneros franciscanos en la Alta California (1769-1823)*, Serie Biblioteca Franciscano-Americana n.º 25. Valencia: Librería San Lorenzo Franciscanos.

Owre, J. R. (1962), «Apuntes sobre *La Florida*, de Alonso de Escobedo», *Actas del I Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas,* Frank Pierce y Cyril A. Jones (dirs.), disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/01/aih_01_1_041.pdf.

PALAU DE NEMES, G. (1957), *Vida y obra de Juan Ramón Jiménez.* Madrid: Gredos.

PAREJA, F. (1612), *Catecismo en Lengua Castellana y Timucuana*. México.

— (1614), *Gramática de la Lengua Timucuana de Florida*. México.

VARELA Y MORALES, F. (1836), *Cartas a Elpidio, sobre la impiedad, la superstición y el fanatismo en sus relaciones con la sociedad.* Madrid: Imprenta de D. León Amarita.

VEGA, EL INCA GARCILASO DE LA (1605), *La Florida del Inca. Historia del adelantado, Hernando de Soto, governador, y capitan general del Reino de la Florida.* Lisboa: Pedro Crasbeeck.

ESCRITURA ESPAÑOLA EN LA ÉPOCA CRISTIANA DE JAPÓN, EN EL CUARTO CENTENARIO DE LA PRIMERA EMBAJADA JAPONESA A ESPAÑA

Norio Shimizu
Universidad de Waseda (Tokio)

1. Preámbulo

La historia no se repite porque las circunstancias históricas son diferentes en cada momento. Pero también es cierto que hay hitos relevantes que nos hacen pensar tanto en sus corrientes —digamos— circulares como en la continuidad intermitente, por aquello de que «Cuando Dios cierra una puerta, abre una ventana». Al reflexionar sobre el Año de Japón en España y el Año de Japón en España en los años 2013 y 2014, en la conmemoración de cuarto centenario de relación hispano-japonesa, nos surge inevitablemente esta idea acerca del devenir histórico.

Aunque España no llega a ser hasta el siglo XVIII una realidad como organismo estatal, la toma de conciencia del ser español frente al Islam y dentro de la Europa cristiana es latente ya en la Edad Media («Reges Hispanici», «Regnum Hispaniae»), como había demostrado José Antonio Maravall. Durante esa plena Edad Media «se descubre» el Camino de Santiago, paralelamente al avance de la Reconquista. Sin embargo, desde el comienzo del siglo XIII se va perdiendo paulatinamente el sentido originario de la peregrinación religiosa y en el siglo XVI la decadencia del Camino era notable (Erasmo lo señala en *Peregrinatio religionis ergo*).

Pero el Camino hacia el oeste no se disipa, sino que va más allá de Santiago de Compostela, de acuerdo con el presagio de Séneca:

> Vendrán siglos de aquí a muchos años
> en que afloje las ataduras de las cosas el Océano
> y en que aparezca gran tierra.

Mucho más allá de la meta del Camino aparece una «gran tierra» que es el Nuevo Mundo. El desembarco colombino significó una nueva perspectiva no solo geográfica, sino, de manera particular, histórico-cultural, tanto para el Nuevo Mundo como para el Viejo.

Ahora bien, Dios abre una ventana más: «una isola in levante», «Zipangu», la cual había presagiado Marco Polo. Colón afirmaba: «quiero ir a ver si puedo topar a la isla de Cipango», pero un puñado de portugueses adelanta a los españoles en su llegada a Japón en 1543, entablando los japoneses, de esta manera, el primer contacto con las gentes de la Península Ibérica. La llegada de estos portugueses fue el primer contacto para los europeos con Japón, un primer encuentro cronológicamente más tardío que el de China y Filipinas: los portugueses llegaron al sur de China en 1513 y los españoles efectuaron su primer desembarco en las islas Filipinas en 1521.

2. Diccionario: herramienta para conocer el mundo que rodea

Seis años después de la llegada de los portugueses, llegan al sur del Japón los tres primeros españoles. Ocurrió en agosto de 1549. Uno de estos tres jesuitas españoles fue San Francisco Javier. Lo acompañaban el padre Cosme de Torres, valenciano, y el hermano laico jesuita Juan Fernández, natural de Córdoba.

Francisco Javier dice en una carta escrita casi dos meses y medio después de su llegada: «la gente que hasta agoura tenemos conversado, es la mejor que hasta agoura descubierta; y me parece que entre gente ynfiel non se hallará otra que gane a los japanes». Es interesante esta observación si la comparamos con la de Colón respecto a los indios. Dice Colón en una carta: «creo que muy presto se tornarían cristianos, porque ellos son de muy buen entender».

Francisco Javier encuentra, sin embargo, serias dificultades en sus actividades apostólicas en Japón y una de esas barreras fue, evidentemente, la lengua. En su carta citada, el Santo dice que si ellos hablasen japonés, muchos japoneses se harían cristianos.

Estamos a mediados del siglo XVI, es decir, en plena época renacentista y estamos, sobre todo, ante las contundentes afirmaciones de Nebrija sobre la lengua vulgar que se ven en el prólogo del *Diccionario latino-español* o aquellas observaciones de Fray Luis de León que leemos en *Los nombres de Cristo* sobre el valor de la lengua vulgar para tratar de los temas profundamente religiosos. No solo eso: Francisco Javier llega a Japón justo el año en que se interrumpe el primer Concilio tridentino. En el transcurso de dicho Concilio, se recalca que la Iglesia no prohíbe

la traducción de las oraciones de la liturgia. Dadas estas circunstancias, si «las lenguas son señal no para los creyentes, sino para los incrédulos», como diría San Pablo (*Corintios* I, 14-22), los misioneros procedentes de la Península Ibérica se vieron obligados a aprender el japonés lo antes posible para que los japoneses pudiesen orar como ellos.

Aunque es cierto que lo que importaba al imperio ibérico no era la lengua, sino la religión católica, para llevar a cabo la evangelización, a su vez, era de absoluta prioridad práctica el conocimiento de la «lengua japona», como se decía en aquel tiempo. Hay más: el P. Visitador de las Indias Orientales, Alejandro Valignano, jesuita italiano que había estado en Japón tres veces, escribió al P. Viceprovincial en Japón, recomendándole muy encarecidamente que los recién llegados misioneros estudiaran el japonés cada día no menos de dos horas.

Nos referimos antes al hermano Juan Fernández, que había venido a Japón con Francisco Javier. Este hermano se dedicó durante 18 años, hasta su muerte en Japón (1567), a trabajos apostólicos y sabemos por las cartas de otros misioneros que tenía unas dotes excepcionales para aprender el japonés; San Francisco Javier indica en una de sus cartas que Juan Fernández es el más útil por su conocimiento de la lengua japonesa y uno de los más aptos por la claridad con que hace las traducciones. Según el P. Luis Frois, otro misionero jesuita portugués, este hermano recopiló en seis o siete meses un diccionario bilingüe de portugués-japonés. Además, según Menéndez y Pelayo, Juan Fernández editó un diccionario japonés-portugués. Desgraciadamente, ambos diccionarios, cuyo interés sería indudable, han desaparecido.

Es preciso detenernos sobre el porqué del portugués, siendo el autor un jesuita español. Recordemos que la demarcación del *Tratado de Tordesillas* fue confirmada por el Papa Julio II en enero de 1506 sin que se hiciese referencia al hemisferio oriental y que el Papa Gregorio XIII incluyó el Japón en 1575 en la diócesis de Macao, en la actual China. Y Macao estuvo bajo administración portuguesa durante casi 450 años, hasta 1999, por lo cual el protector oficial de las iglesias de Japón de aquel entonces era el Rey de Portugal. Acordémonos también de que Francisco Javier fue enviado a las Indias Orientales por el Rey de Portugal (João III) y no por el de España. Podemos afirmar a grandes rasgos que la historia de la evangelización de Japón se desarrollaba entre los jesuitas apoyados por Portugal y las órdenes mendicantes apoyadas por España.

En 1592 se publica una traducción del catecismo en japonés y al final de la misma, encontramos una pequeña recopilación lexicográfica de dicho idioma. De esta manera, poco a poco se va propiciando el momento para la publicación de un diccionario propiamente dicho. Y en 1595 aparece en el sur del Japón un diccionario latín-portugués-japonés, una adaptación del famoso diccionario multilingüe de Ambrosio Calepino.

En la traducción japonesa —moderna, por supuesto— de la *Ética a Nicómaco,* de Aristóteles, encontramos un hecho tan sorprendente como emocionante: en una nota explicativa, el traductor reconoce que le había resultado fundamental este diccionario trilingüe para traducir los términos filosóficos. Esto prueba que un diccionario del siglo XVI realizado por misioneros procedentes de la Península Ibérica mantiene plena vigencia en la época actual.

Partiendo de este diccionario, se publica en 1603 otro diccionario bilingüe japonés-portugués realizado por jesuitas: *Vocabulario da lingoa de Japam com a declaração em Portugues*. Al año siguiente el contenido se mejora aún más con un complemento. En 1980 se publica en Tokio una traducción japonesa completa de este diccionario en dos grandes tomos con abundantes notas eruditas. Esto quiere decir que esta obra, como en el caso del diccionario trilingüe, mantiene su vigencia unos 400 años después de su publicación. En 1630, en Manila, llega a publicarse, basándose ahora en este diccionario japonés-portugués, un igualmente fabuloso *Vocabvlario de Iapon declarado primero en portvgvés*. Este diccionario monumental de más de 1.200 páginas contiene unas treinta mil palabras y explica hasta los términos budistas e incluso los términos técnicos de la literatura japonesa. Fijémonos en la publicación de este utilísimo diccionario en Manila y no en Japón, como se venía haciendo.

3. ¿*Librorum prohibitorum et expurgatorum*?

Hemos llegado a un punto crucial del cuarto centenario: en febrero de 1582 sale del sur de Japón hacia Occidente la primera delegación japonesa dirigida por cuatro jóvenes japoneses cristianos. Tenía dos misiones principales. La primera: solicitar al Sumo Pontífice y a los Reyes de España y de Portugal una ayuda económica y espiritual para Japón. La segunda: conocer el mundo cristiano europeo y a la vuelta de Europa, hacer servir esa experiencia para una predicación más sólida del

cristianismo en Japón. Uno de esos cuatro jóvenes dejó escrita una carta contundente: «persuadir a nuestros compatriotas como testigos vivos y presentes y, como se dice, oculares, la grandeza, majestad y caridad de esa Santa Sede Romana y la magnificencia de los otros Reyes y Príncipes cristianos».

Unos seis meses después de la partida, esta delegación llega a Lisboa. Pasa por Guadalupe, Toledo, Madrid, Alcalá de Henares, Belmonte, Murcia, Orihuela, Alicante, etc. El 25 de noviembre del 1584 tiene lugar una audiencia de Felipe II en Madrid. Al año siguiente se celebra una audiencia en Roma del Papa Gregorio XIII.

Enrique de Guzmán escribe lo siguiente con respecto a la audiencia del Papa, en una carta dirigida a Fernando de Torre Salazar: «unos japonés, en nombre de los Reyes de aquella provincia, (...) entraron con su proprio ábito y fueron recebidos como se acostumbraba en tales actos». En otra carta, a su vez, de don Fernando de Torre Salazar (enero de 1585) dice: «los reyezuelos del Japón (...), al Sumo Pontífice traen broches y medallas de oro y 20 piezas de sedas de todos los colores».

La delegación, después de haber visitado Roma, Florencia, Venecia, Milán, etc., sale de nuevo desde Lisboa en la primavera del 1586, camino de vuelta a Japón. Llega a Macao y allí les sorprende una noticia insólita. El gran soberano Hideyoshi, o Taiko-sama, como aparece en las obras de Baltasar Gracián, había prohibido un año antes el cristianismo en Japón. Veamos esta inesperada situación explicada de primera mano por un integrante de la delegación (Mancio Ito):

> ... después de concebir un odio terrible contra el nombre cristiano, concitado contra todos los cristianos y principalmente contra los Padres de la Compañía, (Taiko-sama) ha exigido la apostasía de Cristo a todos los gobernantes cristianos, y a los que se niegan a ello, les ha despojado de sus bienes. Ha ordenado abandonar los reinos del Japón a todos los Padres y Hermanos bajo pena de muerte. Ha ocupado y destruído casi todos los templos y domicilios (...y) declaraba expulsarlos a causa de que predican la ley de Cristo, enemiga de los ídolos japoneses y contraria a las demás leyes y costumbres de los japoneses.

A pesar de la paulatina persecución, el cristianismo en Japón se tolera hasta 1587-1597. Así se comprende que aquel primer fabuloso diccionario japonés-español se publicara en 1630 en Manila y no en Japón, simplemente porque la censura no permitía estas publicaciones «pro-cristianas».

4. Puerta cerrada y ventana abierta

Así se comprende que la otra misión japonesa, de suma importancia, de los años 1613 y 1614, tras la mencionada prohibición del cristianismo, tuviera un fin bien distinto: misión diplomática. Y por ella estamos celebrando el cuarto centenario de la relación hispano-japonesa. Como hemos venido observando, este comienzo diplomático llevaba fecundos años de gestación previa y no hemos de considerarlo como algo ocurrido accidentalmente. La misión, integrada por 180 personas, sale del norte de Japón el 28 de octubre de 1613 y navega por el océano Pacífico, visitando Acapulco, Veracruz, La Habana, etc. La mayoría de estos japoneses regresan en 1620 directamente a Japón desde México sin cruzar el Atlántico, pero un grupo llega a España.

El dirigente de esta delegación, Hasekura, contó con el apoyo del franciscano español Luis Sotelo, quien fue su intérprete en las audiencias que mantuvo con Felipe II y con el Papa Paulo V. Además de establecer relaciones comerciales con Nueva España y España, buscó también, a pesar de las dificultades por las que atravesaba el cristianismo en Japón, el envío de misioneros a las islas.

La política represiva contra el cristianismo en Japón podía prohibir, teóricamente, la evangelización. Sin embargo, a pesar de las dificultades causadas por ese obstáculo (en 1624 se prohíbe también el comercio entre Japón y España), se sigue enraizando en Japón la cultura cristiana y el intento evangelizador va siempre en paralelo con la cultura. De hecho, se siguen publicando diccionarios del idioma japonés.

Fijémonos ahora en otra figura importante, la del dominico Diego Collado. Es bien sabido que Salamanca llega a su momento de máxima gloria intelectual en el siglo XVI. Diego Collado sale del convento salmantino de San Esteban y siguiendo, más o menos, la Vía de la Plata llega hasta Sevilla. Sale de aquí en 1610, llegando el año siguiente a Manila y después pasa a Nagasaki, en el sur de Japón, a finales de julio de 1619. Hemos de notar aquí que el Padre Las Casas se había unido a los dominicos procedentes del mismo convento para seguir rumbo a las Indias en julio del mismo año. Mucha gente iba por la Vía de la Plata hacia Santiago para consolidar su fe, pero otros, con no menos fervor religioso, hacían el camino inverso para llevar la evangelización allende el mar. Tanto el Camino como la Vía no fueron ni son únicamente religiosos. Pensemos en la influencia, mediante el Camino, de la literatura caballeresca, y mucho

antes en una posible influencia francesa en el teatro medieval español, como discutieron Richard R. Donovan y Rafael Lapesa.

5. Gramática «japona» nebrisense

Diego Collado publica en 1632 en Roma, y no en Japón por la mencionada razón, su *Dictionarium sive Thesauri linguae Iaponicae Compendivm* y este dotado dominico tenía acabado otro diccionario español-japonés el mismo año: *Vocabulario de la lengua japona,* que vio la luz finalmente muchísimos años más tarde, en 1985, y redactó otro trabajo lingüístico de primer orden, su *Ars Grammaticae Iaponicae Linguae*, publicado en Roma en 1632. Esta gramática japonesa es tan importante que hay a su vez traducción japonesa y sigue siendo una referencia fundamental para los estudios filológicos. Lo llamativo es que, en su prólogo, el autor declara que sigue siempre la clasificación gramatical de Antonio de Nebrija y de otros latinistas («seruauimus ordinem, quem peritus Antonius Nebrissensis, & alij seruarunt in suis linguæ Latinæ»).

La tradición nebrisense de la gramática japonesa sigue manteniéndose durante muchos años. En 1738, en México, se publica el *Arte de la lengua japona dividido en quatro libros según el arte de Nebrixa*. El autor es Melchor Oyanguren de Santa Inés, franciscano. Estos tratados del japonés son adaptación forzada de la gramática latina de Nebrija de 1481. ¿Por qué la gramática latina de 1481, en lugar de la gramática castellana de 1492? Recordemos que Nebrija era andaluz y catedrático de Retórica y Latín en la Universidad de Salamanca. En aquella época se consideraba que el mejor español se hablaba en Toledo (hasta Sancho Panza lo declara). Los intelectuales que no podían competir con este eminente andaluz en el dominio del latín, encontraron una buena coartada para criticar a Nebrija (Juan de Valdés o Juan Luis Vives, entre otros).

6. Traducciones

Los misioneros vinieron a Japón para enseñar la *lux veritatis* de Dios a los japoneses. No intentamos presentar una lista más o menos exhaustiva de obras que se introdujeron en aquella época llamada «cristiana», limitándonos a hacer unas reflexiones con algunos ejemplos ilustrativos para el tema.

Es sabido que los misioneros españoles en el Nuevo Mundo solían acudir con asiduidad a las representaciones de teatro evangélico. Sobre estas representaciones litúrgicas escribió unas páginas memorables el cronista franciscano Toribio de Benavente *Motolinia* en su importante *Historia de los indios de la Nueva España*. El teatro podía ser un instrumento de gran utilidad para evangelizar a los indios, por ser un modo de superar con relativa facilidad las barreras lingüísticas de las lenguas indígenas.

De hecho, este método teatral tuvo un éxito muy considerable y sabemos que en 1539 se representó en México un auto sacramental, *La conquista de Jerusalén*, de un autor anónimo. Sin embargo, contradictoriamente, en España ya a mediados del siglo XVI aparecen dudas o sospechas acerca de la autenticidad ortodoxa del teatro de evangelización: podía considerarse una profanación la representación del bautismo, la eucaristía, etc., por actores laicos. ¿Se aplicó con éxito el teatro de evangelización en Japón de la misma manera que en Latinoamérica? La respuesta es, en cierto sentido, negativa. En cierto sentido porque no quedan obras que lo demuestren de manera sólida y convincente, y la mayoría de las veces las noticias nos llegan por informaciones indirectas. Uno de los poquísimos estudios sobre este tema (A. Ebisawa, Tokio, 1947, en japonés) nos enseña que la primera aparición del teatro de evangelización en Japón se remonta a 1554 y este tipo de teatro se repetía de manera particular en Kyushu para conmemorar la Resurrección y también en ocasiones de buena cosecha, a lo largo de unos diez años. Este tema, indudablemente de gran interés, todavía requiere serias investigaciones.

De las obras teatrales que nos dejan solo una información indirecta e indicios de la representación, pasemos a los hechos concretos de la traducción. Como es bien sabido, las obras del dominico Fray Luis de Granada tuvieron una enorme difusión en el siglo XVI en toda Europa. De ahí que a los misioneros que venían a Japón se les ocurriera la idea de traducirlas al japonés. En 1592 se publicó una versión abreviada de la *Introducción del Symbolo de la Fe*. El traductor no se atrevió a traducir literalmente el título *Symbolo de la Fe* (puso como título *Fides no Doxi*, es decir, *El maestro de la Fe*). Otra traducción abreviada de Fray Luis de Granada fue la de *Guía de pecadores*. La traducción japonesa, publicada en 1599, repite el título original, incapaz de ser comprendido así por los lectores japoneses. El concepto del «pecado» o «pecador» en el sentido occidental-cristiano fue tan novedoso que no se encontraba ninguna palabra japonesa equivalente.

Francisco Javier mismo usó la palabra japonesa *dai-nichi* para referirse a Dios, lo cual causó una confusión considerable, ya que el término *dai-nichi* significaba fundamentalmente una divinidad más bien panteísta del budismo. Se probó usar la palabra *ten-dô* (en 1568), que podía significar «camino del cielo», para referirse a Dios. Ante esta dificultad o ambigüedad, los misioneros pronto abandonan esos términos para evitar el malentendido y procuran explicarles a los infieles el significado de cada palabra cristiana conservándola en su forma más o menos original.

Otro libro religioso y fundamental es *Doctrina cristiana* (*Dochirina Kirishitan*). Se trata del primer catecismo en japonés. Llegó a publicarse en japonés en 1591 con una imprenta importada de Europa. Cinco años después se tradujo con letras latinas *Imitatio Christi* (*Contemptus Mundi)* de Tomás de Kempis. La obra tuvo una influencia considerable y, de hecho, en 1610 vuelve a publicarse en Kioto, ahora con caracteres propiamente japoneses.

7. Repercusión temática en la literatura española

Aparte de estas y otras publicaciones fundamentalmente cristianas, la cultura cristiana peninsular ha dejado otros frutos complementarios. Se trata de creaciones literarias escritas por autores españoles en la época barroca. Los misioneros españoles dejaron una gran cantidad de epístolas en las que proporcionaban a su patria informes interesantes, aunque a veces distorsionados. Un porcentaje alto de los escritores del Siglo de Oro español eran sacerdotes y tenían, evidentemente, fácil acceso a esas epístolas curiosas que venían del lejano Oriente.

El caso típico es el del gran novelista filosófico Baltasar Gracián, jesuita. Entre sus notables referencias al Japón y a sus habitantes, nos limitamos a citar aquella frase hartamente manoseada y un tanto jocosa que se encuentra en su obra cumbre *El Criticón*: los «japones [sic] ...son los españoles de Asia» (II-8). Es interesante esta observación, si la comparamos con lo que dijo el citado Padre Visitador de Japón, el jesuita Valignano, en su interesante *Sumario de las cosas del Japón* (1583): «Japón es un mundo al revés de como ocurre en Europa, porque es en todo tan diferente y contrario, que casi en ninguna cosa se conforman con nosotros».

¿Y Lope de Vega? Lope de Vega fue un escritor que se interesó por todos los temas e incluso por las zonas geográficas más exóticas. Así,

tiene obras teatrales dedicadas al territorio americano, como *El Nuevo Mundo descubierto por Cristóbal Colón,* como también había hecho Tirso de Molina con su trilogía dedicada a la familia Pizarro. Además, Lope nos ha dejado dos obras dedicadas a Japón: una obra teatral (atribuida) y una relación histórica.

La obra teatral se titula *Los primeros mártires del Japón* (hay una edición sin aparato crítico, publicada en Barcelona, en 2011). No es este el momento de comprobar si esta obra es verdaderamente de Lope de Vega (hoy se tiende a no considerarla de Lope, al menos tal como se conserva, a pesar de que Menéndez Pelayo la incluyera en su edición de las *Obras* de Lope) ni de profundizar en ella. En la obra intervienen de manera fantástica tres misioneros españoles, el emperador y Taiko-sama (Hideyoshi Toyotomi, 1536/7-1598), que promulgó la prohibición del cristianismo, no de manera tajante, en 1587.

Uno de los españoles que tuvo contacto directo con Taiko-sama fue fray Juan Cobo (1547-1591), que vivía en Manila. Este misionero dominico, nacido en Alcázar de San Juan, fue enviado a Japón por el gobernador de Filipinas después de esta prohibición. Juan Cobo visita Japón con el capitán de infantería Lope de Llano y dos intérpretes chinos cristianos, para verificar la autenticidad de una carta amenazadora de Taiko-sama. Taiko-sama decía en ella: «si no viniere una embajada de estas islas [con el correspondiente tributo de sometimiento], enviaré mi ejército a sujetarlas… de suerte que se arrepienta esta tierra de no habérmela enviado».

Juan Cobo trató con éxito de convencer a Taiko-sama de que dejara de amenazar Filipinas. No solo eso: después de negociaciones que duraron al parecer cuatro meses, Taiko-sama consintió que se reanudara la predicación del Evangelio. Así se volvió a practicar el culto de la iglesia en Japón.

Lope de Vega escribe también una relación en prosa titulada *El triunfo de la fee en los Reynos del Japón* (hay una cuidada edición, publicada en Londres, en 1965), en la que nos informa de «las nuevas persecuciones de aquellos nuevos christianos por los años de 1614 hasta el fin de 1615». El gran *shogun* Ieyasu, relativamente generoso al principio con el cristianismo, promulga en 1613 la prohibición del cristianismo a nivel nacional y en noviembre del año siguiente son expulsados fuera del país los religiosos cristianos principales. Lope estaba seriamente preocupado por esta persecución contra sus compatriotas.

Por todo lo que venía observando, hemos de advertir que el intento del transplante del cristianismo en Japón dio frutos complementarios como el enriquecimiento de la propia cultura española del Siglo de Oro con sus creaciones literarias.

8. Observaciones finales

A lo largo de este inevitablemente somero bosquejo de la era cristiana en Japón, comenzada por Francisco Javier en 1549 y truncada escalonadamente en dos momentos, 1587 y 1613, por la prohibición del cristianismo, hubo una serie de acontecimientos culturales y humanísticos de enorme envergadura. Hemos centrado nuestra atención en el aspecto lingüístico y literario. Y no nos hemos limitado a los años 1613-1614 como un acontecimiento independiente, sino que hemos procurado «situarlos» en un contexto histórico cultural más amplio, puesto que anteriormente se habían dejado sólidas huellas.

Cuando Francisco Javier se marcha de Japón en noviembre del 1551 después de casi dos años de permanencia, con destino a China, creyendo que allí había raíces culturales japonesas, un joven japonés bautizado con el nombre de Bernardo lo acompaña, siguiendo su rumbo a Europa. Y llega en 1553 a Lisboa, siendo el primer japonés que pisa tierras europeas. Al año siguiente visita Salamanca, Segovia, Barcelona, Roma, etc., y sabemos que vio personalmente a Ignacio de Loyola, para morir posteriormente en Coimbra en 1557. Además, justo cuando se prohíbe el cristianismo en el año 1613, Dios «abre una ventana» nueva y sale de Japón, como hemos visto, una delegación dirigida por Tsunenaga Hasekura con destino a la Nueva España y Europa. Así se va entablando el contacto —digamos— mutuo entre Europa y Japón, aunque por el momento este contacto fue casi siempre unilateral.

Así y todo, ¡qué contacto más fecundo! Desde que el jesuita italiano Valignano introdujo la imprenta de tipos, en su segunda visita a Japón del año 1590 vía Macao, hasta la prohibición del catolicismo en 1613, se calcula que el número de publicaciones realizadas con este instrumento supera las cincuenta, algunas de las cuales ya las hemos comentado. Hemos visto también, a su vez, que la literatura española amplió su horizonte gracias a las proezas de los misioneros, es decir,

acercándose a la imagen de Japón o de los japoneses, aunque a veces inevitablemente distorsionada.

Pensemos en un hecho curioso. Después de la primera aparición del español escrito de las *Glosas Emilianenses*, «el primer vagido» del español según la feliz denominación de Dámaso Alonso, la literatura española necesitó unos cinco largos siglos para llegar a su Siglo de Oro. Desde que arribara Colón a La Isla Española y apareciera el primer poeta americano, Francisco de Terrazas, nacido en Nueva España alrededor del año en que había llegado a Japón Francisco Javier, la literatura latinoamericana necesitó otros cinco largos siglos para llegar a su momento glorioso vivido el siglo pasado y el presente.

No vamos a exagerar diciendo que la literatura japonesa después de cinco siglos haya entrado ahora en un Siglo de Oro o de Plata con sus manifestaciones religiosas católicas; al fin y al cabo, los católicos japoneses son una minoría. Pero sí queremos señalar un hecho importante: ya sea pura coincidencia o un resultado necesariamente natural, la literatura japonesa marcadamente católica está dando últimamente, después de cinco siglos, unas cosechas curiosas.

Ahora bien, ¿cómo se interpreta hoy la época cristiana de Japón que duró, al menos formalmente, algo más de sesenta años desde la llegada del Santo en 1549? Tradicionalmente hay una tendencia marcada a explicar esa época tan significativa como un paréntesis en la historia de Japón; es decir, los historiadores japoneses, a nuestro modesto juicio, tienden a prestar atención meramente anecdótica a la época cristiana. Creemos que la inserción plena de la época cristiana en la historia cultural del Japón nos ofrecerá perspectivas inesperadas y más fecundas.

Es cierto que la época en cuestión está bien marcada: desde 1549 hasta la prohibición a nivel nacional del cristianismo en 1613. Pero es evidente también que una prohibición institucional no siempre se cumple radicalmente o no repercute tan drásticamente, sobre todo cuando se trata de un asunto de creencias y sentimientos. De hecho, como hemos visto, inmediatamente después de la prohibición del cristianismo, se abre otro camino, ahora «diplomático». Ese puente diplomático, necesariamente, conlleva vínculos culturales. Como decía José Antonio Maravall, «en historia, como en ciencia, hay que atenerse a la interpretación que resulte más generalmente necesaria y de más amplia validez».

La política japonesa de aislamiento del mundo exterior, comenzada en la primera mitad del siglo XVII, dura hasta mediados del siglo XIX.

Durante este periodo de algo más de dos siglos, el Japón se quiso recluir frente al exterior hasta que la llegada de cuatro barcos norteamericanos en 1853 hizo irreversible la apertura al exterior.

Hemos de reconocer que quedan muchísimos puntos por profundizar en esa etapa cristiana y de la siguiente de aislamiento —en particular, de la primera—, a pesar de la relativa escasez de documentos japoneses, como habíamos señalado al mencionar al teatro evangelizador. En España, donde hay una sólida tradición de cronistas, todavía quedan no pocos documentos inéditos o desconocidos en archivos (en los de Simancas e Indias, entre otros) y presumiblemente en otros, como conventos regionales por donde pasaron los japoneses. El trabajo de José Guillén Selfa sobre la primera embajada de Japón que pasó por Murcia bien podría ser un ejemplo de ello.

Ni que decir tiene que la celebración del Año de España en Japón y del Año de Japón en España, que se conmemoran a lo largo de 2013 y 2014, va a ser un acicate firme para una mayor y más enriquecedora profundización, con la recíproca colaboración de ambos países. Esperemos que este evento no acabe siendo un puro acontecimiento más. A pesar de la sentencia que vemos en la citada comedia atribuida a Lope de Vega, «lo sembrado en el Japón se perderá en nuestra ausencia», ya no corren tiempos de indebida «ausencia», sino que la presencia mutua es cada vez más palpable. Los hispanistas y los japonólogos, en fructífera simbiosis, tenemos que enriquecer los nexos de unión y admiración mutua de estas dos realidades que constituyen la España y el Japón de ayer y de hoy. Y, por supuesto, las relaciones diplomáticas, gubernamentales o culturales en general tendrán que avanzar en estrecha armonía.

Hemos de recordar, además, que este año 2013 se cumplen trescientos años de la creación de la Real Academia Española y nadie pone en duda sus nobles tareas desarrolladas a lo largo de la historia moderna en estrecha colaboración con otros países hispanohablantes (Asociación de Academias de la Lengua Española) y a veces no hispanohablantes. Pensemos también que hace 105 años, es decir, en 1908, la Hispanic Society of America, fundada en 1904 en Nueva York por aquel memorable Archer Milton Huntington, inició sus actividades, tan fecundas como innovadoras, y justo cien años después, esto es en el año 2008, el Instituto Cervantes abrió su sede en Tokio. Estas creaciones van mucho más allá de un mero «acontecimiento»: siguen realizando aportaciones muy positivas y están sirviendo de acicate tanto para una mejor comprensión mutua

como para su profundización. Y nosotros los hispanistas japoneses estamos invitados, según palabras de Rafael Lapesa, a «seguir obedeciendo las llamadas de la vocación» con esa afición por la cultura hispánica «servida largamente con gozo y con sacrificio».

9. Referencias bibliográficas

Son abundantes los estudios sobre el tema. Nos limitamos aquí a presentar las publicaciones principales en español (excepto dos en inglés) a las que hemos tenido acceso directo.

Aduarte, D. (1963-64), *Historia de la Provincia del Santo Rosario de la Orden de Predicadores en Filipinas, Japón y China*, tomo I y II. Madrid: CSIC.

Bayle, C. (1935), *Un siglo de Cristiandad en el Japón*. Barcelona: Labor.

Cabezas, A. (1995), *El siglo ibérico del Japón: la presencia hispano-portuguesa en Japón (1543-1643)*. Valladolid: Instituto de Estudios Japoneses, Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones.

Cooper, M. (1965) (ed.), *They Came to Japan. An Anthology of European Reports on Japan 1543-1640*. Berkeley: University of California Press.

Delgado García, J. (1985), *El Beato Francisco Morales O. P., mártir del Japón (1567-1622), su personalidad histórica y misionera*. Madrid: Instituto Pontificio de Teología/Misionología.

— (1986), *Fr. Juan de la Badía, O. P., misionero del Japón y Bto. Domingo Castellet, O. P., misionero mártir del Japón*. Madrid: Instituto Pontificio de Teología/Misionología.

— (1993) (ed.), *Epistolario del Beato Ángel Ferrer Orsucci, O. P., mártir del Japón*. Madrid: Institutos Pontificios de Filosofía y Teología.

García Gutiérrez, F. (1990), *Japón y Occidente: influencias recíprocas en el arte*. Sevilla: Guadalquivir.

Guillén Selfa, J. (1997), *La primera embajada del Japón en Europa y en Murcia (1582-1590)*. Murcia: Editora Regional de Murcia.

Knauth, L. (1972), *Confrontación transpacífica: El Japón y el Nuevo Mundo hispánico 1542-1639*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

Millares Carlo, A. y Calvo, J. (1954), *Los protomártires del Japón. Ensayo bibliográfico.* México: Fondo Pagliai.

PARK, C. (1986), *Testimonios literarios de la labor cultural de las misiones españolas en el Extremo Oriente: Gregorio de Céspedes*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Dirección General de Relaciones Culturales.

PÉREZ, L. (1916), *Cartas y relaciones del Japón, I, Cartas del San Pedro Bautista*. Madrid: G. López del Horno.

— (1916), *Origen de las misiones franciscanas en el Extremo Oriente*. Madrid: G. López del Horno.

— (1929), *Labor patriótica de los franciscanos en el Extremo Oriente*. Madrid: Imp. Hijos de Tomás Minuesa de los Ríos.

RIBADENEYRA, M. (1947), *Historia de las islas del Archipiélago filipino y reinos de la Gran China, Tartaria, Cochinchina, Malaca, Siam, Cambodge y Japón*. Madrid: Editorial Católica.

ROBERTSON, JAMES A. (1915), *Bibliography of early Spanish Japanese relations compiled from manuscripts and books in the Philippine Library, Manila*. Vol. XLIII. Parte I. Tokio: Asiatic Society of Japan.

RODRÍGUEZ MOÑINO, A. (1931), *Bibliografía hispano-oriental: Apuntes para un catálogo de los documentos referentes a Indias Orientales (China, Japón, Cochinchina, etc.) que se conservan en las colecciones de la Academia de la Historia*. Madrid: Tipografía de Archivos.

RUIZ DE MEDINA, J. (1995) (ed.), *Documentos del Japón 1558-1562*, Monumenta Missionum Societatis IESU, Vol. 61 (Monumenta Historica Societatis IESU, Vol. 148). Roma: Instituto Histórico de la Compañía de Jesús.

SANZ, C. (1958), *Primitivas relaciones de España con Asia y Oceanía*. Madrid: Librería General Victoriano Suárez.

— (1966), «Primeras relaciones de España con el Japón», *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, Tomo CII, pp. 3-24.

SCHÜTTE, J. F. (1964), *El «Archivo del Japón»: Vicisitudes del archivo jesuítico del Extremo Oriente y Descripción del fondo existente en la Real Academia de la Historia de Madrid*. Madrid: Imp. Maestre.

SOLANO, F., RODAO, F. y TOGORES L. E. (1989) (eds.), *Extremo Oriente ibérico. Investigaciones históricas: metodología y estado de la cuestión*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional; Centro de Estudios Históricos, Departamento de Historia de América, CSIC.

SHIMIZU, N. (2006), «El legado cultural y humanístico de Javier en Japón», *Príncipe de Viana*, LXVII, n.º 239, pp. 1.033-1.046.

VALIGNANO, A. (1954), *Sumario de las cosas de Japón (1583): adiciones del Sumario de Japón (1592)*, ed. de José Luis Álvarez-Taladriz. Tokio: Sophia University.

VALLADARES, R. (2001), *Castilla y Portugal en Asia (1580-1680): declive imperial y adaptación*. Leuven: Leuven University Press.

VINDEL, F. (1943), *La cultura y la imprenta europeas en el Japón durante los siglos XVI y XVII: la iniciativa española, base de tan importante gesta, 1548-1610*. Madrid: Talls. Góngora.

VV. AA. (1992), *La embajada japonesa de 1614 a la ciudad de Sevilla*. Sevilla: Comisaría de la ciudad de Sevilla.

PROLEGÓMENOS A UNA LECTURA DE LAS *NOVELAS EJEMPLARES* DE CERVANTES, EN SU CUARTO CENTENARIO

Carlos Alvar
Centro de Estudios Cervantinos (Alcalá de Henares) y Université de Genève (Suiza)

Cuando Cervantes dio a la prensa sus *Novelas ejemplares* para la publicación en 1613, tuvo buen cuidado de acompañar la colección de relatos con un prólogo al lector lleno de informaciones, que cuatro siglos más tarde resultan fundamentales, y que sin duda lo eran para quienes se disponían a adquirir el libro, sin encuadernar, por doscientos ochenta y seis maravedíes. El precio, equivalente a unos ocho reales y medio, no distaba mucho de los doscientos noventa maravedíes y medio en que se tasó cada volumen de la primera parte del *Quijote*, que había visto la luz pocos años antes, en 1605, o de los doscientos noventa y dos maravedíes de la segunda parte de este libro, publicada en 1615.

En efecto, Cervantes establece en las páginas primeras de las *Novelas ejemplares* un diálogo con sus lectores, aspecto frecuente en este tipo de paratextos. Se presenta de inmediato como el autor del *Quijote*, obra que desde su publicación había gozado de gran fama y había proporcionado a su autor prestigio en el efervescente mundo de las letras de comienzos del siglo XVII.

1. Lector amantísimo

Siguiendo el modelo establecido en el prólogo del *Quijote*, Cervantes irrumpe en primera persona en el prólogo, muestra las reticencias ante la obligación (o la obligatoriedad) de escribir un texto que acompañe a la obra; se dirige a un lector «amantísimo» —como en el *Persiles*—, al que le habla de un amigo; recurre a la falsa modestia y, finalmente, se deja vencer para poder satisfacer el «deseo de algunos», no a su propia voluntad. El lugar de los versos de elogio y alabanzas que frenan a Cervantes en el prólogo del *Quijote*, lo ocupa ahora el famoso retrato de Juan de Jáuregui... Y, mientras tanto, el lector asiste, casi sin darse cuenta, a

la construcción del mismo prólogo. El paralelismo con el de la primera parte del *Quijote* es innegable.

No le basta con el «discreto lector» con el que abre el *Quijote*. La cordialidad supera los límites habituales en este tópico del exordio, primero con un «lector amantísimo» y, luego, con un «lector amable», cuyo objetivo es recuperar la individualidad del propio autor, eclipsada por los personajes.

A continuación, Cervantes alude a lo mal recibido que fue el prólogo del *Quijote*: palabras enigmáticas, pues no se conocen críticas en este sentido, a no ser las del gramático Bartolomé Jiménez Patón; habrá que considerar o que los reproches fueron verbales, o que las alusiones hacen referencia a la falta de continuidad del modelo de prólogo iniciado con el del *Quijote*, ya que no tuvo imitadores, a pesar de la relación intertextual que se da entre los exordios de la época.

Hay que recordar, sin embargo, que el apócrifo de Alonso Fernández de Avellaneda, apenas un año posterior a las *Novelas ejemplares,* dedica duras palabras a la introducción del auténtico *Quijote*:

> Así sale [este prólogo] al principio desta segunda parte de sus hazañas éste, menos cacareado y agresor de sus lectores que el que a su primera parte puso Miguel de Cervantes Saavedra y más humilde que el que segundó en sus *Novelas*, más satíricas que ejemplares, si bien no poco ingeniosas...

Y pues Miguel de Cervantes es ya de viejo como el castillo de San Cervantes, y por los años tan mal contentadizo, que todo y todos le enfadan, y por ello está tan falto de amigos, que cuando quisiera adornar sus libros con sonetos campanudos, había de ahijarlos (como él dice) al Preste Juan de las Indias y al emperador de Trapisonda.

Y, siguiendo la misma tónica, poco más tarde, el citado Jiménez Patón, en sus *Proverbios morales* (Baeza, Pedro de la Cuesta, 1615), no duda en insistir en lo inadecuado de la actitud cervantina, aunque hay que advertir que el catedrático de Villanueva de los Infantes era gran amigo y defensor de Lope de Vega.

Es posible que nuestro autor se sintiera inseguro, también ahora, de la nueva experiencia literaria que ofrecía, del mismo modo que no las tenía todas consigo al emprender la aventura literaria del Ingenioso hidalgo, aunque no siempre hay que creer la sinceridad de las palabras con las que los autores expresan sus reticencias en los prólogos, pues con frecuencia

no hacen sino repetir tópicos propios del género: incapacidad para llevar a cabo el trabajo, insistencia de algún amigo, curiosidad de los lectores...

> Quisiera yo, si fuera posible, lector amantísimo, escusarme de escribir este prólogo, porque no me fue tan bien con el que puse en mi *Don Quijote*, que quedase con gana de segundar con éste. Desto tiene la culpa algún amigo, de los muchos que en el discurso de mi vida he granjeado, antes con mi condición que con mi ingenio; el cual amigo bien pudiera, como es uso y costumbre, grabarme y esculpirme en la primera hoja deste libro, pues le diera mi retrato el famoso don Juan de Jáurigui, y con esto quedara mi ambición satisfecha, y el deseo de algunos que querrían saber qué rostro y talle tiene quien se atreve a salir con tantas invenciones en la plaza del mundo, a los ojos de las gentes...

2. Este que veis aquí

Cervantes emprende en este momento su autorretrato, aunque puesto en boca o en pluma del amigo: en un juego de écfrasis propio del manierismo y del barroco, describe el cuadro de Jáuregui o el grabado que debería haber aparecido en la primera página del libro. Pero Cervantes era consciente de que gran parte de su fama se debía a la habilidad que había mostrado en el uso de la ironía, y no renuncia a ella al «repetir» lo que sus ojos ven en el retrato.

Ironía, sí; pero también descripción de la vejez como forma de captar la benevolencia de sus «amantísimos» lectores: no asistimos al experimento de un joven imberbe, sino al resultado de una larga experiencia. En este sentido, la incómoda cárcel, llena de tristes ruidos, en la que se engendró el *Quijote*, adquiere su equivalencia ahora en esta descripción del hombre viejo, en la que se mezclan la melancolía manierista y barroca de la fugacidad del tiempo y el realismo teñido de resignación humorística, casi sarcástica:

> Éste que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos y de nariz corva, aunque bien proporcionada; las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro, los bigotes grandes, la boca pequeña, los dientes ni menudos ni crecidos, porque no tiene sino seis, y ésos mal acondicionados y peor puestos, porque no tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos estremos, ni grande, ni pequeño, la color viva, antes blanca que morena; algo cargado de espaldas, y no muy ligero de pies.

Contrasta el retrato de este prólogo, en el que el autor hace hincapié en una figura hierática, con el del activo escritor, que muchas veces había tomado la pluma para escribir las páginas preliminares del *Quijote*, y muchas veces abandonó la tarea, por no saber cómo emprender la labor, hasta que un día «estando en suspenso, con el papel delante, la pluma en la oreja, el codo en el bufete y la mano en la mejilla, pensando lo que diría», entró un amigo y entabló conversación con el confuso escritor, que le expone sus miedos y dificultades, dando lugar al prólogo mismo. Todo parece remitir a un pasado que termina en las palabras de despedida con las que se cierra el exordio, mientras que en las *Novelas ejemplares*, el retrato se actualiza con el cambio de tiempo verbal —en un llamativo presente de indicativo—, y con el salto de narrador, pues la descripción realizada no sería otra cosa que el rótulo que debería acompañar al grabado del frontispicio, y las palabras pertenecerían, por lo tanto, al amigo que ha llevado a cabo el trabajo artístico.

Tenemos, pues, a un escritor viejo, cargado de experiencia vital, como resulta evidente; pero no basta: Cervantes quiere dejar de manifiesto que su experiencia es, también, literaria, por si alguno de sus lectores no se hubiera percatado de que es el mismo que escribió el *Quijote*, autor también de una novela pastoril, *La Galatea*, de un libro de crítica poética, y de otras obras:

> ... éste digo que es el rostro del autor de *La Galatea* y de *Don Quijote de la Mancha*, y del que hizo el *Viaje del Parnaso,* a imitación del de César Caporal Perusino, y otras obras que andan por ahí descarriadas y, quizá, sin el nombre de su dueño.

La vaga alusión a las «obras que andan por ahí descarriadas», quizás anónimas, posiblemente se refiera a las piezas teatrales a las que aludirá en el prólogo de las *Ocho comedias y ocho entremeses*, que vieron la luz dos años después que las *Novelas ejemplares*: «En este tiempo hasta veinte comedias o treinta, que todas ellas se recitaron sin que se les ofreciese ofrenda de pepinos ni de otra cosa arrojadiza; corrieron su carrera sin silbos, gritas ni barahúndas». Cervantes recogió en el volumen de 1615 dieciséis piezas teatrales, lejos de las «veinte o treinta» comedias que reconoce haber compuesto.

En definitiva, las palabras del prólogo reflejan una experiencia múltiple, que alcanza todos los géneros: novela pastoril y de caballerías, poesía y teatro.

Y para que no se vuelva a producir el olvido del nombre del autor, tras el retrato del frontispicio y la enumeración de sus obras, Cervantes (o su amigo) desvela por fin la identidad del escritor, a la que hasta ahora solo ha aludido a través de circunloquios y referencias indirectas. Es Miguel de Cervantes Saavedra, y ante todo, quiere que su nombre, su persona, se asocie a los sacrificios pasados y a las duras experiencias vividas:

> Llámase comúnmente Miguel de Cervantes Saavedra. Fue soldado muchos años, y cinco y medio cautivo, donde aprendió a tener paciencia en las adversidades. Perdió en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda de un arcabuzazo, herida que, aunque parece fea, él la tiene por hermosa, por haberla cobrado en la más memorable y alta ocasión que vieron los pasados siglos, ni esperan ver los venideros, militando debajo de las vencedoras banderas del hijo del rayo de la guerra, Carlo Quinto, de felice memoria.

Hasta aquí debería llegar la intervención del amigo ocupado de acompañar el volumen con el retrato del autor y con un breve esbozo de su vida y obra. Cervantes se oculta detrás de ese otro personaje para lograr la perspectiva necesaria, como hizo en el *Quijote* con el «gracioso y bien entendido» amigo, con quien mantuvo una enjundiosa conversación acerca de los hábitos *paratextuales* de la época. La crítica a la banalidad de los sonetos elogiosos, de las notas excesivas e inútiles, y del estilo intrincado y oscuro queda en boca del amigo y consejero. Nadie podría ir contra Cervantes, que ha sabido protegerse de forma adecuada, aunque Lope de Vega no parece que lo entendiera de este modo. De acuerdo con los planteamientos expresados en las palabras preliminares del *Quijote*, Cervantes vuelve a referirse a la inutilidad de los elogios hechos por encargo y de las poesías de circunstancias que habitualmente aparecían en los paratextos:

> Y cuando a la deste amigo, de quien me quejo, no ocurrieran otras cosas de las dichas que decir de mí, yo me levantara a mí mismo dos docenas de testimonios, y se los dijera en secreto, con que estendiera mi nombre y acreditara mi ingenio. Porque pensar que dicen puntualmente la verdad los tales elogios es disparate, por no tener punto preciso ni determinado las alabanzas ni los vituperios.

Como hemos visto más arriba, la maledicencia de Avellaneda atribuía esta actitud de Cervantes a su vejez, a su mal genio y, como consecuencia de todo ello, a su falta de amigos.

Así regresamos a la realidad y la hipótesis de sustituir el prólogo por un retrato, planteada desde el comienzo, se difumina, aunque el retrato ha quedado hecho. La figura del amigo y el grabado de Jáuregui han servido para que nuestro novelista pudiera distanciarse y hablar de sí mismo en tercera persona, para incorporar un narrador fictivo, que como Cide Hamete puede ser mentiroso o digno de creer.

3. Novelas de honestos requiebros amorosos

Cervantes vuelve a ser el narrador en primera persona, que aparenta encontrarse de nuevo ante la dificultad de escribir el prólogo, ya que el amigo no ha venido a ayudarle en esta ocasión. Por eso, vuelve a dirigirse al «lector amable», vuelve a recurrir a la ironía y a la falsa modestia, y se dispone a defender los relatos que se incluyen en el libro que tenemos entre las manos; se trata, ante todo, de *novelas* en las que se contienen requiebros amorosos acordes con el discurso cristiano. No se alude a las violaciones, mentiras, engaños, robos u otras formas de vivir de dudosa adecuación con la moral cristiana que leemos en las *Novelas ejemplares*; parece que la preocupación está en los requiebros amorosos, tema frecuentado por los *novellieri* italianos ya desde tiempos de Boccaccio y, luego, de Masuccio Salernitano (1410-1475) o de Matteo Bandello (1490-1560).

Las palabras de Cervantes adquieren su dimensión real si se considera que estos tres cuentistas fueron incluidos en los Índices de libros prohibidos por lo menos desde los de Pablo IV y de Fernando Valdés (ambos en 1559), veto reiterado por Sixto V (1590); y no fueron solo estos novelistas los señalados por el índice acusador, sino «libri omnes qui res obscaenas lascivas et amatorias, vulgari sermone, etiam eleganter conscripti tractant», es decir, todos aquellos libros que tratan de asuntos obscenos, lascivos y amatorios, ya sean escritos en lengua del pueblo o elaborados con elegancia.

El prólogo de las *Novelas ejemplares* parece estar parafraseando el texto de las prohibiciones eclesiásticas:

> En fin, pues ya esta ocasión se pasó, y yo he quedado en blanco y sin figura, será forzoso valerme por mi pico, que, aunque tartamudo, no lo será para decir verdades, que, dichas por señas, suelen ser entendidas. Y así, te digo otra vez, lector amable, que destas novelas que te ofrezco, en ningún modo podrás hacer pepitoria, porque no tienen pies, ni cabeza, ni

> entrañas, ni cosa que les parezca; quiero decir que los requiebros amorosos que en algunas hallarás, son tan honestos, y tan medidos con la razón y discurso cristiano, que no podrán mover a mal pensamiento al descuidado o cuidadoso que las leyere.

Cervantes ofrece a sus lectores varias *novelas*, y al utilizar este término deja de manifiesto una de las dificultades con las que tropieza la prosa de ficción a partir del Renacimiento: cómo designar los relatos breves que no tienen carácter didáctico y que no forman parte de la tradición oral, ya que los primeros reciben el nombre de *ejemplos* y los otros son *cuentos* (palabra a la que recurre Cervantes en la dedicatoria de la colección de estos relatos al Conde de Lemos). El mismo Sebastián de Covarrubias, contemporáneo de Cervantes, define la *novela* como «un cuento bien compuesto o patraña para entretener los oyentes, como las novelas de Bocacio».

El modelo evidente de estas narraciones breves, referencia insoslayable en la época de Cervantes, es el *Decamerón* con toda su carga amorosa y lúdica, con su proximidad al mundo real y con una clara habilidad para convertir en materia cuentística cualquier anécdota. Son narraciones breves, ajenas también al concepto actual de novela, y así lo entienden Cervantes y Covarrubias; y si este último es muy conciso al aludir a la *patraña*, es decir a algo sin fundamento en la realidad, y a la función de entretenimiento, Cervantes es mucho más prolijo en sus observaciones, ya que dedica muchas páginas del *Quijote* y de algunas otras obras a explicar lo que entiende por *novela*. Nos bastaría, ahora, con distinguir entre relato breve y narración extensa, pero a Cervantes no le parece diferencia suficiente. Y no podía serlo, pues el tema atrajo el interés de los humanistas del siglo XVI, preocupados por definir un género que no se encontraba recogido en las preceptivas de la Antigüedad y que tenía características propias de la historia y de la épica, que unas veces utilizaba el verso y otras la prosa, y que, además, presentaba como hechos ocurridos realmente lo que no eran sino puras invenciones de sus autores. Es aquí donde chocan el pensamiento de los humanistas (empezando por los italianos) y la tradición heredada de la Edad Media, con un planteamiento que reconocía la importancia de la historia frente al peligro de los poetas y de quienes no se atenían a la verdad de los hechos realmente ocurridos.

En el fondo, subyace el problema de la relación que se establece entre realidad y poesía (entendida esta como literatura en general); relación que tiene mucho que ver con el concepto de verdad; para referirse a esos vínculos se habla desde la época de Aristóteles de mímesis o de imitación, y es

una cuestión que afecta a la literatura, pero también a la pintura y a otras artes que intentan representar el mundo exterior; de ahí que Horacio hable de la similitud de pintura y poesía: *ut pictura poesis*, «como a la pintura [le ocurre] a la poesía». Los límites se establecen en la frontera de lo imposible, pero verosímil, y de lo posible, pero inverosímil. Cervantes lo expresa con claridad en *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* (III, X):

> ... porque no todas las cosas que suceden son buenas para contadas, y podrían pasar sin serlo y sin quedar menoscabada la historia: acciones hay que, por grandes, deben de callarse, y otras que, por bajas, no deben decirse; puesto que es excelencia de la historia que cualquiera cosa que en ella se escriba puede pasar, al sabor de la verdad que trae consigo; lo que no tiene la fábula, a quien conviene guisar sus acciones con tanta puntualidad y gusto, y con tanta verisimilitud que, a despecho y pesar de la mentira, que hace disonancia en el entendimiento, forme una verdadera armonía.

Y retoma la idea unos capítulos más adelante en la misma obra (III, XVI):

> Cosas y casos suceden en el mundo, que si la imaginación, antes de suceder, pudiera hacer que así sucedieran, no acertara a trazarlos; y así, muchos, por la raridad con que acontecen, pasan plaza de apócrifos, y no son tenidos por tan verdaderos como lo son; y así, es menester que les ayuden juramentos, o a lo menos el buen crédito de quien los cuenta, aunque yo digo que mejor sería no contarlos, según lo aconsejan aquellos antiguos versos castellanos que dicen:
>
> Las cosas de admiración
> no las digas ni las cuentes,
> que no saben todas gentes
> cómo son.

Pero cuando el texto es ficción no puede imitar a la realidad, sino que el autor debe crear el propio mundo y, con él, la propia realidad. De la coherencia alcanzada en la creación resultante dependerá el placer estético que la obra literaria puede producir. Siguiendo a Aristóteles, Cervantes dirá, por boca del bachiller Sansón Carrasco, que «uno es escribir como poeta y otro como historiador: el poeta puede contar o cantar las cosas, no como fueron, sino como debían ser; y el historiador las ha de escribir, no como debían ser, sino como fueron, sin añadir ni quitar a la verdad cosa alguna» (*Quijote* II, III).

Realidad y ficción se enfrentan, pero ambas pueden ser representadas por igual; como la pintura y otras artes, la poesía (sinónimo de

literatura hasta el siglo XVIII) tiene capacidad de imitar, de representar miméticamente, tanto los hechos ocurridos (historia), como los imaginados (ficción). Si es así, la cuestión que surge resulta inevitable: ¿cuál de las dos tiene precedencia? Aristóteles hablaba de que «la poesía es más filosófica y elevada que la historia, pues la poesía dice más bien lo general y la historia lo particular».

Ya en la Edad Media, Brunetto Latini, en su *Libro del tesoro* (finales del siglo XIII), acepta la posibilidad de contar cosas que no ocurrieron realmente, como si fueran verdaderas, lo que constituye una aceptación de la ficción basada en la verosimilitud. Y el mismo autor tiene en cuenta el tema y el público al que se dirige el *cuento*: la materia puede ser «ciudadana», es decir, que afecte a la actividad diaria, o la que se dirige a criticar algunas cosas o a provocar algún tipo de placer entre el auditorio. De acuerdo con estas divisiones, encontraremos en la versión castellana del *Libro del tesoro* y en el uso posterior, la diferenciación entre *fabliellas* y *estorias* según la verosimilitud de su contenido.

La idea expresada por Brunetto Latini reaparece, ampliada, en autores como Boccaccio, quien en los libros XIV y XV de la *Genealogia deorum gentilium*, se muestra como uno de los mayores defensores de la poesía, pues a su juicio es la más elevada expresión de la sabiduría: el poeta debe dominar todas las ciencias y conocer el mundo antiguo para poder llevar a buen término su propósito. Luego, llegará Antonio Sebastiano Minturno (1500-1574) con el *De Poeta* (1559) y *L'arte poética* (1563), tratados en los que se encuentra un planteamiento más amplio que el expresado por Aristóteles: «[La mímesis] no es sólo una imitación de la vida y las costumbres, y una imagen de la verdad, y una semblanza de todas las cosas privadas y públicas, sino que contiene también todas las formas del saber, todas las artes, todas las variedades de discursos en abundancia».

También Cervantes participa de la idea de la poesía como ciencia universal, la más excelsa de todas ellas, como expresa en *Viaje del Parnaso* («¿Puede ninguna ciencia compararse / con esta universal de la *Poesía*, / que límites no tiene do encerrarse?», IV, VV. 250-52), en el *Licenciado Vidriera* y, más por extenso, en el importante capítulo XVI de la segunda parte del *Quijote*, en el episodio del encuentro con el Caballero del Verde Gabán.

El humanismo hispánico hereda tanto las ideas llegadas de Italia, que habían bebido de las teorías de Brunetto Latini (a falta de otro

mejor), como de la tradición autóctona, representada por el *Amadís de Gaula* y los libros de caballerías, y por la cuentística de fines didácticos: todo se denomina *novela*. A finales del siglo XVI, el debate se había enriquecido con otras formas narrativas como la novela bizantina, la morisca, la pastoril, la picaresca o la sentimental: cada uno de estos géneros novelescos tendría su propia identidad —como es obvio— y también se identificaría con alguna de las categorías aristotélicas. No extraña que el mundo de las aventuras orientales lleve a considerar las peripecias de los héroes bizantinos como una forma más de poesía épica (partiendo del principio de que la novela es un poema en prosa, como se aceptó hasta el siglo XVIII); las idealizaciones moriscas y pastoriles cuajadas de poesías llevaban hacia el mundo caballeresco y hacia la tradición de las *Bucólicas* de Virgilio, respectivamente, y eran, además, verdaderos manuales de comportamiento cortesano y amoroso, en los que la realidad podía ocultarse tras el velo de la ficción, cosa que también se daba en las novelas sentimentales. Solo la picaresca rompía los moldes, y es la gran novedad.

Cuando Cervantes ofrece a sus lectores un puñado de *novelas* no se plantea tanto la extensión de las mismas, como el hecho de que se trata de construcciones ficticias, que imitan la realidad, y las presenta como si se tratara de acontecimientos realmente ocurridos.

4. Heles dado el nombre de ejemplares

De acuerdo con las preceptivas del momento, herederas de las ideas de Horacio —y remotamente de Aristóteles—, la poesía (es decir, la literatura) tenía que ser provechosa y debía entretener. El provecho se asocia a la *ejemplaridad*: el lector encontrará modelos de comportamiento dignos de imitar o de rechazar, y el autor está obligado moralmente a facilitar el camino; no se plantea ahora el debate de la historicidad o de la ficción, ya que tanto los personajes y las situaciones reales como los inventados podían suministrar modelos suficientes:

> Heles dado nombre de *ejemplares*, y si bien lo miras, no hay ninguna de quien no se pueda sacar algún ejemplo provechoso; y si no fuera por no alargar este sujeto, quizá te mostrara el sabroso y honesto fruto que se podría sacar, así de todas juntas como de cada una de por sí.

El binomio provecho-entretenimiento es indisoluble en el concepto cervantino de novela. Y en este prólogo queda bien de manifiesto, pues los relatos son *ejemplares*, pero se plantean como si se tratara de una «mesa de trucos». Las palabras utilizadas son bien elocuentes para transmitir la idea.

Hay, además, otro aspecto. Ya hemos visto que el concepto de *novela* no resulta cómodo para los autores españoles, pues encierra cierta ambigüedad. El propio Cervantes unas veces habla de «novelas» y de «cuentos» (así lo hace en la dedicatoria al Conde de Lemos) y en otras ocasiones parece distinguir entre «cuento» para la narración oral y «novela» para la escrita: la historia de Grisóstomo y Marcela, puesta en boca del pastor Pedro (*Quijote* I, XII y XIII) recibirá el nombre de «cuento», mientras que los papeles que el ventero encontró en un baúl o maleta (*Quijote* I, XXXII-XXXV) contenían las «novelas» de *Rinconete y Cortadillo* y *El curioso impertinente*. La tradición tendía a denominar «ejemplos» las narraciones breves de carácter didáctico, y «cuentos» los relatos de tipo oral o tradicional (frecuentemente llamados «patrañas», como hacen Covarrubias y Timoneda, y «consejas», «cuentos» o «historias», como en *Quijote* I, XX), mientras que «novela» solía aplicarse a las construcciones más elaboradas literariamente, de origen italiano o francés. Ya lo hemos visto.

Cuando Cervantes tiene que dar un título a su obra, no se siente satisfecho con la posibilidad de que sean solo «ejemplos» (novelados), pues de ese modo habría destacado el elemento didáctico sobre el artístico; ha recurrido a subrayar su categoría literaria y, en segundo lugar, el valor didáctico.

La actitud es perfectamente comprensible, pero la reticencia del autor al no querer explicarnos la enseñanza que se desprende de cada una de las novelas por separado y de todas juntas «por no alargar este sujeto», ha llevado a los estudiosos a reflexionar acerca de esa ejemplaridad, que no siempre resulta tan clara como podría suponerse. Al menos, el didactismo no brota en forma de moraleja al final de cada novela, y de ahí los desvelos y las discrepancias de los estudiosos. El lector —y cada uno de nosotros lo es— debe sacar la enseñanza más pertinente; pero no basta con eso, pues de lo que se trata es de saber objetivamente qué pensaba Cervantes al respecto, y eso ni es fácil ni se puede establecer con ninguna seguridad: se puede pensar que, en general, nuestro autor ofrece una serie de casos, de problemas, que desvían a los personajes

del camino correcto; luego, gracias a la intervención de factores diversos, que van desde el azar a la fe, al amor o a la religión, a la virtud o a la razón, se restablece el equilibrio perdido. Es posible que la trama lo oculte al comienzo, pero siempre acaba triunfando la bondad: forma y contenido se unen en este didactismo de raíz platónica, pues lo bello y lo bueno se manifiestan inseparablemente unidos, en un objeto poliédrico (dodecaédrico, en realidad), en el que cada una de las caras presenta una novela diferente por la tradición literaria a la que se adscribe, por los modelos que sigue y por el tratamiento que le da nuestro escritor.

En el famoso discurso sobre los libros de caballerías que pronuncia don Quijote (I, XLVII), no queda lugar a dudas acerca de la postura de Cervantes al respecto:

El deleite que en el alma se concibe ha de ser de la hermosura y concordancia que vee o contempla en las cosas que la vista o la imaginación le ponen delante; y toda cosa que tiene en sí fealdad y descompostura no nos puede causar contento alguno.

5. Mesa de trucos

Solo se alcanza el pretendido «sabroso y honesto fruto» mediante la adecuada honestidad (a Cervantes le gustaba el término) en los planteamientos y la habilidad en el desarrollo de la trama, que debe causar admiración y sorpresa en el lector, ignorante del resultado final, como ocurría en la mesa de trucos:

> Mi intento ha sido poner en la plaza de nuestra república una mesa de trucos, donde cada uno pueda llegar a entretenerse, sin daño de barras; digo, sin daño del alma ni del cuerpo, porque los ejercicios honestos y agradables antes aprovechan que dañan.
>
> Sí, que no siempre se está en los templos, no siempre se ocupan los oratorios, no siempre se asiste a los negocios, por calificados que sean. Horas hay de recreación, donde el afligido espíritu descanse. Para este efeto se plantan las alamedas, se buscan las fuentes, se allanan las cuestas y se cultivan con curiosidad los jardines. Una cosa me atreveré a decirte: que si por algún modo alcanzara que la lección destas novelas pudiera inducir a quien las leyera a algún mal deseo o pensamiento, antes me cortara la mano con que las escribí que sacarlas en público.
>
> Mi edad no está ya para burlarse con la otra vida, que al cincuenta y cinco de los años gano por nueve más y por la mano.

La mesa de trucos era una especie de mesa de billar, en la que las carambolas forman parte importante del juego. No se trata de juegos de manos que escamotean la realidad, sino de demostrar la habilidad en hacer que las coincidencias vayan llevando hacia el lugar deseado: el autor guía al lector por el camino que quiere, con una precisión absoluta, matemática —de jugador de billar—, inimaginable para unos lectores aún no habituados a seguir semejantes derroteros. El trazado parece un laberinto (y algo de eso hay en la mesa de trucos), al que nos conduce el autor y del que él mismo nos facilitará la salida. No es un juego de manos: merece la pena señalar que *truco* en la acepción de «juego de manos» no se documenta en español hasta finales del siglo XIX o comienzos del XX.

Cervantes se siente atraído por las carambolas calculadas y sorprendentes para el público. Pero al utilizar la imagen del juego, se ve obligado a justificar el entretenimiento con argumentos variados. Valga el más significativo: «Horas hay de recreación, donde el afligido espíritu descanse», y para eso están, también, las novelas, como los jardines, las fuentes y las alamedas (compárese con las palabras del cura en el *Quijote* I, XXXII, donde habla de «juegos de ajedrez, de pelota y de trucos», como formas adecuadas de entretener el ocio «en las repúblicas bien concertadas»). No se trata solo de pasar el tiempo ocioso, sino de facilitar el descanso al «afligido espíritu». La mejor forma de lograr este propósito es, sin duda, provocando la admiración y la sorpresa, sin alejarse en ningún momento de la verosimilitud, habilidad fundamental que el propio Don Quijote pone de relieve en el ya citado discurso sobre los libros de caballerías (I, XLVII):

> ... tanto la mentira es mejor cuanto más parece verdadera, y tanto más agrada cuanto tiene más de lo dudoso y posible. Hanse de casar las fábulas mentirosas con el entendimiento de los que las leyeren, escribiéndose de suerte que, facilitando los imposibles, allanando las grandezas, suspendiendo los ánimos, admiren, suspendan, alborocen y entretengan, de modo que anden a un mismo paso la admiración y la alegría juntas; y todas estas cosas no podrá hacer el que huyere de la verisimilitud y de la imitación, en quien consiste la perfeción de lo que se escribe.

6. YO SOY EL PRIMERO QUE HE NOVELADO EN LENGUA CASTELLANA

El esfuerzo que ha llevado a cabo Cervantes en las *Novelas ejemplares* ha sido, precisamente, el de unir el deleite y la ejemplaridad con

la admiración, la sorpresa y la verosimilitud, de tal forma que inicia una tradición en nuestras letras, de la que él mismo es consciente. Es cierto que en los prólogos hay una notable tendencia a subrayar las novedades que aporta el libro y a realzar la originalidad de la obra de su autor. En algunos casos, esa tendencia acaba dando lugar a breves bosquejos de la historia de un género (Cervantes lo hace en la introducción de las *Ocho comedias y ocho entremeses*). Ahora, reflexiona acerca de la tradición de la narrativa breve, o para ser más exactos, de las «novelas» y de su presencia en nuestras letras, y se siente orgulloso de lo que ha logrado:

> A esto se aplicó mi ingenio, por aquí me lleva mi inclinación, y más, que me doy a entender, y es así, que yo soy el primero que he novelado en lengua castellana, que las muchas novelas que en ella andan impresas todas son traducidas de lenguas estranjeras, y éstas son mías propias, no imitadas ni hurtadas: mi ingenio las engendró, y las parió mi pluma, y van creciendo en los brazos de la estampa.

También en el prólogo de *Ocho comedias y ocho entremeses* abandonará su «natural llaneza» para afirmar sin recato que sus mayores aportaciones al teatro fueron «reducir las comedias a tres jornadas, de cinco que tenían» y ser «el primero que representase las imaginaciones y los pensamientos escondidos del alma, sacando figuras morales al teatro, con general y gustoso aplauso de los oyentes».

Antes de Cervantes hubo narrativa breve en lengua castellana, aunque se tratara de relatos de carácter didáctico, como *El conde Lucanor*, de don Juan Manuel, del que Argote de Molina había preparado una edición que vio la luz en Sevilla en 1575. A este nombre se puede añadir el de Juan de Timoneda, con su *Patrañuelo* (Valencia, 1567), a pesar de la pobreza de recursos que utiliza este escritor valenciano; o la *Historia de Abindarráez y la hermosa Jarifa*, representante en prosa de la maurofilia literaria del siglo XVI, como la *Historia de los dos enamorados Ozmín y Daraja*, que intercala Mateo Alemán en el *Guzmán de Alfarache*, junto con la *Historia de Dorido y Clorinia*. Ya cerca de la fecha de publicación de las *Novelas ejemplares*, vieron la luz las *Noches de invierno* de Antonio de Eslava (Pamplona, 1609), aún más pobres en recursos que las patrañas de Timoneda. Y poco más; a la lista quizás se pueda añadir algún cuento perdido o disperso en obras de mayor alcance, pero sin una clara voluntad de emprender un camino nuevo, ajeno a la tradición italiana, y los tres relatos del licenciado Tamariz, recogidos en un volumen con narraciones posteriores.

En sus palabras, Cervantes no está pensando en la literatura «ejemplar», sino en las «novelas», representantes de una tradición culta que remontaba a Boccaccio, como ya hemos indicado. Es posible que sus largas estancias en Italia, antes y después del cautiverio en Orán, le permitieran familiarizarse con un género que había tenido numerosos cultivadores y seguidores en aquellas tierras desde el siglo XIV.

En efecto, *Las cien novelas* de Boccaccio anduvieron traducidas desde la edición sevillana de 1496, con cierto éxito, hasta que fueron incluidas en el Índice de libros prohibidos del inquisidor Fernando de Valdés (1559). Luego vendrá la traducción de las *Piaccevoli notti* de Straparola, realizada por Francisco Truchado y que aparecerán con el título de *Honesto y agradable entretenimiento de damas y galanes* (Granada, 1583; Madrid, 1598; Pamplona, 1612; en esta ciudad se publicó el mismo año la segunda parte de la obra). Y algo más tarde aparecerá la versión de las *Hore di ricreatione* de Luiggi Guicciardini (Bilbao, 1588, sin nombre de traductor, pero quizás obra de Hierónimo de Mondragón), más cercanas a las facecias de Poggio Bracciolini que a la narrativa breve.

Y por lo que respecta a la tradición francesa, las *Historias prodigiosas y maravillosas compiladas* por Pierre Bovistau, Claude Tesserant y François Belleforest, fueron objeto de traducción al castellano por parte de Andrea Pescioni, y vieron la luz en Medina del Campo (1588); aunque en realidad se trata de una adaptación de las *Novelle* de Matteo Bandello.

Las *Historias trágicas ejemplares* de Matteo Bandello tuvieron un enorme éxito tanto en italiano (Venecia, 1554), como en la mediocre traducción castellana (Salamanca, 1589). Vienen a completar el panorama las *Cien novelas*, de Giovanni Battista Giraldi Cinthio, traducción parcial de los *Hecatommithi* (1565) realizada por Luis Gaytán de Vozmediano y publicada en Toledo el año de 1590.

Esta lista de traducciones deja de relieve, ante todo, el interés que existía en España a finales del siglo XVI por la narrativa breve, y la indudable conciencia que había entre los lectores, traductores y escritores de que todas eran obras llegadas desde Italia y Francia: cuando Cervantes afirma que es «el primero que ha novelado en lengua castellana», expresa —es obvio— su propio sentimiento, pero no es el único que piensa de este modo, pues el propio Gaytán de Vozmediano escribe palabras similares en el prólogo de su traducción de los cuentos de Giraldi Cinthio al afirmar que «los españoles nunca han compuesto novelas».

Quizás Cervantes se deja arrastrar por el orgullo cuando dice que sus novelas «no son imitadas, ni hurtadas». No hay duda de la originalidad, pero nadie puede renunciar por completo a la tradición en la que vive, y muchos de los recursos literarios utilizados por nuestro escritor son hallazgos llegados desde Italia. Frente a sus predecesores, Cervantes ha sabido enriquecer la trama, ha mezclado distintos hilos narrativos, alejándose de la sencillez argumental, con un propósito básico en su concepción de la novela: sorprender al lector. El mérito es alcanzar la sorpresa sin recurrir a la intervención de hechos maravillosos o seres fantásticos, sino a base de realismo y verosimilitud, de diálogo y ambientación adecuada. Todo ello ya estaba en la primera parte del *Quijote* y reaparecerá con más fuerza en la segunda parte, incluso cuando se trate de aventuras inverosímiles, como ya hemos visto.

7. Si la vida no me deja

Antes de despedirse del lector, Cervantes anuncia la inminente publicación de tres obras, si la vida se lo permite: *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, la segunda parte del *Quijote* y *Las semanas del jardín*. No menciona ni el *Viaje del Parnaso* (1614), que ya considera concluido, aunque aún le dará algunos retoques, como la *Adjunta en prosa* final, ni las *Ocho comedias y ocho entremeses*, que verían la luz en 1615, ni la segunda parte de *La Galatea*, a la que se refiere en otras ocasiones o el famoso *Bernardo*, citado en *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*. No voy a detenerme en los silencios, sino en las obras que promete como inminentes y que aún tardarán dos años en ver la luz (el *Quijote* II), que saldrán a la venta como obra póstuma (*Los trabajos de Persiles*, 1617) o que desaparecerán a la muerte del escritor, sin haber sido impresas, como ocurre con *Las semanas del jardín*:

> Tras ellas, si la vida no me deja, te ofrezco los *Trabajos de Persiles,* libro que se atreve a competir con Heliodoro, si ya por atrevido no sale con las manos en la cabeza; y primero verás, y con brevedad dilatadas, las hazañas de don Quijote y donaires de Sancho Panza, y luego las *Semanas del jardín.* Mucho prometo con fuerzas tan pocas como las mías, pero ¿quién pondrá rienda a los deseos?

Es la primera vez que Cervantes alude a *Los trabajos de Persiles*, y parece que ya tiene bien clara la idea de su contenido, si es que no tiene

escrita una parte importante del libro. Se trata de una novela bizantina, en la que los viajes, la separación de los enamorados, las peripecias de todo tipo, acaban en el reencuentro feliz que pone punto final a los sufrimientos pasados. El modelo inspirador es la *Historia etiópica de Teágenes y Cariclea* de Heliodoro, de la que hubo dos traducciones al castellano: una, anónima, en 1554; de Fernando de Mena la otra, en 1587. La novela de Heliodoro ofrecía aventuras variadas dentro de unas pautas de verosimilitud, muy del agrado de humanistas y gramáticos del Renacimiento, frente a los disparates de los libros de caballerías. El otro gran modelo es la *Historia de Leucipe y Clitofonte*, novela de Aquiles Tacio, adaptada por Alonso Núñez de Reinoso en su *Clareo y Florisea* (Venecia, 1552), a partir de los *Amorosi Ragionamenti* de Ludovico Dolce, obra aparecida también en Venecia (1546). La novela de Aquiles Tacio tuvo una gran difusión (Quevedo la conocía bien y había traducido algunas partes de ella) y es posible que a Cervantes hubiera llegado alguna de las traducciones o reelaboraciones aparecidas en Italia. Además de estas obras, Cervantes conoció la *Selva de aventuras*, de Jerónimo de Contreras (Barcelona, 1565 y segunda versión en Alcalá de Henares, 1583) y *El peregrino en su patria* (1604), de Lope de Vega. Dada la relación no siempre afectuosa de este y Cervantes, no sorprende saber que nuestro escritor aprovechó los planteamientos de Lope y los alteró por completo: frente a la «españolización» del género que había llevado a cabo Lope, el alcalaíno procuró dar un ámbito más amplio a las aventuras de sus personajes.

El hecho cierto es que *Los trabajos de Persiles* toman el modelo de la novela bizantina, pero no sería la única obra de nuestro autor que recurre al género, pues en algunas de las *Novelas ejemplares* se ve una clara huella de este tipo de relatos: así ocurre fundamentalmente en *La española inglesa* y *El amante liberal*, y también en el *Quijote*, II, LXIII, con el episodio de Ana Félix y Gaspar Gregorio. Es especialmente llamativo el paralelismo de situaciones y actitudes entre *La española inglesa* y el *Persiles*, hasta el extremo de que algunos estudiosos —como J. B. Avalle-Arce— llegan a considerar que la novelita cervantina forma parte del proceso de creación del *Persiles*: las dos primeras partes (o libros) de esta novela serían anteriores a *La española inglesa*; el relato breve habría constituido una intensificación del tema tratado en la historia bizantina y, a la vez, habría servido al autor para profundizar en el aspecto religioso y en el perfeccionamiento espiritual. Todo ello hace que dé la impresión de que la novelita ejemplar es un *Persiles* en miniatura. Así, el anuncio hecho en el prólogo de las

Novelas ejemplares llegaría en un momento en el que el *Persiles* habría sufrido ya el influjo —en intenciones o escrito— de *La española inglesa*, y podría pensarse que las dos últimas partes (libros) de la novela bizantina son posteriores a la publicación del conjunto de las *ejemplares*.

Sin embargo, Cervantes no pudo concluir su *Persiles* tan pronto como tenía pensado, pues tuvo que ocuparse de un par de «asuntos» con los que no contaba. Es cierto que el éxito del *Quijote* de 1605 hizo que se planteara una continuación del mismo, y que debió trabajar en ella durante mucho tiempo, mientras iba madurando su técnica narrativa y la idea de las *Novelas ejemplares*. Pero ese éxito tuvo, además, otras consecuencias: por una parte, publicó el *Viaje del Parnaso* (1614) con la viuda de Alonso Martín, y la misma editora le pidió su obra teatral para imprimirla, aunque no se hubiera representado, como dice el propio Cervantes en el prólogo a *Ocho comedias y ocho entremeses* (1615). Es cierto que la preparación de este volumen no debió quitarle demasiado tiempo, pues tenía recogidas y guardadas las obras en un cofre, arrinconadas y condenadas al «perpetuo silencio», pero sí que demoraría la elaboración y publicación de otras obras.

Mayor empeño le debió costar la redacción de la segunda parte del *Quijote*, en la que trabajó durante años, pero la aparición en 1614 del apócrifo *Segundo tomo del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Alonso Fernández de Avellaneda, alteró parcialmente el esquema de su novela y, a la vez, los planteamientos editoriales de Cervantes expresados en el prólogo de las *Novelas ejemplares*. Todo parece indicar que nuestro autor tuvo conocimiento de la falsificación mientras redactaba el capítulo lix de la segunda parte. Cuenta Cervantes que Don Quijote y Sancho se dirigían a Zaragoza, cuando se sentaron a reponerse y comer un poco, junto a «una fuente clara y limpia que entre una fresca arboleda hallaron». Resultan imprevisibles para el lector los acontecimientos que ocuparán el resto del capítulo, y que bien podrían calificarse de fundamentales para el desarrollo de lo que queda de obra, pues caballero y escudero reemprenden la marcha y cabalgan hasta llegar a una venta, que Don Quijote reconoce como tal y no como castillo, en la que el ventero les ofrece un opíparo banquete. Luego, el protagonista oye que al otro lado de un fino tabique unos viajeros que esperan la cena deciden pasar el rato leyendo «otro capítulo de la segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*». Es entonces cuando se desata una conversación entre los huéspedes acerca del libro de Avellaneda, donde queda de manifiesto que es apócrifo y

mentiroso, y para mayor evidencia, el protagonista decide no continuar su viaje a Zaragoza y cambiar el destino por Barcelona.

Los cambios realizados en el *Quijote* retrasaron, sin duda, otros proyectos de Cervantes: *Los trabajos de Persiles* aparecerán después de la muerte de su autor, que aún llegará a dedicarlos al Conde de Lemos con una epístola de despedida. *Las semanas del jardín* corrieron peor suerte, pues no fueron impresas y el original desapareció: cualquier consideración acerca de su contenido no deja de ser pura especulación crítica, pues no tenemos otras alusiones al respecto que las que el propio Cervantes nos proporciona; es decir, el título y que tiene casi acabada la obra.

8. El gran Conde de Lemos y los doce cuentos

Convencido de que «algún misterio tienen que las levanta», Cervantes dedica las *Novelas ejemplares* al Conde de Lemos, don Pedro Fernández de Castro y Osorio, virrey de Nápoles y miembro de una de las familias más poderosas de la España del momento, pues no en vano su tío y suegro, el Duque de Lerma, era la persona más próxima al rey Felipe III:

> Sólo esto quiero que consideres: que, pues yo he tenido osadía de dirigir estas novelas al gran Conde de Lemos, algún misterio tienen escondido que las levanta.

El Conde era protector de escritores, y entre sus protegidos estaban Vicente Espinel, Lope de Vega y Góngora; como secretarios en Nápoles tenía a los aragoneses Lupercio Leonardo de Argensola y a su hermano Bartolomé, con quienes Cervantes había tenido algunos roces, aunque los admiraba como poetas. El Conde de Lemos será ya el destinatario de casi todas las obras de nuestro escritor hasta el final de sus días.

Pero lo que nos interesa ahora es que en la dedicatoria Cervantes alude al contenido de las *Novelas ejemplares* y señala que el libro contiene *doce* cuentos:

> Sólo suplico que advierta Vuestra Excelencia que le envío, como quien no dice nada, doce cuentos, que, a no haberse labrado en la oficina de mi entendimiento, presumieran ponerse al lado de los más pintados.

A «doce» se refiere fray Juan Bautista, trinitario que da la aprobación solicitada por el censor Gutierre de Cetina (homónimo del poeta). Y doce son las que aparecen en el índice de la edición de Juan de la Cuesta de 1613. A veces ha surgido cierto debate entre los estudiosos, pues el *Coloquio de los perros* no es sino una novela insertada en *El casamiento engañoso*, lo que hace que en apariencia se trate de una sola. En palabras de A. Rey Hazas:

> Pero, ¿por qué están unidas? Porque Campuzano es el autor y Peralta el lector del *Coloquio*, porque ambos discuten sobre su verosimilitud, sobre la verdad o no del portento, y relacionan tal debate con la verdad del *Casamiento*, de la que son, asimismo, emisor y receptor, y valoran las cualidades literarias de ambas narraciones, y Peralta pone en tela de juicio el punto de vista único del alférez, etc. Es decir, se trata siempre de la perspectiva del narrador y del lector-auditor; o mejor, del punto de vista de la escritura y del punto de vista de la lectura. Nunca de la materia misma del relato, que es diferente y autónoma. Desde el punto de vista de los materiales que constituyen la narración, son dos novelas, sin duda alguna, dos historias diferentes e independientes. En cambio no son dos, sino una, desde sus perspectivas narrativas, ya que son comunes y establecen nexos de reduplicación entre emisor y receptor indudables.

En definitiva, *El casamiento* hace las veces de marco narrativo del *Coloquio*, lo que suscita un nuevo problema, referido al conjunto de las *Novelas ejemplares*: ¿por qué rompió Cervantes con la tradición de enmarcar el conjunto de cuentos, como habían hecho todos los autores desde Boccaccio? La ausencia de marco es una originalidad de Cervantes que llamó la atención a sus contemporáneos. Al ofrecer las novelitas sin una estructura superior que diera unidad a todas, destacaba el carácter independiente de cada una de ellas y permitía abordar temas aparentemente muy dispares. Y es más que probable que nuestro autor concediera a los lectores la capacidad de crear el marco, de acuerdo con el punto de vista particular de cada cual: las dos últimas novelas establecen con claridad el camino que debe emprender el lector ideal. Pero ese lector ya se habría dado cuenta del juego antes de llegar al final del libro: a medida de que avanza la lectura, las situaciones, los personajes, los paisajes, los problemas con los que se enfrentan y las expectativas de desenlace van remitiendo de unas novelas a otras, de tal forma que todo tiene un aire de algo que ya se ha vivido o que ya se ha visto. Si se considera que la «mesa de trucos» o la estructura general es un laberinto, esas sutiles relaciones que se establecen entre las novelas y que son el vínculo que las une a

todas, constituyen el fino hilo de Ariadna que nos va a conducir desde el exterior al interior, que nos va a permitir pasar de un lugar a otro y regresar al inicio. Casi podríamos afirmar que la lectura de una sola novela sorprende, pero la de todas ellas, admira.

Y, para acabar, ya solo queda la despedida. ¿Qué mejor que volver a las palabras de Cervantes?: «No más, sino que Dios te guarde y a mí me dé paciencia...».

9. Referencias bibliográficas

Ediciones:

Miguel de Cervantes (1993-1995), *Obras completas*. Ed. de A. Rey Hazas y F. Sevilla Arroyo. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 3 vols.

Miguel de Cervantes (1995), *Novelas ejemplares*. Ed. de R. Navarro Durán. Madrid: Alianza Editorial, 2 vols.

Miguel de Cervantes (2001), *Novelas ejemplares*. Ed. de J. García López. Barcelona: Crítica.

Miguel de Cervantes (1982), *Novelas ejemplares*. Ed. de J. B. Avalle-Arce. Madrid: Castalia, 3 vols.

Estudios:

Abrams, M. H. (1975), *El espejo y la lámpara. Teoría romántica y tradición crítica*. Barcelona: Barral Editores.

Alvar, C. (2005-) (dir.), *Gran Enciclopedia Cervantina*. Madrid: Castalia-Centro de Estudios Cervantinos, 8 vols.

Auerbach, E. (1950), *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura Occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.

Avalle-Arce, J. B. (1975), *Nuevos deslindes cervantinos*. Barcelona: Ariel.

Canavaggio, J. (1958), «Alonso López Pinciano y la estética literaria de Cervantes en el *Quijote*», *Anales Cervantinos*, 7, pp. 13-108.

— (2000), *Cervantes, entre vida y creación*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.

CASALDUERO, J. (1969), *Sentido y forma de las «Novelas ejemplares»*. Madrid: Gredos.

CASTRO, A. (1925), *El pensamiento de Cervantes*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.

CLOSE, A. (1995), *Cervantes.* Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.

DUNN, P. N. (1973), «Las *Novelas ejemplares*», en Avalle-Arce, J. B. y Riley, E. C. (eds.), *Suma cervantina*. Londres: Tamesis Books, pp. 81-118.

EL SAFFAR, R. S. (1974), *Novel to Romance: A Study of Cervantes' Novelas Ejemplares*. Baltimore: John Hopkins University Press.

FORCIONE, A. K. (1982), *Cervantes and the Humanist Vision: A Study of Four «Exemplary Novels»*. Nueva Jersey: Princeton University Press.

GARCÍA BERRIO, A. (1978), *La formación de la teoría literaria moderna. I: La tópica horaciana en Europa*. Málaga: Cupsa.

GENETTE, G. (1979), «Genres, types, modes», en *Introduction à l'architexte* (recogido en Garrido Gallardo, M. A. ed., *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros, 1988, pp. 183-233).

GONZÁLEZ DE AMEZÚA, A. (1956), *Cervantes, creador de la novela corta española*. Madrid: CSIC, 2 vols.

GUILLÉN, C. (1971), *Literature as System*. New Haven: Princeton University Press.

IGLESIAS FEIJOO, L. (2010), «En torno al género 'novela' en el Siglo de Oro», *BRAE,* 90, 302, pp. 241-252.

KRÖMER, W. (1973), *Formas de la narración breve en las literaturas románicas hasta 1700*. Madrid: Gredos.

MADROÑAL, A. (2009*), Humanismo y Filología en el Siglo de Oro. En torno a la obra de Bartolomé Jiménez Patón*. Madrid: Universidad de Navarra, Iberoamericana Vervuert.

MÁRQUEZ VILLANUEVA, F. (1973), *Fuentes literarias cervantinas*. Madrid: Gredos.

MARTÍNEZ BONATI, F. (1995), *El Quijote y la poética de la novela*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.

NAVARRO DURÁN, R. (2003), *Cervantes*. Madrid: Editorial Síntesis.

PABST, W. (1972), *La novela corta en la teoría y en la creación literaria*. Madrid: Gredos.

PAREDES, J. (1984), «El término *cuento* en la literatura románica medieval», *Bulletin Hispanique*, 86, pp. 435-451.

— (1986), «*Novella*. Un término y un género para la literatura románica», *Revista de Filología Románica*, 4, pp. 125-140.
— (1987), «Formas narrativas breves en la literatura románica medieval: Problemas de terminología», *Beiträge zur Romanischen Philologie*, 26, pp. 91-109.
PORQUERAS MAYO, A. (1957), *El prólogo como género literario*. Madrid: CSIC.
— (1986), *Teoría poética en el Renacimiento y Manierismo españoles*. Barcelona: Puvill.
— (2003), *Estudios sobre Cervantes y la Edad de Oro*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
POZUELO YVANCOS, J. M. (1993), *Poética de la ficción*. Madrid: Editorial Síntesis.
REY HAZAS, A. (1995), «*Novelas ejemplares*», en Close, A., *Cervantes*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, pp. 173-209.
— (en prensa), «*Novelas ejemplares*», en Alvar, C. (2005-) (dir.), *Gran Enciclopedia Cervantina*, vol. 9.
RICOEUR, P. (2003), *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI.
RILEY, E. C. (1984), «Cervantes: una cuestión de género», en Haley, G. (ed.), *El Quijote de Cervantes*. Madrid: Taurus.
— (1989), *Teoría de la novela en Cervantes*. Madrid: Taurus.
— (2000), *Introducción al Quijote*. Barcelona: Crítica.
RODRÍGUEZ LUIS, J. (1980-1984), *Novedad y ejemplo de las Novelas de Cervantes*. Madrid: Porrúa Turanzas, 2 vols.
RUFFINATTO, A. (2002), *Cervantes. Un profilo su smalti italiani*. Roma: Carocci.
VILLANUEVA, D. (2004), *Teorías del realismo literario*. Madrid: Biblioteca Nueva.
WARDROPPER, B. W. (1965), «*Don Quixote*: Story or History?», *Modern Philology,* 63, pp. I-XI.
WEINBERG, B. (1961), *A History of Literary Criticism in the Italian Renaissance*. Chicago: University of Chicago Press, 2 vols.
ZIMIC, S. (1996), *Las Novelas ejemplares de Cervantes*. Madrid: Siglo XXI.

EL LIBRO ENTRE EL ATLÁNTICO Y EL PACÍFICO EN LA ÉPOCA DE CERVANTES

Natalia Maillard Álvarez
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

En 1590, después de llevar algún tiempo por Andalucía, Miguel de Cervantes solicitó a la Corona que le concediera, atendiendo a sus méritos, un oficio en América. El Consejo de Indias no consideró oportuna la petición y la despachó, aconsejando al escritor que buscara «por acá en qué se le haga merced»[1]. Cervantes no pudo, por tanto, pisar tierras americanas, pero quienes sí lo consiguieron fueron sus obras, en algún caso nada más salir de la imprenta, como veremos. Esto fue posible gracias a un sistema de comercio de libros que, organizado dentro de la Carrera de Indias desde el siglo XVI, revistió unas características legales propias, que lo distinguen del comercio de cualquier otro producto. En el presente trabajo nos proponemos analizar cómo se creó y desarrolló la circulación de libros en el Atlántico hispánico y, más allá de este, en el Pacífico, durante la Edad Moderna, pero también nos interesaremos por la producción y el uso que se dio a los libros en estos distintos espacios.

La imprenta de caracteres móviles aparece en torno a 1450 en Alemania y solo veinte años después encontramos talleres en toda la Europa occidental, concentrándose especialmente en Italia, verdadero foco de atracción para los impresores en esos primeros años. La imprenta se ha considerado desde sus orígenes una revolución en los medios de comunicación, aunque el alcance de la misma esté aún sujeto a debate y en absoluto supusiera la desaparición de los manuscritos. Pero de lo que no cabe duda es de que, desde un principio, la imprenta facilitó la reproducción de forma mecánica de una cantidad de textos (no solo libros) idénticos los unos a los otros inimaginable hasta entonces en Europa, frente al carácter más individual o único del manuscrito. La imprenta no solo cambió los medios de producción, sino que al colocar en el mercado cantidades nunca vistas de material impreso generó un cambio radical en el funcionamiento del comercio de libros, que desde muy pronto se organizó para satisfacer las necesidades de los lectores.

---

1 A. Alvar Ezquerra (2004), *Cervantes. Genio y libertad,* pp. 254-259.

La producción y el comercio de libros tuvieron, desde sus orígenes, un marcado carácter internacional: aunque hubo imprentas, como decimos, diseminadas por toda Europa, el grueso de la producción estuvo concentrado en algunas ciudades (primero en Alemania e Italia, más adelante en Francia y los Países Bajos), desde donde los grandes editores, actuando como auténticas compañías internacionales, enviaban sus productos al resto del continente. Para ello crearon redes de distribución a través de factores o de ferias, como las de Lyon, Fráncfort o Medina del Campo, que se constituyeron en puntos de encuentro vitales para las gentes del libro. Estas circunstancias serán claves a la hora de entender cómo se organizó la circulación de libros hacia América y Asia a partir del siglo XVI.

A España la imprenta llegó en torno a 1470, instalándose primero en aquellas ciudades que eran importantes centros culturales o comerciales, como Segovia, Salamanca o Barcelona. Sin embargo, a pesar de la rápida expansión de la imprenta en nuestro país, España siempre ocupó un lugar periférico en la geografía del libro europea. Las razones de la debilidad de la imprenta española hay que buscarlas en la falta de financiación, la inadecuada distribución y la baja calidad del papel. La demanda, sin embargo, no era pequeña. Aunque la cultura escrita siguiera siendo patrimonio de una minoría, todo parece indicar que los índices de alfabetización en España eran similares durante el Siglo de Oro a los de otros países europeos. Por otro lado, la creciente burocratización del Estado, la aparición de nuevas instituciones educativas o la creación y expansión de órdenes religiosas, sin duda incidieron en el sentido de acrecentar la demanda de libros dentro del país. Nos encontramos, por lo tanto, ante una situación en la que la industria del país es incapaz de satisfacer la demanda de los lectores, lo que se traduce inevitablemente en un floreciente negocio de importación de libros desde los grandes centros productores de Europa, a través de sus redes de distribución, hacia España. Los territorios que la Monarquía hispánica poseía en América y Asia, donde la demanda también va en aumento a lo largo del siglo XVI, van a verse insertos en los mismos circuitos, y no podemos estudiar la producción y el comercio de libros en Europa sin tener en cuenta los mercados americano y asiático, como se ha hecho hasta ahora con demasiada frecuencia.

Por otro lado, el libro fue considerado a lo largo de la Edad Moderna un objeto potencialmente peligroso para el orden establecido. Esto llevó a todos los estados europeos a desarrollar sus propios sistemas de control

y censura, entendidos en esta época como un elemento necesario para la correcta organización social. No hemos de pensar, sin embargo, que la legislación que se desarrolló en torno al libro impreso a partir del siglo XV en España solo se encaminó al control ideológico de los escritos. El libro era visto también como un factor de desarrollo del bien común, por lo que al mismo tiempo encontramos leyes destinadas a proteger su producción y mercado, así como a sus agentes y a los propios autores. Así, por ejemplo, a partir de 1480 los Reyes Católicos eximieron al comercio con libros impresos dentro de Castilla del pago de varios impuestos. También bajo el reinado de Isabel y Fernando va a aparecer en Castilla el privilegio de impresión, una especie de primitivo *copyright* que otorgaba a la persona que lo solicitaba el derecho exclusivo a imprimir una obra durante un tiempo determinado.

Pero junto a estos privilegios, los reyes van a desarrollar una amplia legislación con la intención de controlar la palabra escrita. En España, la maquinaria censoria no parará de crecer y desarrollarse desde inicios del siglo XVI. El miedo de los monarcas a la difusión de la herejía se había manifestado ya en el Reino durante la época del incunable, a través de destrucción de biblias en romance o de libros religiosos hebreos y musulmanes. En 1502, los Reyes Católicos promulgaron una pragmática en Toledo con la ya que se establece el control de los libros previo a la impresión: a partir de ahora, será obligatorio obtener una licencia real para todos aquellos que quieran imprimir y vender cualquier obra, pero también para quienes importen libros desde el extranjero. Bajo el reinado de Carlos V, mientras la Reforma protestante se extendía por Europa, las medidas contra los libros considerados perniciosos se incrementaron, a la vez que la industria del libro española se estancaba en un papel secundario con respecto a otros lugares de Europa. En 1554 las *Ordenanzas del Consejo* centralizan la concesión de licencias de impresión (es decir, la censura previa) en el Consejo Real, en cuyas manos seguirá, salvo excepciones, durante las siguientes centurias. Solo cuatro años después, en 1558, una Pragmática-Sanción va a perfilar la legislación castellana en materia de impresión y circulación de libros. Esta pragmática seguirá en vigor hasta el siglo XVIII. El objetivo era eliminar aquellos libros que contuvieran «herejías, errores y falsas doctrinas sospechosas y escandalosas», así como aquéllos «de materias vanas, deshonestas y de mal ejemplo». La Pragmática-Sanción insiste, sobre todo, en la necesidad de licencia previa del Consejo Real tanto para imprimir como para vender libros, y prohíbe

expresamente la venta y posesión de los libros vedados por el Santo Oficio, que a estas alturas estaba desarrollando un papel fundamental como agente de control de la cultura escrita en España, función que pronto se verá extendida a América.

Licencia y privilegio de impresión fueron precisamente las dos mercedes solicitadas por Miguel de Cervantes al Consejo Real en 1604 para poder imprimir un libro que en el documento aparece titulado como *El ingenioso hidalgo de la Mancha*. Solicitaba además Cervantes que el privilegio se concediera por veinte años (el doble de lo habitual), en consideración al mucho estudio y trabajo que le había costado componerlo, y por la lectura «apacible, curiosa y de grande ingenio» que en él se hallaba. Gracias al trabajo de Fernando Bouza hoy día tenemos una detallada descripción de estos primeros pasos del *Quijote*, cuando aún no se llamaba así[2]. El expediente conserva la censura del cronista Antonio de Herrera Tordesillas, quien consideró adecuado conceder la licencia solicitada, habida cuenta de que el *Ingenioso hidalgo de la Mancha* sería de gusto y entretenimiento para el pueblo. Cualquier libro así aprobado quedaba ya listo para transformarse de manuscrito en impreso, como hizo la primera parte del *Quijote* en 1605 gracias a la industria del impresor Juan de la Cuesta.

Una vez que los libros estaban en circulación aún se debían someter a otros mecanismos de censura, cuyos criterios cambiaron con el tiempo. Esta censura o control *a posteriori* la llevaba a cabo en España el Santo Oficio, que también se encargaba de la elaboración de los índices de libros prohibidos. El papel de la Inquisición en la censura y control de la palabra escrita fue evolucionando y adaptándose a las circunstancias que en cada momento se le plantearon. Por ello no podemos estudiar la censura inquisitorial como un fenómeno siempre idéntico a sí mismo. Por otro lado, el uso de la Inquisición en el control de los libros reviste una importancia especial si tenemos en cuenta que, al contrario de lo que sucedía con la legislación que acabamos de describir, aplicable solo al reino de Castilla, el Santo Oficio tenía jurisdicción sobre las coronas de Aragón y Navarra, y muy pronto la tuvo también sobre América. El primer Índice de libros prohibidos plenamente español vio la luz en 1559, siendo inquisidor general Fernando de Valdés. Ante las protestas de impresores,

2 F. Bouza (2012), *«Dásele licencia y privilegio»: Don Quijote y la aprobación de libros en el Siglo de Oro*.

libreros y autores, el siguiente índice, publicado en 1583-84, se dividió en una parte de libros prohibidos y otra de libros expurgados, aquellos que se podían seguir vendiendo, y leyendo, simplemente eliminando las partes perniciosas. A lo largo del siglo XVII la Inquisición redactó otros tres índices en 1612, 1632 y 1640, y aún en el siglo XVIII mantuvo esta costumbre, publicando índices en 1707, 1747 y 1790.

El Santo Oficio controlaba el cumplimiento de las normas mediante visitas a bibliotecas y librerías, y era el receptor de denuncias sobre obras o lectores sospechosos. Así mismo se encargaba de la vigilancia en los puertos, donde los inquisidores debían visitar los barcos y comprobar que no traían libros prohibidos antes de que descargaran ninguna mercancía, para evitar el contagio de las ideas heterodoxas.

Hasta aquí hemos hablado del libro dentro de Europa fundamentalmente, pero ¿cómo, por qué y para qué los libros cruzaron los mares hasta llegar a América y Asia? Los libros, impresos o manuscritos, acompañaron a los europeos en las exploraciones geográficas que tuvieron como resultado el descubrimiento y posterior conquista de América. Hubo muchos motivos para llevar libros al Nuevo Mundo (entretenimiento, necesidades administrativas, etc.), pero entre todos ellos destacó desde muy pronto el factor religioso, que va a influir no solo en la regulación del tráfico de libros (tendremos que hablar aquí de nuevo del Santo Oficio), sino también en la llegada de la imprenta al territorio americano y asiático, como veremos. El libro, como vehículo de transmisión de ideas, fue un elemento esencial en la occidentalización de América. Europeización u occidentalización en la Edad Moderna equivalía a evangelización, la propagación de la fe era la escusa y la justificación de la conquista, y a ese fin debían servir los libros. Además el clero, encargado de la evangelización de los nuevos territorios, va a marcar en buena medida los usos de la cultura escrita en América y Asia durante los siglos de la colonia, sobre todo en sus inicios.

En América diversas civilizaciones precolombinas tenían sistemas de organización y almacenamiento de la información más o menos próximos al concepto de escritura desarrollado entonces en Europa. Sin embargo, los idiomas europeos, el alfabeto e incluso el libro como objeto físico eran una novedad en el continente. No es un asunto pequeño si tenemos en cuenta la importancia que para su organización, e incluso para su identidad, la cultura europea daba a la escritura y a los libros. Ambos van a estar, por ejemplo, cada vez más vinculados al desarrollo del Estado

moderno. La occidentalización o cristianización de América no solo va a venir marcada por la llegada de libros europeos, sino también por la destrucción de los códices indígenas. En 1530 el obispo de México, Fray Juan de Zumárraga (responsable, como veremos, de la llegada de la imprenta), organizó una hoguera con ídolos y códices mayas, al igual que haría su sucesor en 1562. No debe extrañarnos que la misma persona potencie la producción y comercio de unos libros y la destrucción de otros, pues en España el mismo cardenal Cisneros, que desarrolló una amplia labor de mecenazgo, también organizó la quema de libros musulmanes en Granada. Libros y occidentalización de América son, por tanto, dos elementos asociados, y el hilo que les unió fue la Carrera de Indias.

En 1503 los Reyes Católicos establecieron en Sevilla la Casa de la Contratación, encargada de controlar el monopolio del comercio entre Castilla y sus colonias de ultramar. Desde muy pronto, los libros navegarán a través de la Carrera de Indias con destino a América, generándose un activo comercio atlántico. Los privilegios propios del comercio de libros en Castilla también se aplicaron a la Carrera de Indias, de forma que los libros estuvieron exentos del pago del almojarifazgo de Indias desde 1548 y de la alcabala desde 1591. Libreros e impresores pronto vieron el enorme beneficio que esto podía suponer para sus negocios, y se embarcaron en la exportación de libros hacia el Nuevo Mundo. Por supuesto, se adelantaron aquellos que se encontraban en primera línea de la Carrera de Indias, es decir, los libreros e impresores de Sevilla, que durante todo el siglo XVI controlarán de distintas formas la exportación de libros a América, jugando, por tanto, un papel clave en la asimilación del nuevo continente a la cultura europea.

Los sevillanos también van a estar implicados en la llegada de la imprenta a América, fenómeno que así mismo estuvo estrechamente vinculado a la evangelización de esos territorios. La primera ciudad americana en contar con un taller de imprenta fue México, la antigua Tenochtitlán, conquistada por Cortés en 1521 y mutada en los años siguientes de capital imperial azteca en centro del virreinato de la Nueva España. Urbe variopinta, caótica y creativa, México fue uno de los ejes vertebrales de lo que se conoce hoy día como primera globalización. Desde allí fray Juan de Zumárraga, obispo de México y franciscano de tendencias erasmistas, informó en 1533 al Consejo de Indias sobre la necesidad de dotar al virreinato con buenas bibliotecas, consiguiendo de Carlos V permiso para invertir parte de los ingresos de su sede con tal fin. El núcleo de

estos libros los compró en Sevilla a Juan Cromberger. Juan, hijo de un impresor alemán instalado en la ciudad a fines del siglo XV, como antes su padre y otros compañeros de profesión, aprovechó para comerciar en la Carrera de Indias con diversas mercancías y sus tratos con el obispo Zumárraga sin duda le animaron a invertir en la exportación de libros a América. Se convirtió rápidamente en el principal suministrador de material impreso a las autoridades con destino a las Indias.

Pero la exportación se mostró pronto insuficiente para cubrir la necesidad de libros de la Nueva España y Juan Cromberger decidió enviar a uno de sus empleados con los aparejos necesarios para montar un taller en la ciudad de México[3]. El elegido fue un italiano, Giovanni Paoli (españolizado como Juan Pablos), con quien firmó un contrato en 1539. En este contrato Paoli se comprometía a establecerse en México durante diez años, en los cuales sería encargado de la imprenta. Los materiales para imprimir serían suministrados por Cromberger (tinta, tipos, instrumentos y papel). Al cabo de los diez años, Pablos recibiría un quinto de los beneficios. Mientras tanto, se mantendría con la venta de los libros producidos y enviaría el resto de las ganancias a Sevilla. Al año siguiente la imprenta ya funcionaba en la ciudad, en unas casas propiedad de Zumárraga, quien sin duda debió influir notablemente en este negocio. El objetivo de Cromberger al enviar a América a su empleado no era solo producir impresos en el Nuevo Mundo, sino posiblemente también tener un agente que le ayudara a controlar un negocio mucho más lucrativo y del que se hizo cargo el mismo año de 1539: el monopolio de la exportación de libros y cartillas a la Nueva España.

Al virreinato del Perú la imprenta llegó también vinculada a la religión y, al igual que en la Nueva España, de la mano de un impresor italiano. En Lima había universidad y muchos hombres doctos, amén de abundantes riquezas, pero carecía de imprenta[4]. Esta llegó de la mano de Antonio Ricciardi (españolizado como Antonio Ricardo), quien se había establecido previamente en México como librero en 1570. Pronto encaminó sus pasos hacia el sur y en 1577 tenía taller propio en Lima, dentro del Colegio jesuita de San Pedro y San Pablo. En el concilio provincial de Lima celebrado en 1582-83 se planteó la necesidad de imprimir catecismos para facilitar la evangelización y en 1584 Ricardo

3 C. Griffin (1991), *Los Cromberger. La historia de una imprenta del siglo XVI en Sevilla y Méjico*, pp. 117-133.

4 J. T. Medina (1904), *La imprenta en Lima (1584-1824)*, p. xxiv.

imprimía, en el claustro de los jesuitas, un catecismo en castellano, quechua y aimara. El segundo impresor en Perú será Francisco del Canto, hijo de un impresor de Medina del Campo que compró la imprenta a Ricardo poco antes de morir.

La instalación permanente de imprentas en las capitales virreinales durante el siglo XVI cobra aún más importancia si la comparamos con el caso de las colonias inglesas de Norteamérica, donde la imprenta se introdujo con mucha posterioridad. La primera que se conoce comenzó a funcionar en Nueva Inglaterra en 1638 y aún tardará varias décadas en aparecer en algunas de las ciudades más importantes como Boston (1674), Filadelfia (1685) o Nueva York (1693).

En Asia, la imprenta va a estar aún más vinculada que en América a la labor de los misioneros occidentales. Los portugueses fueron los primeros europeos en introducir la imprenta en sus colonias u otros territorios con los que tenían contactos. De esta forma, encontramos imprentas portuguesas funcionando en Goa en 1557, en Macao en 1588 y en Nagasaki en 1590. Las órdenes religiosas, y en especial los jesuitas, van a tener un papel primordial en la introducción de la imprenta de tipo europeo en estos territorios. El padre Alejandro Valinagno fue, por ejemplo, el responsable de la llegada de material de imprenta a Macao. La producción de estos talleres va a centrarse en la devoción, la piedad, la doctrina y la hagiografías cristianas, pero también al estudio de las lenguas (muchas obras aparecerán en japonés, por ejemplo), vehículos indispensables para la evangelización.

Con respecto a Filipinas, los libros impresos más antiguos de que se tiene noticia datan de 1593 y, como casi toda la producción de estos talleres, tienen carácter religioso: se trata de dos *Doctrinas cristianas*, impresas una en tagalo y la otra en chino con permiso del gobernador de las islas, Gómez Pérez Dasmariñas. Hemos de tener en cuenta que Filipinas se establece y se organiza como colonia no de Castilla, sino de la Nueva España, y desde sus inicios hay una clara conexión entre los impresores y libreros novohispanos y los filipinos[5]. Los primeros aparejos para montar una imprenta en Filipinas debieron llegar de México o de la imprenta portuguesa de Goa.

Pero no debemos olvidar tampoco que el arte de la imprenta era mucho más antiguo en Oriente que en Occidente, y en Filipinas el método

5 J. T. Medina (1896), *La imprenta en Manila desde sus orígenes hasta 1810,* pp. v-vii.

de impresión europeo convivirá con el chino a lo largo del siglo XVI. Varios testimonios afirman, de hecho, que en Filipinas, ante la falta de operarios e instrumentos tipográficos europeos, algunos chinos convertidos al cristianismo comenzaron a imprimir con las técnicas orientales libros de devoción católica, que eran los más solicitados, como señalaba el padre Chirino en su *Historia de la provincia de Filipinas*:

> Es tanta su afición [de los indios] a los libros, que no contentos con los impresos de su lengua, compuestos por varios religiosos; de los sermones que oyen, de historias sagradas, vidas de santos, oraciones y poesías a lo divino compuestas por ellos mismos; apenas hay hombre y mucho menos muger que en su lengua y letra y escritos de su mano no tenga uno o más libros, cosa en tan nuevos cristianos que no se sabe de ninguna otra nación...[6]

Una peculiaridad de la imprenta en Filipinas durante la época colonial es que no encontramos a ningún tipógrafo que sea propietario de un taller a título individual. Toda la producción impresa que conocemos vio la luz en imprentas de órdenes religiosas o, ya en el siglo XVIII, del Seminario eclesiástico de Manila, que recibió los materiales de los jesuitas tras la expulsión de estos. La mayoría de los impresores fueron, en consiguiente, o bien eclesiásticos o bien indígenas, quienes posiblemente trabajarían como obreros. La imprenta de los dominicos, establecida en Bataan, parece ser la más antigua, aunque también tuvieron franciscanos, jesuitas y agustinos. Los libros filipinos anteriores a 1830 parece ser que no se imprimieron en el papel habitual usado en Europa, sino en papel de arroz o seda, procedente de China, lo que a la larga ha dificultado su conservación.

En consonancia con sus orígenes, la producción de las imprentas americanas y asiáticas a lo largo de la época colonial va a estar estrechamente ligada a la religión. Esto no es una particularidad del Nuevo Mundo, también en Europa la religiosidad justificaba buena parte de las obras estampadas en los talleres. Sin embargo, en los virreinatos americanos el elemento religioso fue aún más acaparador si cabe, aunque siempre hubo espacio para otro tipo de obras. En Asia, por otro lado, la producción de la imprenta parece haber tenido un sesgo religioso aún mayor que en

---

6 P. Chirino, *Primera parte de la historia de la provincia de Philipinas de la Compañía de Ihs*, citado por W. E. Retana (1899), *La imprenta en Filipinas (1593-1810). Con una demostración gráfica de la originalidad de la primitiva,* p. 24.

América. Precisamente al hilo de esta preponderancia de la temática religiosa podemos resaltar un rasgo propio de las imprentas americanas y asiáticas: su especialización en lenguas indígenas. Desde muy pronto, con el objetivo de facilitar la conversión de las poblaciones indígenas, los religiosos españoles se lanzaron al estudio de las lenguas nativas. El primer libro conocido que vio la luz en una imprenta mexicana nos indica ya el camino: *Breve y más compendiosa doctrina christiana en lengua mexicana y castellana, que contiene las cosas más necesarias de nuestra sancta fe catholica, para aprovechamiento destos indios naturales y salvación de sus ánimas*, impreso por encargo y a costa de fray Juan de Zumárraga por Juan Pablos (en el pie de imprenta aún dice «en casa de Juan Cromberger»).

Los primeros libros impresos en Filipinas también utilizan lenguas nativas (en este caso el tagalo y el chino, como queda dicho), con la esperanza de convertir más almas. Las siguientes producciones de la imprenta filipina siguen la senda de utilizar la lengua nativa como vehículo de la evangelización, para lo cual los misioneros recurrieron a la ayuda de los propios tagalos. Así encontramos en 1610 un *Arte y reglas de la lengua tagala*, escrita por el padre San Joseph, dominico de Tarazona, y un *Librong pagaaralan nang manga Tagalog nang nicang Castilla. Libro en que aprendan los Tagalos la lengua castellana*, del filipino Tomás Pinpin. En el pie de imprenta del segundo libro figura como tipógrafo Diego de Talaghay, nativo de las islas, y el propio Pinpin continuará en el mismo oficio imprimiendo un *Vocabulario de la lengua tagala* en 1613.

Al mismo tiempo, si la imprenta española no logró a lo largo de los siglos XVI y XVII Superar sus debilidades, otro tanto podríamos decir de la americana y la filipina, que pese a sus logros nunca fueron capaces de proveer adecuadamente la demanda de libros interna. Para ello hubo que recurrir a la exportación desde Europa que, como ya hemos señalado, se enmarcó dentro de la Carrera de Indias, aunque reuniendo ciertas peculiaridades con respecto al comercio de otras mercancías. Como queda dicho, los libros estuvieron exentos de varios impuestos, pero también en este contexto el fomento del comercio va a ir acompañado de una preocupación constante por el control ideológico. En cualquier caso, la organización y el desarrollo del comercio de libros entre España y las Indias se encontraban estrechamente unidos a la evolución de la industria y el mercado del libro en la propia España e incluso en el resto de Europa. Así, hemos visto ya como Juan Cromberger obtuvo un monopolio para la exportación de libros y cartillas a la Nueva España

que se prolongó hasta 1550. Que en 1542 varios libreros de Sevilla se ofrecieran a enviar libros a América a precios moderados y a llevar también imprentas al Nuevo Mundo, aceptando una ganancia de «solo» el 25 %, da idea de lo rentable que el negocio podía resultar.

En la configuración de las redes de comercio de libros entre Europa y América los años centrales del siglo XVI se revelan como el momento crítico y, de nuevo, Sevilla y sus libreros tuvieron un papel fundamental. Para entonces el monopolio de los Cromberger había caducado, lo que permitía al resto de los profesionales del libro en Sevilla acceder plenamente al ansiado mercado americano. Sin embargo, las imprentas sevillanas pasan en esa época por un momento de crisis, mostrándose incapaces de satisfacer la demanda americana. La crisis sevillana coincide con el auge de Medina del Campo como gran centro de redistribución del libro en España. En este contexto es muy significativa la aparición o consolidación en ambas ciudades de mercaderes de libreros foráneos, muchos de origen extranjero (Pescioni, Portonarii, Bellero, Boyer, Landry, Treschel...) y todos muy bien conectados con las grandes casas editoras europeas, que a través de ellos consiguen hacer llegar sus mercancías no solo a todos los rincones de la Península sino también a América y Asia. Durante la segunda mitad del siglo XVI, Sevilla deja de ser, por consiguiente, la principal productora de libros con destino a las Indias para convertirse más bien en un puente por el que los libros impresos en otros lugares de España y Europa pasaban al Nuevo Mundo. Los libreros medinenses mantendrán su hegemonía hasta fines del siglo XVI, cuando Madrid pasa a ser el principal centro del comercio de libros en España.

Pero los libros de camino a América, si bien tenían ciertos privilegios económicos, como hemos visto, también sufrían un control adicional: los volúmenes eran llevados a la aduana de la ciudad para pagar los impuestos (los libros debían abonar el avería, destinado a sufragar la defensa de las flotas) y registrarlos en el barco correspondiente. Desde 1550 los títulos debían detallarse en la documentación, aunque parece que esta norma no se cumplió plenamente hasta 1583. Una vez que los libros estaban en la aduana, el cargador se dirigía al Castillo de Triana, sede de la Inquisición en Sevilla, donde presentaba la lista de títulos y se le autorizaba para llevarlos a donde quisiera, previo examen de un calificador. Con ese pase volvía el cargador a la aduana, donde a las cajas de libros se les colocaba el sello del Santo Oficio. En la misma aduana se asienta la salida de los libros hacia el barco donde cruzarán el Atlántico y al cargador se

le entrega una copia de la hoja de registro, donde queda certificado que ha abonado los impuestos debidos. En América, los libros recibirían un control complementario para asegurarse que no se había producido ningún fraude ni se colaban libros prohibidos.

La estricta legislación no debe hacernos pensar que los oficiales encargados del control cumplían con su deber a rajatabla. Sabemos que los mismos inquisidores encargados de visitar los navíos se dejaban sobornar fácilmente, e incluso que muchos libros en teoría vedados en América llegaron y circularon sin muchas dificultades. En general da la impresión de que los inquisidores se mantuvieron celosos cuando se trataba de guardar la ortodoxia, pero fueron mucho más benévolos con determinados libros o lectores que no suponían una amenaza real para el orden establecido.

Pero volvamos, por un momento, a los impresores y libreros, que ocupan en la transmisión cultural entre Europa y América un lugar muchas veces olvidado: conforme más documentación sale a la luz, más patente queda que hubo libreros en América desde fechas muy tempranas. Así, en 1526 una Real Cédula dirigida a las autoridades de Santo Domingo, en La Española, pedía a estas que comprobaran si Diego de Pedrosa, vecino de Sevilla, había sido factor del mercader de libros salmantino Andrea de Liondidey, y si durante más de quince años no había querido rendir cuentas a su patrón[7]. Las noticias se repiten en distintos puntos de América: en 1548 don Juan de Valle, primer obispo de Popayán (Colombia), solicitaba viajar a su diócesis con un librero y dos balas de libros, merced que se le concedió a condición de que ninguno de los libros estuviera prohibido[8]. A pesar de todo, hasta la década de los cuarenta encontramos todavía pocos libreros en América, y casi siempre vinculados a los Cromberger. Como hemos visto, a mitad de siglo el monopolio de estos desapareció y las importaciones de libros europeos a España con destino a América no pararon de crecer. La oferta crecía no solo por la mayor facilidad en el comercio, sino también por el aumento de la demanda de libros en América en la segunda mitad del siglo XVI, coincidiendo con la consolidación de la conquista y de las instituciones coloniales, al menos en las ciudades. Este fenómeno generó una mayor demanda de libros tanto de carácter civil como religioso, en tanto en cuanto los libros son una necesidad inherente a la organización de la vida urbana en Europa y

7 Archivo General de Indias (AGI), Indiferente, 421, L.11, f. 88v-89r.
8 AGI, Indiferente, 1964, L.10.

España (modelo que se traslada a América). No olvidemos que en América los libros, al igual que en España, se adquieren sobre todo por razones laborales o por devoción, y su público está constituido por una minoría dentro de la sociedad colonial, pero esa minoría no para de crecer en el siglo XVI. Aunque el impreso nunca dejó de ser un producto secundario en la Carrera de Indias, al calor de su llegada van a ir apareciendo libreros e impresores en toda América.

El primer paso que debía cumplimentar cualquier librero o impresor que quisiera embarcarse hacia América era obtener una licencia en la Casa de la Contratación de Sevilla, que al menos en teoría prohibía el paso de extranjeros, así como de conversos, herejes y sus descendientes. Esto motivó la estancia más o menos prolongada en la ciudad de los hombres que después encontraremos ejerciendo como impresores o libreros al otro lado del Atlántico. Muchos de los libreros que partían de Sevilla con objeto de instalarse en América van a ir como agentes de otros mercaderes de libros aunque una vez allí pudieran también trabajar de manera independiente, siguiendo un esquema de comportamiento común a los agentes de los grandes libreros en Europa.

Las redes establecidas por los libreros, como ocurría con otro tipo de mercaderes, tenían un fuerte componente familiar, de forma que los parientes servían para anudar distintas localidades, países y continentes. Algunos de los libreros e impresores que encontramos trabajando en Indias están unidos a los libreros peninsulares y europeos por lazos de sangre. El caso más llamativo sea quizás el de Pedro Ocharte, cuyo ejemplo nos ilustra no solo sobre las relaciones familiares entre los profesionales del libro en España y América, sino también sobre las complejas relaciones entre estos profesionales y el Santo Oficio. Pedro Ocharte fue el tercer impresor que trabajó en la Nueva España. De origen francés se estableció en México, donde contrajo matrimonio con una hija de Giovanni Paoli y heredó el taller de su suegro. Después de enviudar contrajo matrimonio con María de Sansores, hija, hermana y cuñada de libreros sevillanos. Al poco de contraer matrimonio, en 1572, la Inquisición novohispana lo apresó, bajo la acusación de haber leído y alabado un libro herético y, aunque finalmente lo absolvió, no dejó de sufrir torturas cuya descripción (pues fueron fielmente registradas por los inquisidores) aún provoca escalofríos. Al mismo tiempo, en Sevilla, su cuñado Alonso Montero gozaba de una posición privilegiada entre los libreros de la ciudad gracias precisamente a su condición de familiar (es decir, colaborador) del Santo Oficio.

Uno de los problemas endémicos del tráfico de libros a nivel atlántico es la falta de liquidez de sus protagonistas. Con frecuencia vemos a los impresores y libreros practicar el trueque o depender de las letras de cambio, con las que en ocasiones también se comerciaba. Todo esto hacía el negocio de libros altamente inseguro y expuesto a la quiebra, así que es normal que confiaran en la familia para llevar sus negocios.

Hemos señalado ya que el libro en la Carrera de Indias estaba sometido a un control ideológico específico. Debemos tener en cuenta que a la amenaza de la expansión de la Reforma protestante se une el desafío que supone para las autoridades españolas la conquista y colonización del Nuevo Mundo, donde —como dijimos— el libro es una novedad absoluta. Por eso los intentos de control van a aparecer muy pronto en América y van a ir más allá que en España: ante el temor de que los indígenas dieran el mismo crédito a las andanzas de los caballeros que a los milagros de los santos en 1506 Fernando el Católico prohibía la venta de libros «profanos, frívolos o inmorales» en las nuevas tierras. El razonamiento sobre los indígenas es el mismo que con las mujeres o los jóvenes en Castilla: la mala influencia de esas lecturas en sus mentes más débiles. Pero esta legislación debió repetirse varias veces en los años siguientes, dejando clara su ineficacia.

De hecho, la documentación conservada en los archivos españoles y americanos prueba que los libros de caballerías y otros títulos «profanos» llegaron al Nuevo Mundo y Rodríguez Marín sugirió hace ya años que los libros de caballerías, una vez pasados de moda en España, encontraron una nueva vida y nuevos lectores en América[9]. Entre los libros «profanos» que cruzaron el Atlántico el *Quijote* de Cervantes ocupa un lugar especial: en el mismo año en que salió la primera parte de la imprenta encontramos a diversos mercaderes, entre los que se encuentra el librero alcalaíno Juan de Sarriá, enviando ejemplares del libro en las flotas de Perú y de Nueva España. Rodríguez Marín opina, de hecho, que casi toda la edición príncipe del *Quijote* acabó en América[10]. Gracias a la obsesión papelera de la administración de la época y a la encomiable labor de los investigadores actuales conocemos con precisión muchos detalles, no solo de cómo se gestó la primera impresión del *Quijote,* sino también de su venta. Hoy sabemos que las primeras naos que llevaron

9 F. Rodríguez Marín (1911), *El Quijote y Don Quijote en América*, pp. 31-33.

10 *Ibidem,* pp. 33-39.

la edición *princeps* del *Quijote* partieron hacia América el 5 de mayo de 1605 y llegaron a Puertovelo el 19 de agosto del mismo año, con unos 200 ejemplares en sus bodegas, número considerable, pero lejos de ser «casi toda» la primera edición. En los registros de estos envíos, conservados en el Archivo de Indias, el libro aparece mencionado la mayoría de las veces como «don Quixote» o «don Quixote de la Mancha».

La primera edición del *Quijote* no solo se envió a América para hacer negocio, también iba en el equipaje de al menos dos hombres jóvenes, que lo llevaban para pasar las largas horas del viaje transatlántico[11]. Una vez en América, seguir al *Quijote* resulta más difícil, pero aparece en algunas librerías y bibliotecas de Perú, y además tenemos algunas pistas que nos hablan de su rápido éxito, como la aparición de disfraces de caballero y escudero en fiestas públicas de diversas ciudades americanas desde 1607, o el uso de referencias cervantinas por autores de época colonial[12]. Sabemos que otras obras de Cervantes también fueron enviadas a América, sobre todo las *Novelas ejemplares*, que tuvieron un éxito parecido al *Quijote* en función de los ejemplares enviados, mientras que otras obras como *La Galatea* o el *Viaje al Parnaso* aparecen solo de forma puntual.

Por otro lado, los libros que trataban sobre tema americano estaban sometidos a un control especial, ya que necesitaban ser examinados por el Consejo de Indias desde 1556. Los libros impresos en América, por su parte, necesitaban la licencia del Virrey y el Arzobispo en Nueva España, procedimiento que se extendió al resto del territorio. Para frenar la herejía en América los monarcas recurrieron también a la Inquisición, estableciendo un tribunal en Lima (1570) y otro en México (1571) que, al igual que en España, también van a tener a su cargo el control de los libros en circulación y de los lectores, como hemos tenido oportunidad de ver en el caso de Pedro Ocharte.

Mucho más desconocido es para nosotros el comercio de libros en las islas Filipinas. Al igual que la Flota de Indias unía España y América, el Galeón de Manila, establecido en 1565, unía el archipiélago filipino con la Nueva España. Hacia Asia se enviaba fundamentalmente plata y de allí venían productos asiáticos, sobre todo chinos, muy apreciados tanto en

11 P. Rueda (2005), *Negocio e intercambio cultural: el comercio de libros con América en la Carrera de Indias (s. XVII),* p. 233.

12 R. Adorno (2010), «El *Quijote* en la América de los Austrias: *El carnero* (1638) de Juan Rodríguez Freile».

América como en Europa, como sedas o porcelanas. Pero estos barcos también sirvieron para transportar libros y noticias a través del océano.

Sabemos que uno de los primeros gobernadores de las islas, Guido de Lavezaris, inició su carrera en el comercio de libros. Guido, hijo y nieto de libreros sevillanos de origen genovés, viajó a la Nueva España como factor de Juan Cromberger, aunque una vez allí parece que dejó de lado el negocio del libro. Las siguientes décadas de su vida le llevaron y trajeron varias veces entre España y América, e incluso dio la vuelta al mundo. A partir de 1557 participó en varias expediciones a las islas Filipinas, de las que terminaría siendo gobernador entre 1572 y 1575, pero no tenemos ningún indicio que apunte a su participación en el comercio de libros durante esos años.

El tribunal inquisitorial mexicano era el encargado de vigilar la ortodoxia en Filipinas desde 1583, por eso podemos encontrar, en la documentación que nos ha dejado, noticias interesantes sobre la circulación de la cultura escrita en las islas. Irving Leonard halló, por ejemplo, una curiosa lista con unos 54 libros enviada precisamente en 1583 desde Manila a Nueva España para su revisión. Los libros habrían sido llevados a las islas por un tal «Trebiña», de quien no se dan más datos. Leonard opina que se trata de una biblioteca personal reunida por un laico amante de la literatura. En efecto, la lista está integrada en su mayoría por obras de ficción en romance, que habrían hecho las delicias de don Quijote, como la *Diana* de Jorge de Montemayor, salvada por el cura de las llamas en la quema de la biblioteca del pobre hidalgo. Los títulos de religión son menos en la lista, cosa extraña en la época, y además se decantan hacia la devoción y la piedad, no a la teología más seria. Sin embargo, me inclino a pensar que se trata de libros destinados a la venta: la presencia en la lista de libros para niños y cartillas apuntan en este sentido, además el hecho de que haya solo un ejemplar de cada título no debe sorprendernos, pues el público de este tipo de literatura en Filipinas debía ser muy escaso. Se trata de libros destinados a españoles, pero no a todos: los eclesiásticos encargados de la conversión de los naturales necesitaban otro tipo de literatura que, o bien podían llevar ellos mismos, o bien podían imprimir en las islas, como hemos visto. Los funcionarios y mercaderes españoles, los médicos, abogados y notarios tenían otras necesidades e intereses lectores que esta lista bien podría cumplir. Además el nombre de quien lleva los libros hasta Filipinas, «Trebiña», nos pone sobre la pista de Juan y Pedro Treviño, dos libreros hermanos, formados en Sevilla a la sombra

de un mercader de libros muy activo en la Carrera de Indias solo unos años antes, Francisco de Aguilar, quien envió al mayor, Juan, a México como representante, desde donde este, una vez establecido como mercader de libros independiente, llamó a su hermano para que lo ayudase en el negocio.

Desde Filipinas salían también noticias sobre distintos territorios de Asia, que despertaban la curiosidad de los lectores europeos. En las islas se imprimen, por ejemplo, algunos libros sobre los mártires del Japón, como la *Relacion verdadera y breve de la persecucion y martirios que padecieron en Iapon quinze religiosos del Orden de nuestro seraphico P. S. Francisco de las Islas Filipinas*, impresa en 1625 en el Colegio de Santo Tomás de Aquino de Manila por Tomás Pimpin y de la que hoy día se pueden encontrar varios ejemplares en España, como muestra del gran interés que este asunto despertó en el país. Por lo tanto desde Asia, a través de México, llegaban no solo mercancías, sino también libros y noticias, como las que contiene la *Historia del gran reino de la China* de fray Juan González de Mendoza. Posiblemente en este tipo de libros leyó Cervantes sobre aquel misterioso reino y así pudo imaginar con mucha ironía a su emperador escribiéndole «en lengua chinesca» para pedirle y suplicarle que le enviase la segunda parte de su *Quijote* para fundar un colegio donde se enseñase castellano y él mismo fuera rector.

Referencias bibliográficas

Adorno, R. (2010), «El *Quijote* en la América de los Austrias: *El carnero* (1638) de Juan Rodríguez Freile», en F. Schmidt-Welle e I. Simson (eds.), *El Quijote en América.* Ámsterdam: Rodopi, pp. 11-50.

Alvar Ezquerra, A. (2004), *Cervantes. Genio y libertad.* Madrid: Temas de Hoy.

Bouza, F. (2012), *«Dásele licencia y privilegio»: Don Quijote y la aprobación de libros en el Siglo de Oro.* Madrid: Akal.

Delgado Casado, J. (1996), *Diccionario de impresores españoles (siglos XV-XVII).* Madrid: Arco/Libros.

Escudero y Perosso, F. (1999), *Tipografía Hispalense. Anales bibliográficos de la ciudad de Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Fernández del Castillo, F. (1982), *Libros y libreros en el siglo XVI.* México: FCE.

García Icazbalceta, J. (1954), *Bibliografía mexicana del siglo XVI.* México: FCE.

García Oro, J. y Portela Silva, M. J. (1999), *La monarquía y los libros en el Siglo de Oro.* Madrid: Universidad de Alcalá.

Gestoso y Pérez, J. (1924), *Noticias Inéditas de impresores sevillanos.* Sevilla: Gómez Hos.

González Sánchez, C. A. (1999), *Los mundos del libro.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

— (2008), *Atlantes de papel. Adoctrinamiento, creación y tipografía en la Monarquía Hispánica de los siglos XVI y XVII.* Jaén: Ediciones Ruebo.

González Sánchez C. A. y Maillard Álvarez, N. (2003), *Orbe tipográfico. El mercado del libro en la Sevilla de la segunda mitad del siglo XVI.* Gijón: Trea.

Griffin, C. (1991), *Los Cromberger: la historia de una imprenta del siglo XVI en Sevilla y México.* Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.

Guibovich Pérez, P. (2003), *Censura, libros e Inquisición en el Perú colonial, 1570-1754.* Sevilla: CSIC.

Hampe Martínez, T. (1996), *Bibliotecas privadas en el mundo colonial. La difusión de libros e ideas en el virreinato del Perú (siglos XVI-XVII).* Madrid: Iberoamericana.

Infantes, V. y Rueda Rueda P. (2010), «Involuntario peregrino: la primera salida de Don Quijote hacia las Indias y de cómo arribó en ellas por el estío de 1605», en Martín Pina, C. (ed.), *Cervantes en el espejo del tiempo.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 173-208.

Leonard, I. A. (1979), *Los libros del conquistador.* México: FCE.

— (2011), *Libros y ferias. El primer comercio del libro impreso. V Centenario de la Imprenta en Medina del Campo (1511-2011).* Medina: Museo de las Ferias.

Lohmann Villena, G. (2000), «Libros, libreros y bibliotecas en la época colonial», *Fénix Revista de la Biblioteca Nacional*, 21, pp. 1-8.

Maillard Álvarez. N. (2005), «Entre Sevilla y América. Una perspectiva del comercio del libro», en Salinero, G. (ed.), *Mezclado y sospechoso. Movilidad e identidades, España y América (siglos XVI-XVIII).* Vol. 1. Madrid: Casa de Velázquez, pp. 209-228.

Mano González, M. (1998), *Mercaderes e impresores de libros en la Salamanca del siglo XVI.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

MEDINA, J. T. (1896), *La imprenta en Manila desde sus orígenes hasta 1810.* Santiago de Chile: J. T. Medina.

— (1904), *La imprenta en Lima (1584-1824).* Santiago de Chile: J. T. Medina.

— (1958), *Historia de la imprenta en los antiguos dominios españoles de América y Oceanía.* Santiago de Chile: Fondo Histórico Bibliográfico de José Toribio Medina.

RETANA, W. E. (1899), *La imprenta en Filipinas (1593-1810). Con una demostración gráfica de la originalidad de la primitiva.* Madrid: Imprenta de la viuda de M. Minuesa de los Ríos.

REYES GÓMEZ, F. (2000), *El libro en España y América. Legislación y censura (siglos XV-XVIII).* Madrid: Arco/Libros.

RODRÍGUEZ MARÍN, F. (1911), *El Quijote y Don Quijote en América.* Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.

ROJO VEGA, A. (1992), «Los grandes libreros españoles del siglo XVI y América», *Cuadernos Hispanoamericanos,* 500, pp. 115-131.

RUEDA RAMÍREZ, P. (2000), «La circulación de libros desde Europa a Quito en los siglos XVI-XVII», *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia,* 15, pp. 3-20.

— (2005), *Negocio e intercambio cultural: El comercio de libros con América en la Carrera de Indias (siglo XVII)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

— (2012), *El libro en circulación en el mundo moderno en España y Latinoamérica.* Madrid: Calambur.

PARDO DE TAVERA, T. H. (1893), *Noticias sobre la imprenta y el grabado en Filipinas.* Madrid: Tipografía de los hijos de M. G. Hernández.

SANZ, C. (1958), *Primitivas relaciones de España con Asia y Oceanía: los dos primeros libros impresos en Filipinas, más un tercero en discordia.* Madrid: Librería General.

WAGNER, K. (1979), «Libros para el convento de Santo Domingo de Coyoacán», *Historiografía y Bibliografía Americanistas*, XXIII, pp. 117-119.

— (1994), «Guido de Lavezaris, genovés (1512-1582). De librero a gobernador de Filipinas», en *Tra Siviglia e Genova: notario, documento e commercio nell'età colombiana*. Milán: Dott. A. Giufrrè Editore, pp. 378-391.

III

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

LOS CONGRESOS INTERNACIONALES DE LA LENGUA ESPAÑOLA: ESCENARIOS PARA EL INTERCAMBIO DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO

Rebeca Gutiérrez Rivilla
Dirección Académica del Instituto Cervantes

1. Introducción

Los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE) son un acontecimiento cultural de carácter universal que se celebra cada tres años en uno de los países hispanohablantes. Constituyen foros privilegiados para el debate y la reflexión entre comunidades de profesionales de todos los ámbitos de especialidad relacionados con el idioma español. Entre sus objetivos principales, los congresos buscan fomentar cierta conciencia de corresponsabilidad sobre la promoción y la unidad de nuestra lengua entre gobiernos, instituciones y todos aquellos interesados en la lengua española y las culturas hispánicas. En ellos participan profesionales y representantes de las más diversas disciplinas académicas, culturales y científicas, así como estudiantes y personas interesadas por la lengua y la cultura que se expresa en lengua española, procedentes de todos los países de habla hispana.

Los CILE suponen la materialización trienal de una política de promoción internacional de la lengua que tiene como principios fundamentales mantener la unidad del idioma —sin por ello perder de vista el carácter policéntrico de la norma lingüística y la riqueza patrimonial de su diversidad— y consolidar su prestigio académico y cultural.

Las instituciones encargadas de velar por estos principios son, por un lado, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, que actúan sobre la norma lingüística, y por otro, el Instituto Cervantes, cuyos fines incluyen la promoción y la enseñanza de la lengua española y de las lenguas cooficiales, así como la difusión de la cultura española e hispanoamericana.

Los Congresos de la Lengua han evolucionado, desde su creación, hasta convertirse en grandes acontecimientos culturales que rebasan las fronteras de su programación académica estrictamente y que acaparan la atención mediática y el interés social, en parte gracias a la esmerada

selección de sus principales protagonistas y a su cuidada presentación y puesta en escena.

Asimismo, al ser itinerantes, los CILE tienen el efecto de introducir en las agendas públicas nacionales de cada uno de los países implicados en su celebración presencial la conciencia sobre el incalculable valor del idioma español como lengua de comunicación internacional e instrumento para vehicular nuevas políticas educativas e incluso diplomáticas. De este modo, los congresos permiten a los países anfitriones interpretar estas celebraciones en función de sus circunstancias y de sus necesidades, aprovechando esas comunidades interactivas de especialistas del ámbito académico, cultural, mediático y científico que se dan cita durante unos días para actualizar o implementar sus planes de actuación en materia de lengua y cultura hispánica.

Los CILE representan también un escaparate extraordinario donde las distintas instituciones educativas, culturales, científicas y tecnológicas nacionales que se ocupan del idioma puedan presentar acciones de planificación, sentar las bases para futuras alianzas estratégicas o de cooperación y establecer diálogos en los que se compruebe la salud del que es ya el segundo idioma de comunicación internacional. Al mismo tiempo, el encuentro constituye una exhibición optimista que celebra la riqueza de la lengua española y de las culturas hispánicas.

Por otra parte, el trabajo logístico de coordinación y planificación posterior —al igual que el realizado de forma previa— constituye un esfuerzo decisivo para reforzar la eficacia de los objetivos planteados en cada edición trienal.

2. Organización de los Congresos Internacionales de la Lengua Española

Las instituciones que tienen a su cargo la organización de los Congresos Internacionales de la Lengua Española son el Instituto Cervantes, que desempeña la Secretaría General y la Secretaría Permanente entre Congresos, y la Real Academia Española que, con la Asociación de Academias de la Lengua Española, se ocupa específicamente del programa académico de cada congreso. Además, el Gobierno del país que acoge cada congreso se responsabiliza de su preparación material, siempre de acuerdo con el Instituto Cervantes y con la Real Academia Española y la Asociación de

Academias de la Lengua Española, para lo que cuenta también con la colaboración del Gobierno de España. Fijar la ciudad elegida como sede y las fechas en que se celebrará cada congreso es una decisión conjunta entre el Instituto Cervantes y la Real Academia Española junto con la Asociación de Academias, con el Gobierno del país anfitrión.

También proponen el tema sobre el que tratará cada congreso, determinan el número de participantes adecuado para su correcto desarrollo y se responsabilizan de invitar oficialmente a los participantes en cada una de las sesiones. La asistencia a dichas sesiones requiere siempre de una inscripción previa.

Todos los Congresos Internacionales de la Lengua Española se estructuran conforme a una disposición común, en lo que respecta a su comité organizador y a su desarrollo académico.

De este modo, el comité organizador se compone de las siguientes unidades:

- Presidencia de honor, constituida por el jefe del Estado del país anfitrión y los jefes de Estado de España, México y Argentina.
- Comité de honor.
- Comité científico, formado por el director del Instituto Cervantes, el director de la Real Academia Española y presidente de la Asociación de Academias; los directores de cada una de las veintiuna Academias de la Lengua Española de América y Filipinas, que presiden las distintas sesiones, y los directores del Colegio de México, el Instituto Caro y Cuervo (Colombia), el Instituto de Filología Andrés Bello (Venezuela) y el Instituto de Filología Amado Alonso (Argentina).

El desarrollo académico de cada congreso se perfila en torno a tres actos principales:

- Sesión solemne de inauguración.
- Secciones o paneles temáticos, con sesiones plenarias, mesas redondas y paneles.
- Acto de clausura.

Después de la inauguración, da comienzo en cada una de las secciones una ponencia general, seguida de una mesa redonda en la que están presentes todos los asistentes inscritos y donde se presentan los distintos aspectos que serán estudiados después con más detalle en paneles simultáneos, con una asistencia más restringida.

Los resúmenes de cada sesión son presentados en la sesión final, antes del acto de clausura.

Habitualmente, durante los días que dura cada congreso, de manera complementaria se desarrollan en la ciudad anfitriona una serie de actividades culturales paralelas destinadas a la promoción y difusión de la lengua española y la cultura hispánica. También de forma paralela a cada congreso, insertas en el programa oficial, el Instituto Cervantes y la Real Academia Española, junto con la Asociación de Academias, realizan presentaciones en primicia de sus nuevos proyectos.

3. Historia de los Congresos Internacionales de la Lengua Española

La historia de los Congresos Internacionales de la Lengua Española se remonta a más de veinte años atrás y solo se entiende rememorando aquellos primeros pasos. Desde 1992 hasta el presente año 2013, los Congresos de la Lengua comparten un fructífero recorrido que ha llevado a organizadores y expertos a compartir destinos a uno y otro lado del océano Atlántico en una venturosa aventura del conocimiento.

3.1 *El Congreso de la Lengua Española, Sevilla, octubre de 1992*

En octubre de 1992, en el marco de la celebración de la Exposición Universal de Sevilla, el Instituto Cervantes convocó en colaboración con el Pabellón de España el Congreso de la Lengua Española, con el objetivo de «crear e impulsar nuevas perspectivas de investigación en la lengua española y fortalecer, a la vez, las ya existentes en la comunidad científica», según reflejan sus actas.

Este fin suponía, por una parte, llevar a cabo un riguroso análisis científico del uso del idioma en los medios de comunicación, con las consecuentes implicaciones económicas y sociales implícitas, al tiempo que ponía de manifiesto la conveniencia de reorientar y actualizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas gracias a la aplicación de las por entonces «nuevas» tecnologías de la información y la comunicación. Los fundamentos de la unidad del idioma español dentro de su enorme diversidad

estuvieron presentes en el programa, así como los estudios descriptivos e históricos de la lengua española.

Fue en el acto de clausura de este congreso sevillano donde surgió una original propuesta: continuar el diálogo recién comenzado entre esa comunidad académica multinacional y convocar a la celebración oficial del I Congreso Internacional de la Lengua Española, en México, tres años más tarde.

3.2 *El I Congreso de la Lengua Española, México, abril de 1997*

En abril de 1997 se celebró en la ciudad de Zacatecas, en México, el I Congreso Internacional de la Lengua Española, organizado por el Instituto Cervantes y la Secretaría de Educación Pública de México.

Presidieron la sesión de apertura S. M. don Juan Carlos, rey de España, y el presidente de la República de México. En la sesión de inauguración, estuvieron presentes tres premios Nobel de literatura en lengua española: Gabriel García Márquez, Camilo José Cela y Octavio Paz, que compartieron escenario por primera vez en una celebración inédita hasta el momento de la riqueza del patrimonio cultural hispánico.

El lema elegido para la ocasión fue «La lengua y los medios de comunicación», lo que congregó a más de trescientos expertos, entre los que se encontraban lingüistas, profesores, escritores, editores, cineastas, periodistas y empresarios de muy diversa procedencia.

El I Congreso de la Lengua de Zacatecas asumió el reto que había lanzado el Congreso de Sevilla y trató en profundidad la situación de la lengua española en los medios de comunicación tanto impresos como audiovisuales y los principales desafíos que el empleo de las nuevas tecnologías suponía para profesionales del gremio y expertos en diversas disciplinas relacionadas con el uso de la lengua española. Con diferentes secciones dedicadas al libro, la prensa, la radio, el cine, la televisión y las nuevas tecnologías, aquel I Congreso de la Lengua planteó posibilidades de trabajo futuras tras debates especializados sobre la adaptación a esas «nuevas tecnologías» en los diferentes medios de comunicación.

Agustín Redondo, entonces presidente de la Asociación Internacional de Hispanistas, y el expresidente de Colombia Belisario Betancur intervinieron en la sesión de clausura, junto a las autoridades organizadoras.

3.3 *El II Congreso de la Lengua Española, Valladolid, octubre de 2001*

El II Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en octubre de 2001 en la ciudad española de Valladolid, fue organizado por el Instituto Cervantes y la Real Academia Española, con la colaboración de las veintiuna Academias de la Lengua Española de Hispanoamérica, Estados Unidos y Filipinas. Con el título «El español en la sociedad de la información», el II Congreso de la Lengua Congreso se estructuró en cuatro secciones: «El activo del español», «El español en la sociedad de la información y del conocimiento», «Las fronteras del español actual» y «El español en la unidad y la diversidad».

Presidieron la sesión de apertura S. M. don Juan Carlos, rey de España, y los presidentes de gobierno Vicente Fox, Fernando de la Rúa, Andrés Pastrana y Teodoro Obiang. En la sesión de inauguración, estuvieron presentes los escritores Camilo José Cela, Mario Vargas Llosa y Miguel León Portilla.

Nuevamente, el encuentro reunió a más de 300 representantes de todas las especialidades relacionadas con la lengua española y las culturas hispánicas, dos tercios de los cuales llegaron procedentes de Hispanoamérica. Uno de los objetivos de este encuentro internacional era reforzar la posición del español como segunda lengua internacional occidental, a través de un análisis contrastado de su presencia en el ámbito económico y en los medios de comunicación, y de la expansión de sus fronteras tanto geográficas —con especial atención a su presencia en Estados Unidos y Brasil— como científicas y técnicas.

Escritores, hispanistas, lingüistas, filólogos y periodistas, acompañados de los directores de las 22 Academias de la Lengua Española y de empresarios y representantes de los más importantes medios de comunicación, compartían un fin último en sus conclusiones: dotar de un impulso definitivo al idioma español para que ocupe, sin reservas ni esperas innecesarias, el lugar que le corresponde como una lengua de vital importancia en el entorno de la política y la economía internacional.

Los organizadores presentaron ante el público asistente, en el transcurso de la primera jornada del Congreso, dos de sus productos más destacados: la XXII edición del *Diccionario de la Real Academia Española* y la Base de Datos del Hispanismo, puesta en marcha por el Instituto Cervantes.

Finalmente, en el marco del congreso, se celebró también una exposición tecnológica que acogía una espectacular y detallada muestra de las

innovaciones informáticas y audiovisuales relacionadas con el ámbito de la lengua, dividida en cuatro secciones temáticas, que coincidían con las áreas a debate en el congreso.

Miguel Delibes puso el cierre a la celebración del II Congreso Internacional de la Lengua Española con el reconocimiento de que los narradores en lengua española no hacen sino poner voz a las gentes de los pueblos de un extremo al otro del subcontinente americano, desde la Tierra de Fuego hasta México, y de vuelta hasta las tierras de Castilla.

3.4 *El III Congreso de la Lengua Española, Rosario, noviembre de 2004*

El III Congreso Internacional de la Lengua Española se celebró en la ciudad argentina de Rosario, organizado por el Instituto Cervantes y la Real Academia Española, con la colaboración del Gobierno argentino.

El lema de este tercer congreso fue «Identidad lingüística y globalización». Se aludía entonces a los 400 millones de hablantes de español que identificaban a una comunidad cultural que trascendía los límites nacionales como principal estímulo para su promoción y difusión internacional con el compromiso de todos los países del territorio hispanohablante.

Presidieron aquella sesión de apertura S. M. don Juan Carlos, rey de España, y el presidente de Argentina Néstor Kirchner. Los acompañaron en la sesión de inauguración, los escritores Héctor Tizón, Carlos Fuentes y Francisco Ayala.

El III Congreso Internacional de la Lengua Española se estructuró en tres sesiones: «Aspectos ideológicos y culturales de la identidad lingüística», «Identidad y lengua en la creación literaria» y «Español internacional e internacionalización del español».

El III CILE supuso una reflexión sobre el concepto de globalización como una realidad integradora de diferencias culturales, sobre los orígenes de la norma hispánica hasta que llegó a ser la base del actual español total y sobre la pluralidad de voces del español, que es precisamente donde radica la fuerza de su unidad, con especial atención a la convivencia de las lenguas indígenas con la lengua española y a su vez la de las lenguas cooficiales en el territorio español. Este tercer congreso puso de relieve también la transversalidad de la literatura creada en lengua española, así como la presencia del español estándar junto a sus variedades en los diferentes medios de comunicación y en las creaciones editoriales de habla hispana.

En el marco del III Congreso de la Lengua de Rosario se presentaron dos nuevas ediciones del *Quijote* (la edición del Instituto Cervantes y la de la Real Academia Española), con motivo de la conmemoración del quinto centenario de la publicación de la gran obra de referencia de la narrativa moderna, y el *Diccionario panhispánico de dudas,* también de la Real Academia.

La sesión de clausura convocó, junto a las habituales autoridades y representantes del comité organizador, al escritor y humorista argentino Roberto Fontanarrosa y al escritor José Saramago, cuya intervención estuvo enmarcada en un homenaje a la figura de Ernesto Sabato.

3.5 *El IV Congreso de la Lengua Española, Cartagena de Indias, marzo de 2007*

El IV Congreso Internacional de la Lengua Española se celebró en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias, organizado nuevamente por el Instituto Cervantes y la Real Academia Española junto a la Asociación de Academias de la Lengua Española, quienes propusieron el programa académico nuevamente. El Gobierno colombiano colaboró en esta ocasión, como correspondía.

Bajo el lema «*Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad»,* el IV CILE acogió como preámbulo el XIII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española y la constitución del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE). Ambas solemnes sesiones fueron presididas por S. M. don Juan Carlos, rey de España, y por Álvaro Uribe, presidente de Colombia, presentes también en la sesión inaugural del IV Congreso de la Lengua, acompañados para la ocasión por los escritores Tomás Eloy Martínez, Antonio Muñoz Molina, Carlos Fuentes y Gabriel García Márquez, quien recibió emocionado un sentido homenaje y celebró con todos los presentes su ochenta cumpleaños, los cuarenta años de publicación de su gran obra, *Cien años de soledad,* y el veinticinco aniversario de su Premio Nobel.

El IV CILE se estructuraba en tres secciones principales: «El español, instrumento de integración iberoamericana y de comunicación universal», «Ciencia, técnica y diplomacia en español» y «Unidad en la diversidad lingüística».

Se partía de unos planteamientos fundamentales: el español es hoy ante todo una lengua americana, pues nueve de cada diez de sus hablantes

como lengua materna residen en este continente; es también el elemento clave que facilita los procesos de integración en Iberoamérica; además, una de las principales características del español es que tiene una norma policéntrica, es decir, que no hay un único centro rector sino múltiples, lo que la hace fértil, diversa y variada; al mismo tiempo ha conseguido ser la más homogénea de entre las grandes lenguas del mundo, lo que contribuye de forma decisiva a su expansión internacional.

A su vez, los asuntos que abordó el IV Congreso constituyen algunos de los grandes retos del presente y el futuro de la lengua española, dado que, por un lado, analizó la dimensión universal del español en los ámbitos de la creación literaria, la industria editorial, el cine y la canción. Por otro lado, planteó uno de sus desafíos más importantes: para que el español se consolide como lengua de comunicación internacional resulta indispensable también atender, además de a su expansión cuantitativa, a una dimensión cualitativa, y, en concreto, a su presencia y uso en los campos de la ciencia y de la técnica.

3.6 *El V Congreso de la Lengua Española, Valparaíso, marzo de 2010*

El V Congreso Internacional de la Lengua Española tenía previsto celebrarse en la ciudad chilena de Valparaíso del 2 al 5 de marzo de 2010. El V CILE, además, iba a dar comienzo a las conmemoraciones oficiales del bicentenario de la independencia de las repúblicas hispanoamericanas.

Una de las aportaciones básicas de la Asociación de Academias de la Lengua Española a la conmemoración del bicentenario era el *Diccionario de americanismos,* que se iba a presentar ante toda la comunidad hispánica en el V Congreso de la Lengua.

El congreso de Valparaíso iba a rendir sendos homenajes a los dos creadores chilenos premios Nobel de literatura: Gabriela Mistral y Pablo Neruda. Como parte de esas efemérides se querían presentar las ediciones populares conmemorativas de ambos autores, preparadas por la Real Academia Española y la Asociación de Academias. El V CILE quiso incluir, además, dos celebraciones especiales: una dedicada a la figura eminente de Andrés Bello, coincidiendo con la presentación de la nueva *Ortografía de la lengua española* por las veintidós Academias de la Lengua; y otra en honor de los dos grandes poetas chilenos contemporáneos, Gonzalo Rojas y Nicanor Parra.

Con el lema «América en la lengua española», el V Congreso Internacional de la Lengua estaba estructurado en cuatro sesiones: «América y la lengua española: de la independencia a la Comunidad Iberoamericana de Naciones», «Lengua española: política, economía y sociedad», «Lengua y comunicación» y «Lengua y educación».

Tres días antes de la inauguración, el país anfitrión sufrió un terremoto de 8.8 grados de magnitud que asoló diferentes ciudades y regiones chilenas. El Instituto Cervantes, la Real Academia Española, la Asociación de Academias de la Lengua y el Gobierno chileno decidieron suspender la celebración de este congreso.

No obstante, y en agradecimiento y homenaje al pueblo chileno, las autoridades organizadoras del V CILE, reunidas el 1 de marzo de 2010 en Santiago de Chile, tomaron la decisión de transformarlo en un congreso virtual, cuyos contenidos se pueden consultar a través de Internet en la dirección http://congresosdelalengua.es/valparaiso/programa.htm.

4. El VI Congreso Internacional de la Lengua Española: «El español en el libro: del Atlántico al Mar del Sur»

El VI Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) se celebra en la ciudad de Panamá en octubre de 2013. Como en todas las anteriores ediciones, este VI CILE ha sido organizado por el Instituto Cervantes y la Real Academia Española, junto a la Asociación de Academias de la Lengua, y con la colaboración del Gobierno de Panamá.

El VI Congreso Internacional de la Lengua Española de Panamá lleva como lema «El español en el libro: del Atlántico al Mar del Sur». En sus objetivos figura la reflexión y el análisis pormenorizado sobre el pasado, el presente y el futuro del libro escrito y publicado en lengua española.

La convocatoria de este sexto congreso coincide con la efeméride que conmemora el quinto centenario del descubrimiento del Mar del Sur por el navegante español Núñez de Balboa, y por ello el congreso dedicará una mirada especial a la apertura de los espacios del Pacífico a la cultura escrita procedente de la tradición hispánica, desde sus primeras apariciones impresas.

El programa académico atiende a la presencia del libro en el ámbito de la educación y en el de la comunicación social, en todas sus manifestaciones posibles, desde la literatura a los medios de comunicación,

pasando por los lenguajes gráficos o la implementación de nuevas vías para la creación y difusión del libro, como Internet, los dispositivos de lectura electrónica y otros recursos tecnológicos. También se tratan la industria del libro y el desafío de la edición digital, los cambios en «el consumo de libros» que ello comporta, así como la necesaria adaptación de las editoriales a los nuevos parámetros del comercio electrónico y el tratamiento de la propiedad intelectual en los medios digitales.

Las ponencias del VI Congreso Internacional de la Lengua Española corren a cargo de 200 eminentes expertos y creadores procedentes de todo el ámbito hispanohablante, incluidas Guinea Ecuatorial y Filipinas, y de otros países como los Estados Unidos, Brasil, Japón, Francia, Italia, Portugal o Reino Unido. Como en anteriores ediciones de los Congresos Internacionales de la Lengua, las sesiones del VI CILE, tanto plenarias como paneles simultáneos, están abiertas al público interesado, que debe inscribirse previamente.

El Instituto Cervantes ha previsto abrir, previo al encuentro en Panamá, un congreso virtual complementario que invitará a la participación de todos los interesados por la lengua que une a la comunidad hispanohablante.

4.1 *Programa académico*

El VI Congreso Internacional de la Lengua Española cuenta con las siguientes secciones y paneles:

I. El libro entre el Atlántico y el Pacífico:

1. Lenguas y manuscritos del Atlántico al Mar del Sur.
2. Libros, libreros y mercados tradicionales.
3. Una república de las letras: autores de ambos mundos.
4. Bibliotecas históricas y esfera pública.
5. Bibliofilias: coleccionismo de libros y edición.
6. La RAE y las Academias de la Lengua Española (1713-2013): tres siglos de diccionarios, gramáticas y ortografías.

II. La industria del libro:

1. Escribir un libro.
2. Propiedad intelectual y derechos de autor.
3. La cadena del libro.
4. Edición digital y libro electrónico.
5. Edición y canales de distribución.

6. Abrir lectores al idioma.

III. Libro, lectura y educación:

1. El libro y la educación en la sociedad de la información
2. Alfabetización en contextos multiculturales
3. La formación de profesores de español/LSE en Iberoamérica
4. Educación y divulgación científica
5. Las Bibliotecas Nacionales en la era digital
6. Fomento de la lectura y bibliotecas escolares

IV. El libro entre la creación y la comunicación:

1. Literatura hispánica y redes transatlánticas
2. Creación, comunicación y traducción
3. La crítica literaria: del papel al blog
4. Creadores, permanencias y exilios
5. Medios de comunicación: de la prensa a los recursos digitales
6. Libro y lenguaje gráfico

4.2. *Estructura organizativa*

El VI Congreso Internacional de la Lengua Española se articula según la estructura común de la serie de congresos en que se inscribe. Su composición se dispone del siguiente modo:

Presidencia de Honor, constituida por el presidente de la República de Panamá y S. M. el Rey de España.

Comité de Honor, integrado por los máximos responsables de las instituciones implicadas en la organización del congreso, entre los que se encuentran el director de la Real Academia Española y presidente de la Asociación de Academias, el director del Instituto Cervantes, el secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española y la directora de la Academia Panameña de la Lengua, junto a las autoridades panameñas.

Comité Científico, formado por el director de la Real Academia Española y presidente de la Asociación de Academias, el director del Instituto Cervantes, los directores de cada una de las veintiuna Academias de la Lengua Española de América y Filipinas, que presidirán las distintas sesiones, y los directores del Colegio de México, el Instituto Caro y Cuervo (Colombia), el Instituto de Filología Andrés Bello (Venezuela) y el Instituto de Filología Amado Alonso (Argentina).

Comité Organizador, compuesto por la Presidencia de Honor, el Comité de Honor y el Comité Científico.

Secretaría General del Congreso y Secretaría General Permanente entre congresos, que corresponden al Instituto Cervantes.

5. El Instituto Cervantes en los Congresos Internacionales de la Lengua Española

En estrecha colaboración con la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, encargadas de la programación académica y científica, el Instituto Cervantes ostenta la Secretaría General de cada congreso, y también desempeña esta tarea entre congresos de manera permanente, ya que siempre se ha ofrecido como interlocutor entre las distintas partes interesadas en la celebración de esta gran reunión periódica de la comunidad académica en pro de un interés común: la investigación y promoción del bien cultural más preciado de la comunidad hispanohablante, la lengua española, el idioma que une hoy a más de 500 millones de personas.

Así lo ha venido haciendo el Instituto Cervantes desde su primera convocatoria en 1997, en la ciudad de Zacatecas, que reunió por primera vez —como se ha mencionado— a periodistas, lingüistas, escritores, editores, cineastas, empresarios, técnicos y profesores de todo el mundo, para debatir sobre el uso de la lengua española en los medios de comunicación y los retos que por aquel entonces planteaba el empleo de las nuevas tecnologías.

Zacatecas fue la materialización de aquella idea que había surgido años antes en Sevilla, en ese Congreso de la Lengua Española, celebrado con motivo de la clausura de la Exposición Universal de 1992; germen que impulsó la convocatoria del primer congreso en México: promover nuevas perspectivas en la investigación de la lengua española y fortalecer, a la vez, las ya existentes en la comunidad científica.

Aquello fue solo el comienzo de una trayectoria vital que ha ido enriqueciéndose en su recorrido transnacional por las distintas sedes que han acogido los congresos internacionales de la lengua: de Zacatecas (en México) a Valladolid (en España), Rosario (en Argentina), Cartagena (en Colombia), Valparaíso (en Chile) y finalmente Panamá, que —como país anfitrión en esta ocasión— espera con los brazos abiertos la llegada de

más de doscientos expertos y creadores procedentes de todo el ámbito de habla hispana, incluidas Guinea Ecuatorial y Filipinas, junto a participantes de otros países como Estados Unidos, Brasil, Japón, Francia, Italia, Portugal o el Reino Unido, interesados igualmente en el devenir de uno de los idiomas de mayor presencia internacional.

El Cervantes, con su red de centros en el exterior, presente en más de cuarenta países en todo el mundo, ha servido para la difusión de las actividades de los congresos en todo el territorio no hispanohablante. A su vez, el Instituto ha aportado el soporte tecnológico de los sucesivos congresos en Internet y ha provisto de contenidos la página web dedicada a los Congresos de la Lengua: http://congresosdelalengua.es.

En la sexta edición del CILE, además, el congreso contará con un portal que permitirá celebrar un congreso virtual, en línea y complementario del presencial, lo que abrirá las posibilidades de participación de cualquier persona desde cualquier lugar del mundo. Para ello, el trabajo técnico y logístico por parte del Instituto Cervantes también resulta fundamental.

En esta misma línea, el Centro Virtual Cervantes ha llevado a cabo la publicación digitalizada de las actas completas de todos los Congresos Internacionales de la Lengua Española celebrados hasta la fecha. Esa colección de contenidos en formado digital constituye un completo repertorio de cientos de estudios que analizan, desde las más diversas perspectivas y con rigor científico, el pasado, el presente y el futuro del español. Hoy estas actas están compiladas en las páginas del Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/), que enlaza al portal de los Congresos de la Lengua: http://congresosdelalengua.es.

A su vez, el Centro Virtual Cervantes continúa sirviendo desde las páginas de su portal las actas de dos acontecimientos anteriores, estrechamente relacionados con la idea originaria que con el tiempo evolucionaría y tomaría la forma de los actuales Congresos de la Lengua:

- El primer Congreso Literario Hispanoamericano de Madrid, de 1892, organizado por la Asociación de Escritores y Artistas Españoles y presidido por Gaspar Núñez de Arce, que constituye el antecedente más remoto de estos acontecimientos, y que celebró el cuarto centenario del Descubrimiento de América entre el 31 de octubre y el 10 de noviembre de 1892. El Centro Virtual Cervantes ofrece una edición facsímil de sus actas, publicadas en 1893, en la dirección http://cvc.cervantes.es/lengua/congreso_literario/.

- El Congreso de la Lengua Española, celebrado en 1992 en Sevilla con motivo de los actos de clausura de la Exposición Universal —ya mencionado en detalle antes—, en la dirección http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/default.htm.

6. El futuro

Aún no puede hablarse de las reflexiones surgidas del VI CILE o de los desafíos a los que se enfrenta la comunidad de países iberoamericanos en su conjunto en aras de una más eficiente y cohesionada labor de promoción de la lengua española y de las culturas hispánicas.

Será necesario, sin duda, una vez concluido el VI Congreso Internacional de la Lengua Española en la ciudad de Panamá, hacer un balance concluyente de la experiencia y reflexionar sobre sus consecuencias en el contexto iberoamericano. Observar con detalle el alcance y la trascendencia de su impacto mediático, el intercambio académico entre los protagonistas, los nuevos temas surgidos a debate y propiciados por esos encuentros entre especialistas seguro será un ejercicio de efectos positivos para aunar criterios y perfilar nuevas propuestas sobre la orientación de la política internacional de promoción del español y de las culturas hispánicas, compartida —como es deseo expreso del Instituto Cervantes— por todos los países del entorno iberoamericano.

El VI Congreso Internacional de la Lengua Española de Panamá espera ser, de nuevo, escenario y cita para el diálogo y el intercambio de pareceres sobre cuestiones de gran relevancia actual relacionadas con la situación internacional de la lengua española y las culturas hispánicas.

Transcurridos veintiún años desde aquella «edición cero» de Sevilla en 1992, los Congresos Internacionales de la Lengua Española se han consolidado como los acontecimientos culturales más sobresalientes relacionados con la celebración del valioso patrimonio cultural y lingüístico de la comunidad de habla hispana. Su compromiso sigue vigente y, como consecuencia de ello, han llegado a convertirse en un instrumento sin parangón para la promoción de políticas culturales y diplomáticas enfocadas en la difusión internacional de la lengua española.

7. Referencias bibliográficas

Actas del Congreso Internacional de la Lengua Española, Sevilla, 1992. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla.

Actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, 1997. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/zacatecas/default.htm.

Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, 2001. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/default.htm.

Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario, 2004. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/rosario/default.htm.

Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, Cartagena, 2007. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/cartagena/default.htm.

Actas del V Congreso Internacional de la Lengua Española, Valparaíso, 2010. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valparaiso/default.htm.

Actas del Congreso Literario Hispanoamericano, Madrid, 1892. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/congreso_literario/default.htm.

Otero, J. y Varela, L. «El Congreso Internacional de la Lengua Española de Cartagena de Indias: una crónica». Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari+67-2007.

LA ACREDITACIÓN DE CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE RECONOCIMIENTO EXTERNO Y MEJORA DE CENTROS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Nuria Vaquero Ibarra
Dirección Académica del Instituto Cervantes

En la ley fundacional del Instituto Cervantes se recoge de manera expresa que uno de los fines de la institución se refiere a la promoción universal de la enseñanza y el uso del español, así como al fomento de cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades (artículo 3.1.a) de la Ley 7/1991, de 21 de marzo).

Una de estas medidas fue la creación en el año 2000 del Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes, la única acreditación de centros de enseñanza de español de ámbito internacional, dirigida a organizaciones públicas y privadas, tanto de España como de fuera de España, que deseen obtener el reconocimiento como centros acreditados por el Instituto Cervantes y compartir la labor de promoción y difusión de la enseñanza del español en el mundo.

1. Historia y evolución

En el año 2000, los órganos rectores del Instituto Cervantes aprobaron un sistema de acreditación de centros especializados en la enseñanza de español, mediante el cual aquellos que obtenían la acreditación pasaban a integrarse en la «Red de Centros Asociados»[1]. Este proyecto surgió como respuesta para el cumplimiento de distintos objetivos institucionales, entre ellos:

— Promover el desarrollo de un sistema de enseñanza del español, homogéneo en sus estándares y con garantía en los servicios de formación y actividades complementarias, dirigido a centros de enseñanza;

1 A. Muñoz Varela (2006), «Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes: Red de Centros Asociados», *Enciclopedia del español en el mundo* (pp. 886-889).

— Facilitar a personas interesadas en el aprendizaje del español la elección de centros con capacidad de organización demostrada y que hubieran suscrito un compromiso con el Instituto Cervantes respecto al rigor de sus procesos de enseñanza.

Dos años más tarde, en 2002, se produjeron las primeras acreditaciones y, desde ese momento, la evolución de los centros acreditados ha mostrado un crecimiento sostenido en el tiempo. La consolidación de la acreditación se produjo primero entre centros privados de enseñanza de español ubicados en España, para ir después adquiriendo presencia en el resto del mundo. Con el paso del tiempo, esta acreditación también ha suscitado interés entre departamentos de enseñanza de español de universidades públicas y privadas, tanto en España como en el contexto internacional. Hoy son más de 170[2] los centros dedicados a la enseñanza de español que cuentan con esta acreditación, y la figura «Centro Acreditado por el Instituto Cervantes» está presente en 20 países de América, Europa y Asia.

La evolución del número de centros acreditados ha sido pareja al desarrollo del propio Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes (SACIC, en adelante), que se ha ido posicionado, junto con otros sistemas de evaluación y reconocimiento de centros de enseñanza de idiomas[3], como una de las acreditaciones de referencia en el ámbito europeo. El SACIC contempla el cumplimento por parte de los centros de requisitos y criterios referidos a su actividad académica y al equipo docente, las instalaciones y los recursos con que cuenta para su enseñanza, la organización administrativa y la información y difusión de la oferta de servicios de enseñanza de español y de otros servicios complementarios.

Entre los avances más significativos del SACIC, cabe destacar el que se realizó en el periodo 2007-2008, fruto de la experiencia acumulada por el Instituto Cervantes tras la evaluación de más de 100 centros de enseñanza de español. En ese proceso de mejora del SACIC participaron

---

2 Está previsto que, a finales de 2013, sean 180 los centros acreditados. En el momento de redacción de este artículo son numerosos los centros que han solicitado la acreditación y están preparando las evaluaciones.

3 Entre otros sistemas de acreditación de centros de idiomas en el contexto europeo se pueden citar los siguientes: en Reino Unido la Accreditation UK, en Francia la acreditación Français Langue Étrangère, en Bulgaria el sistema Optima, en Yugoslavia el Yals. etc. La European Association for Quality Language Services (EAQUALS) cuenta también con un sistema de reconocimiento de centros de enseñanza de idiomas.

equipos técnicos expertos en materia de evaluación del Instituto Cervantes y de las distintas entidades evaluadoras que habían colaborado en el proyecto hasta la fecha, así como la comisión de representantes de centros que en ese momento eran usuarios de la acreditación, y que fue propuesta por la Federación Española de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE)[4].

Esos trabajos implicaron la comparación de este sistema con otras acreditaciones nacionales e internacionales dirigidas a centros de enseñanza de idiomas y la actualización de todas las herramientas de evaluación del sistema. Resultó de especial relevancia la generación de un cuestionario de autoevaluación y evaluación, en el que se desglosan los criterios[5] y subcriterios del SACIC, así como los elementos para su medición, y que desde 2008 comparten centros evaluados y equipos de evaluación. De esa manera, el conjunto de criterios del SACIC ha adquirido, a efectos prácticos, el carácter de referente de funcionamiento de los centros que solicitan la acreditación.

Se puede decir, por tanto, que el SACIC ha sido reconocido en el sector, como referente de gestión técnico-académica para centros implicados en la enseñanza de español, especialmente en el caso de España, donde en la actualidad hay más de 135 centros acreditados. Este reconocimiento es resultado de que los criterios del SACIC, aunque de dimensión diferente a los documentos técnicos —las normas— aprobados por los organismos nacionales o internacionales de normalización[6], reúnen las siguientes características:

1. Recogen especificaciones académicas y organizativas de un centro que se dedica a la enseñanza de español.

2. Han sido elaborados a partir de la experiencia acumulada por el Instituto Cervantes en materia de evaluación de centros de enseñanza

---

4 La Federación Española de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE) ha reconocido la acreditación del Instituto Cervantes como requisito prioritario de acceso para los centros que desean formar parte de las asociaciones de centros de enseñanza de español que se integran en esta federación.

5 Los criterios del SACIC, como se describe más adelante, se refieren a cuatro condiciones (actividad académica y calidad docente, instalaciones y equipamiento, organización administrativa, e información y publicidad) que se van desglosando en subcriterios (que se presentan organizados en apartados y subapartados). Los elementos de medición están vinculados a los subcriterios y son los ítems de evaluación.

6 Son organismos de normalización los siguientes: en el ámbito internacional, la Organización Internacional de Normalización (ISO); en el contexto europeo, el Comité Europeo de Normalización (CEN); en España, la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).

de español y se sustentan en el conocimiento adquirido por la institución sobre el sector de la enseñanza de español y el conocimiento interno de las organizaciones implicadas en la provisión de estos servicios de enseñanza.

3. Han sido acordados mediante consenso de las partes implicadas (Instituto Cervantes, entidades evaluadoras y centros de enseñanza de español).

4. Son de aplicación voluntaria a centros de enseñanza de español.

Por todo ello, se puede reconocer la contribución activa de este sistema de acreditación como herramienta para la mejora de la gestión y la organización de los centros de enseñanza de español. En este sentido, en el *Estudio sobre el turismo idiomático en España*[7], se alude expresamente a la aportación del SACIC en la generación de «un marco de regulación […] en materia de calidad para la mayor parte de centros» que ofrecen servicios para el aprendizaje del español en España.

Como resultado del reconocimiento del impacto del proyecto entre las organizaciones implicadas en su enseñanza, y con el objeto de potenciar internacionalmente el valor de la acreditación y la figura de centro acreditado, el Consejo de Administración del Instituto Cervantes aprobó en 2011 cambios en el SACIC[8] que afectan a la regulación jurídica de la acreditación, entre otros, los siguientes:

— la unificación del reconocimiento de la acreditación a través de la denominación «Centro Acreditado por el Instituto Cervantes»[9];

— la formalización de la acreditación a través de un contrato de acreditación que suscriben únicamente los centros propuestos que han obtenido un dictamen técnico-académico y que acreditan el cumplimiento de los requisitos legales;

— el marco de vigencia de las acreditaciones, que determina la obligatoriedad de la renovación cada tres años.

Estos cambios jurídicos aprobados en 2011 para el SACIC han dado lugar a la actualización completa de todas las herramientas de evaluación

---

7 TURESPAÑA (2008): *Estudio sobre el turismo idiomático en España.* El valor autorregulador de la acreditación del SACIC se reconoce especialmente para el caso de la enseñanza de español cuando esta no forma parte del currículo de enseñanzas oficiales.

8 Sesión del 28 de abril de 2011 del Consejo de Administración del Instituto Cervantes.

9 Hasta 2011 los centros ubicados fuera de España que obtenían la acreditación recibían la denominación de «centros asociados».

del sistema que conforman lo que se ha denominado «Versión 12_1 del SACIC» y a la que se ajusta la información que se presenta en este artículo.

La contribución y el alcance del SACIC deben situarse en el contexto de la promoción de la calidad entre centros implicados en la enseñanza de idiomas. Por ello, en los apartados siguientes se analiza la aparición del interés entre las organizaciones educativas por orientar su desarrollo empresarial hacia la calidad y el papel que, en este sentido, desempeñan los distintos sistemas de certificación y acreditación.

2. La eclosión del interés por la calidad en la enseñanza de idiomas

El desarrollo de los centros dedicados a la enseñanza de idiomas converge necesariamente en políticas de promoción de la calidad, orientadas a facilitar que estas organizaciones sean capaces de responder a las expectativas y necesidades en relación con el aprendizaje y uso de lenguas de unos ciudadanos que viven en un mundo cada vez más globalizado.

Para conseguir este propósito, resultan necesarias líneas de actuación que lleven a los centros dedicados a la enseñanza de idiomas a compartir unos principios comunes de actuación sobre los que se vertebre una oferta de servicios excelentes e innovadores para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas bases comunes[10] serán las que garanticen una formación de calidad y el reconocimiento mutuo de los cursos realizados en distintos centros de idiomas, las que faciliten la movilidad de los estudiantes, así como la configuración de itinerarios formativos flexibles que los ciudadanos puedan trazar a lo largo de su vida, en función de sus necesidades cambiantes de aprendizaje y de uso de lenguas.

En el ámbito educativo, la enseñanza de idiomas cuenta con el precedente del interés por la calidad acontecido en el ámbito de la educación superior. En el contexto europeo, desde los años noventa, cuando aparecieron las primeras recomendaciones del Consejo de Europa sobre cooperación para la garantía de la calidad en la enseñanza superior, la universidad ha puesto en marcha procesos de calidad a través de

10 En el contexto europeo, esas bases comunes para la enseñanza de idiomas en Europa se han promovido a través de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

la homologación, la evaluación y la acreditación de sus enseñanzas y titulaciones.

El interés por la calidad en la enseñanza de idiomas es el resultado también de la eclosión que, en los últimos veinte años, ha tenido la gestión de la calidad en el ámbito de las organizaciones en general y que ha dado lugar al desarrollo de sistemas y normas internacionales de organización[11] y premios de calidad[12], que se han hecho hueco en el mundo empresarial como elementos clave para la mejora de la eficacia y eficiencia de las organizaciones, la mejora de su posicionamiento internacional e, incluso, la garantía de la sostenibilidad o el mantenimiento del proyecto empresarial en el tiempo.

En esta línea, desde la perspectiva de las organizaciones implicadas en la provisión de servicios de formación de idiomas, cabe destacar otros hitos producidos en torno al último lustro y que se refieren a la publicación de las primeras normas específicas de calidad, elaboradas por los organismos internacionales de normalización, y que afectan a estos servicios de enseñanza de idiomas:

— En 2005 se publicó la norma europea de servicio EN 14.804: 2005[13], en la que se especifican los requisitos exigibles a los proveedores de estancias para el estudio de idiomas. Esta norma, que no tiene carácter certificativo, da cuenta de los requisitos a los que debe orientarse el servicio de enseñanza presencial, y el de otros servicios relacionados (alojamiento, actividades complementarias y organización del viaje) que pueden formar parte de un programa de estudio de idiomas en el extranjero.

— En 2010 apareció otra norma de servicio, en este caso internacional, la noma ISO 29.990: 2010 *Learning services for non-formal education and training.* A través de ella, se pretende proporcionar un modelo general para la práctica profesional de los proveedores de servicios de aprendizaje que no forman parte de titulaciones oficiales. Con ella, se persigue aumentar la transparencia y fomentar la comparación a nivel mundial de servicios de aprendizaje en estos contextos de enseñanza.

---

11 ISO 9001: 2008. *Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos.*

12 Entre otros, se puede citar, el Premio Europeo de Calidad de la European Foundation for Quality Management (EFIM), el Premio a la Calidad Malcolm Baldridge, el Premio Deming de Japón, el Premio Iberoamericano de Calidad, etc.

13 La EN 14.804: 2005 se convirtió en norma UNE en 2006 con su versión en español UNE-EN 14.804: 2006. *Proveedores de viajes o estancias para el estudio de idiomas. Requisitos*.

La publicación de la ISO 29.990 ha dado lugar al inicio de una familia de normas de aplicación en estos contextos de aprendizaje. Acaba de publicarse la norma ISO 29.991-1 *Language learning services outside formal education — Requirements,* específica para centros que se dedican a la enseñanza de idiomas y que tienen como objetivo proponer un modelo general, de alcance internacional, para la práctica profesional de los proveedores de servicios de aprendizaje de idiomas que no forman parte de titulaciones oficiales. En su elaboración se ha contado con la colaboración de la European Association for Quality Language Services (EAQUALS, en adelante)[14]. La norma servirá a las organizaciones y a los individuos a seleccionar proveedores de servicios lingüísticos[15].

Por último, la aportación del SACIC debe contextualizarse en el entorno europeo, en el que sobresale la labor de distintas instituciones, entre otras, la Unidad de Política Lingüística del Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz (European Centre for Modern Languages, ECML, en adelante), en su apuesta por impulsar y dinamizar en Europa la excelencia y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Desde estas instituciones se han emprendido distintas iniciativas que han aportado marcos y referentes para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Entre todas ellas, mención específica merecen aquí aquellas que han contribuido a difundir los resultados de proyectos referidos al aseguramiento de la calidad, la mejora de la gestión y la autoevaluación de centros de idiomas. A través de los trabajos *A Guide to Project Management, Quality Management in Language Education*, y *Qualitraining. A Training Guide for Quality Assurance in Language Education,* el ECML ha querido promocionar la cultura de gestión de la

14 La European Association for Quality Language Services (EAQUALS) es una asociación europea que tiene como objetivos principales la promoción de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas, y el enriquecimiento profesional mutuo.

15 La norma ISO 29.991-1 es de aplicación para los centros de enseñanza de idiomas en general, no de enseñanza del español en particular, y solo para aquellos casos en los que la enseñanza de idiomas no forma parte de currículos de enseñanzas oficiales. Esta norma internacional recoge los requisitos mínimos exigibles a esos centros de enseñanza de idiomas. Su alcance para los centros de enseñanza de español habrá que valorarlo en función de la acogida que suscite entre las organizaciones del sector y la aplicación que se haga de ella. No pueden tener cabida en una norma internacional referenciales específicos para la enseñanza de español. Tampoco la norma tiene como pretensión describir de manera exhaustiva, a través de criterios, la especificación y la descripción completa del conjunto de tareas de enorme complejidad que se dan en un centro de enseñanza de español y que pueden referirse a procesos tan amplios y tan específicos como la elaboración del currículo y la descripción de los niveles de español del centro, el diseño de los cursos de español y de sus programas, de los planes de clase, de las pruebas de nivel y de las pruebas de evaluación de los cursos de español, o la promoción entre los alumnos del valor de la certificación de dominio lingüístico para el español.

calidad en la enseñanza de idiomas en Europa, fomentando la colaboración entre instituciones y organismos nacionales. Con estas iniciativas ha pretendido sentar las bases para la creación, a más largo plazo, de una red de redes de instituciones y organizaciones dedicadas a la evaluación y a la acreditación de la calidad de centros de idiomas en Europa.

3. El significado de la acreditación y los beneficios aparejados. El SACIC

Parejo al desarrollo y a la expansión del propio Instituto Cervantes, la configuración de los centros docentes que se dedican a la enseñanza de español se ha ido diversificando notablemente desde los años noventa. Hoy el sector de organizaciones dedicadas a la enseñanza de español lo integran desde pequeños centros privados de idiomas, hasta centros que forman parte de grandes organizaciones especializadas en enseñanza de idiomas, departamentos de español vinculados a universidades o a fundaciones universitarias, pasando por escuelas de negocios, instituciones vinculadas a la enseñanza del español y al fomento de su cultura, escuelas oficiales de idiomas, o ayuntamientos y ONG que ofrecen a la comunidad inmigrante programas de formación en español para su integración laboral y social, etc.

En muchos de los centros que se dedican a la enseñanza de español, los programas de sus cursos no forman parte del currículo de una enseñanza o titulación oficial, lo que implica la ausencia de un marco de regulación académica. En estas circunstancias, muchos de ellos, han sentido la necesidad de búsqueda de referentes académicos de la actividad que realizan. También la necesidad de homogeneizar sus ofertas formativas a partir de elementos comunes, con el objeto de facilitar el reconocimiento de los cursos realizados por los alumnos en estos centros. Todo esto ha llevado a muchos centros que se dedican a la enseñanza de español a apostar por un marco de autorregulación académica, conscientes de que esa medida facilita el reconocimiento de las enseñanzas que imparten, la mejora del sector en su conjunto y su posicionamiento internacional. Este contexto fue el que hace algo más de diez años determinó la aparición de la figura de la acreditación de centros de enseñanza de español. Desde el principio, la acreditación fue acogida entre estos centros como un proceso voluntario que tiene como finalidad reconocer o

certificar su capacidad de organización y la calidad de su oferta académica y que exige siempre una evaluación externa por parte de un organismo especializado.

Como una respuesta a necesidades de las organizaciones implicadas en la enseñanza de español, en 2000 el Instituto Cervantes puso en marcha el SACIC, ofreciendo, para el caso de la enseñanza de español, una respuesta similar a la que en el contexto internacional y para centros de idiomas, estaban ofreciendo instituciones homólogas. En el caso de la enseñanza de inglés, donde la figura de la acreditación de centros está muy consolidada[16], el British Council, como socio de English UK, había creado la Accreditation UK para centros dedicados a la enseñanza de inglés y ubicados en el Reino Unido. Por su parte, EAQUALS había desarrollado un sistema de control de calidad de centros de enseñanza de idiomas. En España, en torno a esas mismas fechas, la Universidad de Alcalá de Henares puso en marcha junto con Español Recurso Económico, el Certificado de Calidad en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (CEELE).

El SACIC, como toda acreditación, tiene como objeto comprobar que los centros que solicitan la acreditación pueden demostrar la conformidad con los criterios que se han establecido en el sistema de evaluación que el Instituto Cervantes ha diseñado a tal efecto, e informar de esos resultados a alumnos, profesionales implicados en la enseñanza de español, a la comunidad académica especializada, a autoridades, organismos e instituciones del sector, y a la sociedad en su conjunto. Los centros que superan el proceso de acreditación del SACIC pueden utilizar la denominación «Centro Acreditado por el Instituto Cervantes».

El SACIC es una acreditación de centros de enseñanza, es decir, se pronuncia sobre el centro en su conjunto, y aunque la evaluación de los programas de cursos y de la oferta académica del centro es objeto clave de evaluación, la acreditación se refiere a la institución, no a sus progra-

16 En el ámbito anglosajón, además de la acreditación de centros de enseñanza de inglés del British Council, se pueden mencionar otros ejemplos. En Australia existe un sistema nacional de acreditación dirigido a centros de enseñanza de inglés, el National ELICOS Accreditation Scheme (NEAS). Los centros que cumplen con ELICOS National Standards pueden convertirse en miembros del organismo nacional English Australia, en el que se integran más de 100 centros, públicos y privados, universidades y otro tipo de centros que se dedican a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. En el caso de Estados Unidos, la acreditación de centros de enseñanza es competencia de los organismos de acreditación y de los distintos organismos de regulación estatales. Para la enseñanza del inglés como lengua extranjera existen distintas comisiones para la acreditación de centros dedicados a su enseñanza (entre otras, la Commision on English Language Program Accreditation).

mas de enseñanza. Por ese motivo, la evaluación del SACIC es integral y versa sobre aspectos académicos (el 55 % de los criterios de evaluación se refieren a esta dimensión), pero también al resto de realidades de un centro que interaccionan con los procesos académicos o que tienen incidencia en ellos.

Como todo proceso de reconocimiento externo de una organización, la obtención de la acreditación del SACIC requiere la superación de distintas etapas: inicio del procedimiento, familiarización con los criterios de la evaluación, autoevaluación por parte del centro, evaluación externa, formalización del contrato de acreditación, publicación oficial en el listado de centros acreditados, supervisión entre evaluaciones y revaluaciones periódicas (como muestra el cuadro 1).

Cuadro 1

ESQUEMA DE ETAPAS QUE REQUIERE LA ACREDITACIÓN DEL SACIC



Las etapas primera y quinta están centradas en procesos de verificación de requisitos mínimos y en la tramitación, si procede finalmente, del

contrato de acreditación. Estas fases son imprescindibles y tienen sentido en relación con la función informativa que cumple toda acreditación: la de comunicar a los usuarios de las organizaciones acreditadas, y a la sociedad en su conjunto, la conformidad de estas entidades con los criterios que regulan la acreditación. También tienen la finalidad de recoger en documentos contractuales los compromisos asumidos por el organismo acreditador y el acreditado, y también la de regular los plazos para las renovaciones.

El resto de las etapas, por el contrario, inciden en la evaluación del centro en su conjunto. Por ser esta la etapa prioritaria y nuclear de cualquier proceso de acreditación, las características de la evaluación del SACIC se describen en el siguiente apartado.

El mantenimiento de la vigencia de la acreditación y del uso a lo largo del tiempo de la denominación «Centro Acreditado por el Instituto Cervantes» requiere de actividades de seguimiento y de renovaciones periódicas, cada tres años. Todas las renovaciones exigen evaluación, pero unas están sustentadas en la autoevaluación del centro y la revisión de esta por evaluadores externos, y otras requieren visitas al centro por parte de equipos externos de evaluación.

Aunque, como toda acreditación, el SACIC establece un proceso secuencial minucioso y exige por parte del centro la inversión de recursos (especialmente los que se refieren a las personas implicadas y a los plazos temporales que requiere), el reconocimiento como centro acreditado por el Instituto Cervantes lleva aparejado notables ventajas, entre las que se pueden resaltar las siguientes:

1. Reconocimiento internacional. La acreditación del SACIC facilita el reconocimiento del centro por parte de organismos educativos internacionales, instituciones académicas, agentes académicos y lingüísticos, empresas que colaboran en el sector de la enseñanza de español como lengua extranjera y usuarios de centros de idiomas.
2. La acreditación facilita a los centros que la obtienen el acceso a programas de becas, a acuerdos de reconocimiento de créditos, la participación en concursos y licitaciones públicas, etc.
3. Reflexión sobre la actividad del centro en los aspectos evaluados. La acreditación del SACIC promueve una cultura de reflexión en los centros sobre el funcionamiento de procesos clave referidos a los aspectos evaluados. Implica la puesta en marcha de procesos de evaluación periódicos a través de autoevaluaciones y evaluaciones externas.

4. Compromiso con la calidad y la mejora continua. La acreditación del SACIC promueve el compromiso de los centros acreditados con la calidad y la mejora a través de: a) la toma de decisiones en el centro a partir de las conclusiones de los informes recibidos tras las evaluaciones; b) la recepción de orientaciones para la elaboración y puesta en marcha de planes de mejora de centro; c) el acceso en condiciones favorables a proyectos y documentos académicos del Instituto Cervantes y a cursos de formación del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes.

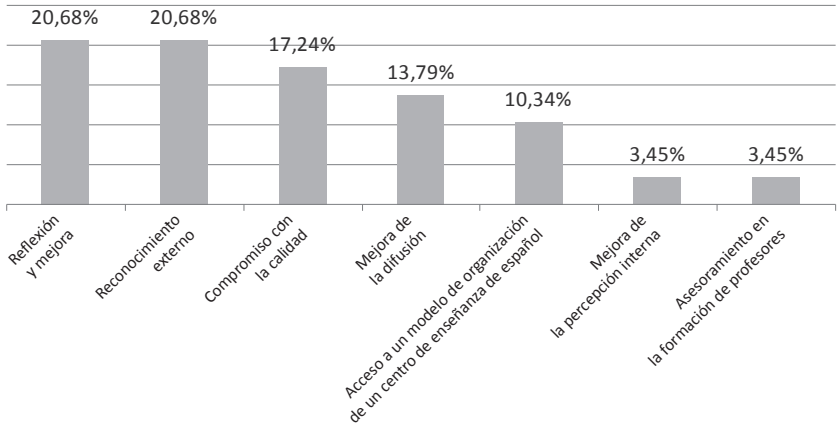
5. Promoción y difusión internacional del centro como centro acreditado. La acreditación del SACIC facilita al centro acreditado el acceso a una promoción internacional exclusiva dirigida a un público especializado y a las principales entidades y organismos implicados en la enseñanza de español. La acreditación posibilita la promoción del centro en todas las ferias y congresos internacionales a los que asiste el Instituto Cervantes y en los que se promociona la figura de centro acreditado. Mejora la difusión de la oferta de cursos de los centros acreditados a través de: a) su presencia en la *Guía de centros acreditados* que se difunde internacionalmente; b) su inclusión en el portal del SACIC (http://centrosacreditados.cervantes.es) y en otros buscadores de cursos del Instituto Cervantes y de otras instituciones con las que el Instituto tiene suscritos acuerdos de colaboración[17].

Los propios centros acreditados, a la hora de valorar los beneficios prioritarios que les aporta la acreditación, destacan los siguientes: reflexión y mejora, reconocimiento externo, compromiso con la calidad, mejora de la difusión, acceso a un modelo de organización de un centro de enseñanza de español, mejora de la percepción interna y asesoramiento en la formación de profesores (gráfico 1). Otras instituciones nacionales, como es el caso de la Junta de Castilla y León, también han reconocido estos valores del SACIC y su incidencia en la mejora del sector; la Junta, a través de la Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León, ha suscrito distintos acuerdos singularizados para la promoción de la acreditación del SACIC entre centros de enseñanza de español de Castilla y León.

17 El portal oficial Estudiar en España, promovido por TURESPAÑA, el ICEX, el MECD y el Instituto Cervantes tiene como objetivo unificar la oferta docente para alumnos extranjeros interesados en estudiar en España. El portal asume el compromiso de ofrecer información solamente sobre centros de calidad contrastada. Por este motivo, en el caso de la oferta de cursos de centros que ofrecen enseñanza de español ha optado por seguir los criterios marcados desde el SACIC y considerar los centros acreditados como la oferta de referencia en el sector de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Gráfico 1

PERCEPCIÓN DEL VALOR PRINCIPAL DE LA ACREDITACIÓN POR PARTE DE LOS CENTROS ACREDITADOS



4. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN DEL SACIC

Como garantía de independencia del proceso de evaluación, el SACIC exige que el centro contrate los servicios de evaluación a una de las entidades autorizadas por el Instituto Cervantes para la realización de la evaluación o que solicite que esta sea asumida por los equipos especializados en evaluación del propio Instituto Cervantes. En la actualidad, el Instituto Cervantes tiene suscritos convenios de colaboración con la Universidad de Alcalá, la Universidad Nebrija, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Rovira i Virgili y la Asociación de Centros de Idiomas de Argentina (SEA). A través de esos acuerdos se ha regulado el marco de colaboración y de formación que permite a estas entidades asumir su papel como entidades evaluadoras, así como colaborar en la construcción del sistema de acreditación y en su actualización continua.

La evaluación del SACIC se centra en los elementos clave que inciden en la respuesta que dan los centros evaluados a las necesidades de formación en enseñanza de español y de servicios complementarios que demandan sus usuarios (actividades culturales, de ocio, etc., y servicios de alojamiento). Estas variables se refieren a los cuatro aspectos básicos de un centro de enseñanza de español (actividad académica y calidad docente, instalaciones y

equipamiento, organización administrativa, e información y publicidad) y se expresan a través de los distintos criterios y subcriterios (anejo 1, al final)[18] que se tienen en cuenta para la emisión de los dictámenes técnicos-académicos. Para la evaluación de cada subcriterio, el SACIC ha hecho explícitos los distintos elementos de medición (ítems de evaluación) (anejo 2, al final).

El modelo de evaluación del SACIC presenta las siguientes características fundamentales:

a) Está referenciada a los **criterios** (cuadro 2) que ha hecho público el organismo acreditador, en este caso el Instituto Cervantes, y que comparten los centros evaluados y los equipos de evaluación, a través del cuestionario de autoevaluación. Estos criterios se refieren a los aspectos que son específicos de un centro de enseñanza de español, y que para la condición académica, están referenciados a las directrices del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas, las concreciones aportadas por el Instituto Cervantes a través de distintos proyectos de la Dirección Académica, entre ellos el *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español,* los proyectos de certificación lingüística del español, o los del Departamento de formación de profesores[19].

b) Parte de la **autoevaluación del propio centro,** a través de la que se pretende, la toma de conciencia de la organización sobre su propia realidad. Desde el SACIC se anima a que la autoevaluación sea un proceso participativo interno en el que estén implicados directores, responsables de las distintas áreas de actividad del centro (área académica, área de administración, de instalaciones, y de promoción y difusión) y personas de los distintos departamentos, entre otros, los profesores del centro. Para guiar la reflexión de estos profesionales del centro, se les facilita un cuestionario de autoevaluación en el que se les invita a pronunciarse sobre los criterios del SACIC y a basar sus juicios, no en impresiones personales o colectivas de cómo se hacen las cosas en el centro, sino en el análisis de las evidencias que generan esas actividades. Por ese motivo, esa reflexión debe fundamentarse en las evidencias que se pide al centro aportar en la evaluación. A modo de ilustración, se recoge en la tabla siguiente, la relación de algunos

---

18 En la tabla 1 se recogen los criterios y subcriterios del SACIC. El desglose completo de todos los criterios, subcriterios y elementos de medición pueden consultarse en el documento *Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes. Proceso de acreditación. Información general*, descargable desde el portal de acreditación (http://centrosacreditados.cervantes.es).

19 Los elementos de medición de la condición 4 (Información y publicidad) del SACIC recogen, por su parte, los requisitos de la norma UNE 14804.

procesos clave de un centro que se evalúan en el SACIC y las evidencias a las que debe estar referenciada la autoevaluación solicitada.

Cuadro 2

SACIC: EJEMPLOS DE EVIDENCIAS DE PROCESOS CLAVE DEL CENTRO

SACIC. Proceso de evaluación. Ejemplos de procesos clave del centro	*Posibles evidencias*
Planificación de la enseñanza en el centro	Plan de enseñanza del centro
Planificación de los cursos	Programas de cursos para profesores y alumnos
Planificación de clase	Planes de clase Orientaciones para planificación de clase recogidas en documentos internos del centro, por ejemplo, manual de profesores
Evaluación de los cursos	Orientaciones generales de evaluación recogidas en el plan de enseñanza del centro Criterios y procedimientos de evaluación recogidos en los programas de cursos Modelos de exámenes y criterios de calificación
Certificación de cursos	Criterios para la expedición de certificados de cursos Modelos de certificados de cursos Registro de certificados expedidos en el centro
Difusión de la oferta de cursos del centro	Información sobre los cursos disponible en la página web del centro o en otros documentos informativos (folletos, manual del alumno, etc.)

Para facilitar el anclaje de la autoevaluación del centro a las evidencias, en el cuestionario de autoevaluación, los elementos de medición (ítems de evaluación) de los distintos subcriterios van referenciados a un listado de posibles evidencias.

c) El sistema de puntuación del SCIC garantiza la **objetividad** de los resultados de evaluación. Además de tratarse de una evaluación referenciada a criterios, el hecho de que las puntuaciones de la evaluación estén vinculadas a los aspectos que se utilizan para la medición (ítems

de evaluación) de cada subcriterio y que estas se asignen automáticamente tiene una incidencia positiva en la objetividad de los resultados cuantitativos de la evaluación. Esta asignación automática de puntuación permite que, en términos cuantitativos, no existan discrepancias significativas entre la autoevaluación del centro y la evaluación de los técnicos de evaluación.

d) La evaluación del SACIC se adscribe a un **modelo de auditoría;** es decir, requiere una visita externa de evaluación. En ellas, los evaluadores cotejan que la documentación aportada por el centro en la fase previa a la visita de evaluación se corresponde con la actividad observada en el centro, observan clases, recaban nuevas evidencias documentales, se entrevistan con profesionales del centro, recogen la opinión de alumnos y profesores, observan el funcionamiento de los servicios de administración del centro y de información al alumno, y visitan alojamientos[20]. Estas visitas las realizan profesionales de la enseñanza de español, con una sólida formación académica especializada y con una larga trayectoria profesional acumulada gracias al desempeño de distintas funciones en centros de enseñanza de español (profesor, coordinador académico o jefe de estudios, responsable de exámenes oficiales de español, responsable de aulas multimedia, etc.). Es este perfil de los evaluadores del SACIC el que garantiza que estos profesionales puedan hacer una aportación de valor al centro, específica y contextualizada a la realidad del sector, y sustentada en conocimientos adquiridos en sus experiencias profesionales en organizaciones de enseñanza de español. La evaluación del SACIC fomenta la colaboración activa de los evaluadores en el proceso de evaluación y pretende que estos compartan con las personas del centro reflexiones sobre la importancia de los criterios del SACIC, y sobre su alcance e incidencia en los resultados clave del centro (tanto respecto a los resultados en términos del aprendizaje de los alumnos, como en las personas de la organización, o en el sector de la enseñanza de español en su conjunto).

e) Tiene una **función formativa,** pues persigue el diagnóstico de la realidad del centro evaluado y conduce a la toma de decisiones para reforzar los puntos destacables del centro y modificar los elementos que requieran ser intensificados. De hecho, ese es su principal objetivo y no

20 La visita a los alojamientos solo se hace en el caso de que los centros evaluados ofrezcan este servicio a sus alumnos.

la obtención de una puntuación determinada en la evaluación, cuyo principal valor es el de servir de referencia para analizar la evolución de la organización a lo largo del tiempo. Tras las evaluaciones, los centros reciben un informe que incluye:

— **Información cuantitativa** del resultado de la evaluación y con una clara función descriptiva. El informe incluye un dictamen técnico-académico en el que se expresa el resultado de la evaluación en términos de puntuación[21]. Gracias a los gráficos, que ayudan a visualizar los resultados obtenidos en los distintos apartados de cada condición evaluada, se aporta información sobre el porcentaje de criterios de acreditación superados por el centro y el porcentaje de aspectos en los que el centro puede hacer un recorrido de mejora.

— **Información cualitativa** del resultado de la evaluación y con una clara función orientativa. El informe se completa con la relación de aspectos que han sido identificados por el evaluador como elementos destacables del centro y como áreas de mejora, así como observaciones, si ha lugar, sobre las discrepancias que se han producido entre la autoevaluación del centro y la evaluación externa.

— **Documentos de formación y reflexión** que cumplen dos funciones: por un lado, facilitar al centro el análisis y la interpretación de los resultados de la evaluación y, por otro, ayudar en la toma de decisiones tras la evaluación. En estos documentos de formación y reflexión se describen las fases que requiere la elaboración, puesta en marcha y seguimiento de un plan de mejora de centro. Estas orientaciones se acompañan de documentos donde se recogen también algunos de los trabajos más relevantes del Consejo de Europa y del Centro Europeo de Lenguas Modernas en materia de promoción de la calidad en la enseñanza de idiomas, con el objeto de que los centros cuenten con documentos de referencia a partir de los que fundamentar sus prácticas y hacerlas coherentes y transparentes para ser compartidas con otras organizaciones implicadas en la enseñanza de español.

---

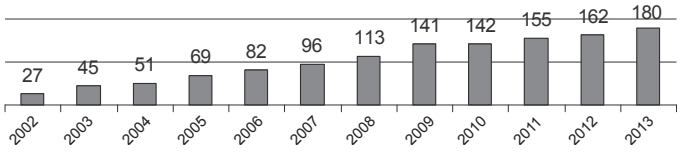
21 Un dictamen técnico-académico favorable requiere que el centro cumpla con los siguientes requisitos de puntuación: puntuación mínima total de 80 puntos, puntuación mínima para cada una de las condiciones evaluadas (actividad académica y calidad docente: 44 puntos; instalaciones y equipamiento: 12 puntos; organización administrativa: 20 puntos; información y publicidad: 4 puntos) y puntuación mínima en el subapartado de planificación de la enseñanza que garantiza el progreso adecuado en el aprendizaje de la lengua (6 puntos), equipo docente cualificado (6 puntos) y metodología eficaz y adecuada a las necesidades de los alumnos (6 puntos).

5. Evolución en cifras de los centros acreditados

El interés por la acreditación del SACIC ha experimentado un crecimiento constante desde el año en el que se produjeron las primeras acreditaciones (gráfico 2).

Gráfico 2

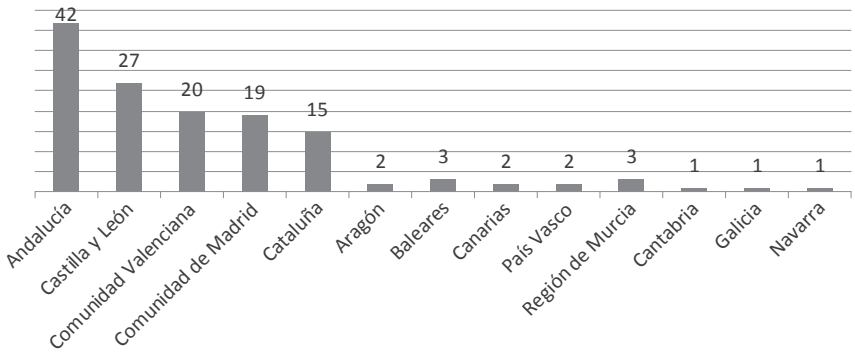
SACIC. Evolución del número de centros acreditados[22]



En la actualidad, son más de 170 los centros que cuentan con esta acreditación. La figura «Centro Acreditado por el Instituto Cervantes» está presente en España, con la distribución geográfica que se muestra en gráfico 3 y que se corresponde con la demografía de las escuelas de español en el país.

Gráfico 3

SACIC: Distribución geográfica en España de los centros acreditados[23]



En el contexto internacional, han obtenido esta acreditación más de 35 centros de enseñanza que están ubicados en Europa (Alemania,

22 El dato de 2013 corresponde a una previsión para ese año.

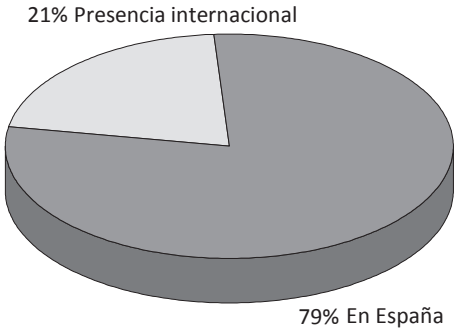
23 Datos previstos para 2013.

Portugal, Reino Unido, Rusia y Suiza), Asia (Corea del Sur, China, Singapur y Taiwán) y América (Argentina, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Uruguay). En el exterior la presencia de la acreditación ha sido acogida con mucho interés entre los centros de lenguas adscritos a universidades y entre los departamentos de español de universidades.

En España, aunque desde 2008 existen centros acreditados que responden al perfil de centros universitarios, el interés por la acreditación entre estos usuarios ha crecido considerablemente en 2013 y en este momento son numerosos los centros que se encuentran preparando las evaluaciones (véase gráfico 3 y gráfico 4).

Gráfico 4

SACIC. Presencia geográfica de los centros acreditados[24]



La coordinación de los expedientes de acreditación se realiza desde la sede en Madrid del Instituto Cervantes. Desde la Unidad de Centros Acreditados se realiza el seguimiento de los centros acreditados en España, y desde los centros del Instituto Cervantes en el exterior, el de los centros acreditados ubicados en el entorno de sus distintos contextos geográficos. La evaluación la realizan las entidades evaluadoras[25] reconocidas por el Instituto Cervantes para llevar a cabo esa labor. La entidad

24 Datos previstos para 2013.

25 Como ya se ha mencionado, son entidades evaluadoras reconocidas por el Instituto Cervantes para la evaluación del SACIC: la Universidad de Alcalá, la Universidad Nebrija, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Rovira i Virgili y la Asociación de Centros de Idiomas de Argentina (SEA).

evaluadora del Instituto Cervantes es la que mayoritariamente eligen los centros acreditados para contratar los servicios de evaluación[26].

En la página web del Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes se puede encontrar toda la información actualizada sobre el SACIC y sobre los centros acreditados (http://centrosacreditados.cervantes.es).

6. Conclusiones

Como se ha expuesto en este artículo, el concepto de calidad se ha convertido en habitual en el ámbito de la enseñanza en general y, desde la última década, también en el de la enseñanza de idiomas. El SACIC se presenta como una herramienta que permite a los centros dedicados a la enseñanza de español, reconocimiento internacional, reflexión sobre su actividad, implicación con la mejora del centro en su conjunto y promoción y difusión internacional. Puesto que el valor último de cualquier evaluación de una organización incide en su capacidad para propiciar la reflexión, la toma de decisiones y la puesta en marcha de cambios que incidan positivamente en la mejora de los resultados del centro, y especialmente en lo que se refiere a la mejora de los resultados en términos de aprendizaje de los alumnos, en los próximos años serán necesarios estudios que permitan valorar con datos empíricos la contribución del SACIC en la mejora y la innovación de los servicios de enseñanza de los centros acreditados.

También en los próximos años, el SACIC habrá de enfrentarse a retos considerables. Por un lado, con el objetivo de seguir incorporando novedades que se produzcan en materia de certificación y acreditación de centros de idiomas, así como aquellas que resulten de la publicación de nuevos marcos y referenciales académicos para la enseñanza de español y otros proyectos en los que actualmente está trabajando la Dirección Académica del Instituto Cervantes. Por otro, con el objetivo de seguir avanzando en la coherencia interna de este sistema de acreditación, será necesario abordar la revisión de los criterios del SACIC, la elaboración de herramientas de evaluación para centros que, sin renunciar a su función

26 Por poner un ejemplo, en el periodo 2012-2013 la entidad evaluadora del Instituto Cervantes ha asumido el 74 % de la actividad de evaluación de centros en todo el mundo.

formativa, informativa y certificativa, se perciban como instrumentos de reflexión habituales entre profesionales implicados en la enseñanza de idiomas, el diseño de herramientas que faciliten a los centros orientaciones de contenido para los procesos académicos clave que hayan elegido para incorporar a sus planes de mejora, o el establecimiento de menciones diferentes para la acreditación. Las conclusiones que se alcancen tras la experimentación de los cambios que ha supuesto la «Versión 12_1 del SACIC» serán fundamentales para abordar todas esas tareas.

7. Referencias bibliográficas

Aenor (2006). *Norma española UNE-EN 14804. Proveedores de viajes o estancias para el estudio de idiomas. Requisitos.* Madrid: AENOR.

Arranz Val, P. (2007). *Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa*. Tesis doctoral, Universidad de Burgos.

Heyworth, F. (2002). *A guide to project management.* Estrasburgo, Graz: Consejo de Europa, Centro de Lenguas Modernas.

Instituto Cervantes (2012): *Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes. Proceso de acreditación. Información general.* Madrid.

ISO (2010). ISO 29.990. *Learning services for non-formal education and training. Basic requirements for service providers.* Ginebra.

ISO (2013). ISO 29.991-1. *Language learning services outside formal education-Requirements Basic requirements for service providers.* Ginebra.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) (2004). *Glosario internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.* Documento Madrid. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf.

Muñoz Varela, A. (2006), «Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza de Español del Instituto Cervantes: Red de Centros Asociados», *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 886-889.

MURESAN, L., HEYWORTH, F., MATEVA, G. y ROSE, M. (eds.) (2007), *Quali Training. A Training Guide for Quality Assurance in Language Education.* Estrasburgo, Graz: Consejo de Europa, Centro de Lenguas Modernas. Disponible en: http://www.ecml.at/mtp2/QualiTraining/.

TURESPAÑA (2008): *Estudio sobre el turismo idiomático en España.* Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Secretaría de Estado de Turismo y Comercio. Secretaría General de Turismo.

Anejo 1

Relación de criterios del SACIC de la condición académica, organizados en apartados y subapartados

1. Actividad académica y calidad docente

1.1	Planificación de la enseñanza que garantiza el progreso adecuado en el aprendizaje de la lengua
1.1.1	Estructura coherente y apropiada de los cursos: niveles, objetivos, contenidos y metodología en consonancia con las necesidades de los alumnos
1.1.2	Programa de cursos y descripción de contenidos a disposición de profesores y alumnos
1.1.3	Apoyo logístico y material a los profesores para el desarrollo de su labor
1.1.4	Oportunidades para el desarrollo profesional de los profesores
1.2	Equipo docente cualificado
1.2.1	Equipo docente consolidado
1.2.2	Personal docente con titulación adecuada, preparación y experiencia para el desarrollo de sus funciones
1.2.3	Coordinación académica que garantiza el correcto funcionamiento de las actividades académicas
1.3	Metodología eficaz y adecuada a las necesidades de los alumnos
1.3.1	Pruebas de nivel acordes con lo establecido en el plan de enseñanza
1.3.2	Planificación de las clases coherente con el plan de enseñanza
1.3.3	Desarrollo de las clases
1.4	Evaluación de conocimientos y certificación de cursos
1.4.1	Criterios de evaluación referenciados a convenciones internacionales
1.4.2	Responsabilidad del profesor con respecto al logro de los objetivos de aprendizaje
1.4.3	Formato y contenido de las pruebas de evaluación del centro
1.4.4	Validación de programas con la obtención de créditos académicos o beneficios externos (becas, financiación de los estudios)
1.4.5	Revisión y sistematización de los procedimientos de evaluación
1.4.6	Facilidades de acceso a los exámenes DELE: cursos de preparación DELE
1.4.7	Facilidades de acceso a los exámenes DELE: recursos específicos de preparación

1.4.8	Resultados de los alumnos en las pruebas de evaluación externa DELE
1.5	Orientación sobre el progreso del alumno en su proceso de aprendizaje
1.5.1	Tratamiento personalizado de cada alumno al principio del curso
1.5.2	Procedimiento de comunicación con los alumnos
1.5.3	Seguimiento personalizado de cada alumno durante el curso
1.5.4	El centro como impulsor del aprendizaje del alumno
1.5.5	Revisión y sistematización de los procedimientos de orientación al alumno

2. Instalaciones y equipamiento

2.1	Instalaciones y mobiliario adecuado
2.1.1	Instalaciones adecuadas y en buen estado de conservación
2.1.2	Condiciones de habitabilidad satisfactorias
2.1.3	Seguridad y salud
2.1.4	Distribución de espacios que permita el correcto desarrollo de las actividades
2.1.5	Mobiliario funcional y en buen estado y decoración
2.1.6	Renovación de las instalaciones y equipos
2.2	Aulas de dimensiones adecuadas y debidamente equipadas
2.2.1	Aulas con características adecuadas
2.2.2	Mobiliario adecuado en las aulas
2.2.3	Equipamiento suficiente de recursos materiales para la enseñanza en las aulas
2.2.4	Equipamiento suficiente de recursos audiovisuales y tecnológicos para la enseñanza
2.2.5	Facilidad de acceso a los recursos por parte de los profesores
2.2.6	Manejo de los recursos tecnológicos por parte del profesorado del centro
2.2.7	Renovación del mobiliario y de los recursos de las aulas atendiendo a sugerencias de mejora
2.3	Dotación suficiente de materiales y recursos
2.3.1	Salas o espacios destinados a actividades complementarias (biblioteca, aula de estudio o autoaprendizaje, sala de proyecciones, cafetería, etc.)
2.3.2	Facilidad de acceso y correcta organización de los materiales y recursos a disposición de los alumnos

3. Organización administrativa

3.1	Administración eficiente y modelo de organización orientado al servicio al cliente
3.1.1	Atención deferente al público
3.1.2	Respuesta eficaz a las peticiones de información

3.1.3	Procedimientos ágiles para recabar la opinión de los usuarios sobre los servicios prestados y tramitar las quejas y las reclamaciones
3.1.4	Orientación a los alumnos en la selección de los cursos
3.1.5	Procedimiento eficiente de matriculación
3.1.6	Procedimiento eficiente de cobro de tasas académicas
3.1.7	Distribución adecuada de las tareas administrativas
3.1.8	Eficacia en la gestión de la organización
3.1.9	Excelencia en la gestión de la organización
3.2	Personal administrativo cualificado
3.2.1	Personal administrativo con preparación técnica adecuada
3.2.2	Personal administrativo con preparación lingüística adecuada
3.2.3	Personal administrativo con experiencia para el desarrollo de sus funciones
3.2.4	Equipo administrativo estable en el centro
3.2.5	Formación continua del personal administrativo
3.3	Veracidad y corrección en las certificaciones y documentos administrativos
3.3.1	Administración académica eficaz para el control de la asistencia de los alumnos
3.3.2	Procedimiento de tratamiento, registro y archivo de la información de la asistencia y aprovechamiento de los alumnos
3.3.3	Emisión correcta de certificados de asistencia
3.3.4	Emisión correcta de certificados de aprovechamiento
3.3.5	Tratamiento seguro de la información de los certificados de los cursos
3.3.6	Procesos de evaluación y propuestas de mejora
3.4	Servicios complementarios
3.4.1	Facilidad de alojamiento para estudiantes
3.4.2	Evaluación del servicio de alojamiento
3.4.3	Planificación de actividades extraacadémicas
3.4.4	Desarrollo y evaluación de actividades extraacadémicas
3.4.5	Facilidades de acceso a los exámenes DELE: información general
3.4.6	Facilidades de acceso a los exámenes DELE: Apoyo en la inscripción y centro de examen
3.4.7	Servicios adicionales
3.4.8	Procesos de evaluación y propuestas de mejora

4. Información y publicidad

4.1	Información completa y detallada
4.1.1	Información completa que no contiene ambigüedades previa a la contratación

4.1.2	Información completa que no contiene ambigüedades una semana antes de la fecha del inicio del programa (correo electrónico/postal)
4.2	Información veraz en relación con la oferta
4.2.1	Información veraz sobre el centro, los servicios lingüísticos y otros servicios ofrecidos por el centro
4.2.2	Corrección lingüística y claridad de exposición de los datos que se incluyen en la publicidad (Internet, folleto, manual del alumno, etc.)
4.2.3	Uso apropiado de logotipos y de denominaciones de acreditaciones y pertenencia a asociaciones (Internet, folleto, manual del alumno, etc.)
4.2.4	Procesos de revisión y propuestas de mejora (Internet, folleto, manual del alumno, etc.)
4.3	Precios detallados de los cursos y de los servicios complementarios
4.3.1	Especificación clara de los precios de los distintos servicios que se ofrecen (Internet, folleto, manual del alumno, etc.)

ANEJO 2

Elementos de medición (ítems de evaluación) para el apartado 1.1 Planificación de la enseñanza que garantiza el progreso adecuado en el aprendizaje de la lengua. Subapartados 1.1.1.1 y 1.1.1.2

1.1.1.1 Estructura formal del plan de enseñanza

1	En el plan de enseñanza se ofrece información general sobre el centro (ubicación, características, año de inicio de actividad, definición de su actividad en el sector de enseñanza de idiomas, infraestructuras, recursos, perfil de usuarios, estadísticas, etc.).
2	El plan de enseñanza dispone de un marco teórico claro y fundamentado, con explicitación de las creencias y convicciones sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua que el centro asume y hace suyos.
3	El plan de enseñanza incluye información sobre el programa de cursos.
4	El plan de enseñanza incluye información sobre el programa de actividades extraacadémicas así como orientaciones metodológicas para su integración en el currículo.
5	En el plan de enseñanza se detallan las obras de referencia utilizadas para su diseño.
6	En el plan de enseñanza se detallan sus autores (personal docente del centro).

1.1.1.2 Estructura de los apartados académicos del plan de enseñanza

7	El plan de enseñanza hace referencia a la estructura de currículo del centro (progresión que el alumno puede hacer en los niveles del centro a través de la oferta de cursos y referencia a las horas que se requieren para alcanzar cada nivel a partir de los distintos programas del centro).
8	La descripción de los niveles del centro hace referencia a una propuesta externa (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Plan curricular del Instituto Cervantes,* etc.).
9	El plan de enseñanza incluye una descripción de todos los cursos de lengua que se ofrecen en el centro.
10	El plan de enseñanza incluye una descripción de todos los cursos especiales que ofrece: preparación DELE, negocios, cultura, formación de profesores, etc.
11	El plan de enseñanza detalla para cada nivel del centro objetivos específicos por actividades comunicativas de la lengua (expresión, comprensión, interacción y mediación).
12	El plan de enseñanza incluye para cada nivel del centro contenidos del componente pragmático-discursivo (funciones, géneros discursivos, productos textuales).
13	El plan de enseñanza incluye para cada nivel del centro contenidos gramaticales (gramática, ortografía, pronunciación y prosodia).
14	El plan de enseñanza incluye para cada nivel contenidos léxicos y semánticos (nociones generales y nociones específicas).
15	El plan de enseñanza incluye para cada nivel contenidos estratégicos (procedimientos de aprendizaje, tácticas y estrategias pragmáticas).
16	El plan de enseñanza incluye para cada nivel contenidos culturales (referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales).
17	El plan de enseñanza ofrece un apartado de orientaciones metodológicas generales.
18	El plan de enseñanza ofrece orientaciones metodológicas específicas para los distintos niveles que se imparten en el centro.
19	El plan de enseñanza ofrece un apartado específico sobre evaluación.
20	El plan de enseñanza ofrece criterios y procedimientos de evaluación para cada nivel.
21	El plan de enseñanza incluye las pruebas de clasificación de nivel (en el mismo documento o en documento aparte).
22	El plan de enseñanza incluye modelos de exámenes (en el mismo documento o en documento aparte).
23	El plan de enseñanza incluye un apartado en el que se detallan los recursos con que cuenta el centro para la enseñanza.

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO

Gabinete Técnico de Secretaría General
Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes (en adelante también IC) está presente directamente en 87 ciudades de 43 países[1] en los cinco continentes. Además cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares.

La presencia del IC en el mundo se articula a través de los siguientes modos o fórmulas:

Centros tipos A y B

— Son establecimientos que tienen reconocida personalidad jurídica en el Estado receptor y gozan de gestión autónoma, dependiendo solo de la sede central. Pueden estar adscritos a las embajadas o consulados de España en los países en los que operan, o tener la consideración de entidades de la Administración General del Estado español sin carácter representativo, también pueden funcionar a través de entidades locales sin ánimo de lucro como sucede en Estados Unidos, Brasil, Gibraltar y Australia.

— Tienen presupuesto propio.

— Programan y desarrollan actividad docente y cultural, y disponen de biblioteca.

— Cuentan con personal directivo, personal de plantilla docente (desplazados) y personal de plantilla local.

— Están dotados con un edificio propio, adscrito o arrendado, en cuyos locales se desarrolla su actividad de forma exclusiva y continuada, disponiendo de la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su pertenencia a la red de centros del IC.

---

1 El centro de Damasco permanece cerrado temporalmente desde marzo de 2012.

— Funcional y administrativamente los dos tipos de centros son similares. La diferencia obedecía inicialmente a la dotación de sus plantillas y al nivel retributivo del personal desplazado. En la actualidad es solo en este último concepto en el que estriba la misma.

— Existen actualmente 62 centros (33 tipo A y 29 tipo B).

Centros tipo C (Antenas)

— Dependen para su gestión de otro centro de la red.

— Programan actividad académica; desarrollan actividad académica y cultural.

— Cuentan con personal de plantilla docente (desplazados) y con personal de plantilla local.

— Cuentan con un edificio propio, adscrito o arrendado, donde desarrollan su actividad de forma continuada, disponiendo de la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su pertenencia a la red de centros del IC.

— Existen en la actualidad dos centros tipo C: el de Alejandría, que depende del centro de El Cairo, y el de Leeds, que depende del centro de Mánchester[2].

Centros tipo D (Aulas)

— Las aulas son centros de recursos que operan en una universidad[3], permitiendo tener presencia en países donde no hay centros del IC. Su existencia está ligada al convenio que al efecto se firma con la universidad correspondiente.

— Dependen de un centro de la red, a efectos presupuestarios y administrativos.

---

2 El Consejo de Administración del IC aprobó en noviembre de 2007 la conversión de las antenas de Cracovia, Orán y Marrakech en centros tipo B. En abril de 2010 la de Hamburgo se convirtió en un centro tipo A.

3 Si bien la vocación original era la de que las aulas se insertaran en departamentos de español de las universidades, solo en el caso de Hanói existe un departamento específico «de español». En la mayoría de universidades, el español comparte departamento con otras lenguas; en los casos de Seattle y Kuala Lumpur solo con el portugués.

— Cuentan con un responsable (de plantilla).

— En algunos casos desarrollan actividad docente, en otros no. Desarrollan alguna actividad cultural generalmente en colaboración con la Embajada.

— Desarrollan su actividad en locales cedidos por la universidad y adscritos al aula de forma continuada y exclusiva, disponiendo de la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su pertenencia a la red de centros del IC.

— Existen once aulas en la actualidad: Boston[4] (depende de Nueva York); Bratislava, Liubliana y Zagreb (de Viena); Calgary y Seattle (de Chicago); Dakar (de Casablanca); Hanói, Kuala Lumpur y Yakarta (de Manila); Nicosia (de Atenas); Seúl (de Tokio)[5].

Centros tipo E (Extensiones)

— Son espacios o aularios externos ubicados en ciudades próximas o incluidas en el ámbito geográfico de actuación del centro del que dependen.

— No cuentan con plazas de plantilla específicas, si bien pueden contar con personal de plantilla del centro del que dependen, adscrito, temporalmente, a la extensión.

— Ocupan un edificio, o locales de un edificio, generalmente cedido o alquilado por otra institución, de forma continuada y exclusiva, disponiendo de la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su pertenencia a la red de centros del IC.

— Existen en la actualidad doce extensiones, de ellas diez operativas: Agadir (dependiente de Casablanca); Chauen y Larache (de Tetuán); Chonquín[6] (de Pekín); Esauira (de Marrakech); Kaslik y Trípoli (de Beirut); Mequinez y Nador (de Fez); Mostaganem (de Orán); Santa Fe (de Albuquerque).

---

4 El convenio que regula la existencia del aula de Boston expiró el 21 de mayo de 2012. A lo largo de 2013 dejará de estar operativa.

5 Algunos de los centros actuales de la red fueron en su origen aulas: Belgrado, Budapest, Nueva Delhi, Praga y Sofía.

6 Aprobada su creación por el Consejo de Administración de 15 de noviembre de 2012. Está previsto que comience a operar en el segundo semestre de 2013.

Otras formas de presencia

Además de los 87 establecimientos con los que cuenta actualmente, el Instituto Cervantes se vale de otras formas de presencia para ejercer su misión de difundir el español y la cultura en español en el mundo, en muchos casos en colaboración con otras instituciones.

Centros acreditados

Son centros de enseñanza de español, cuya calidad ha sido expresamente reconocida por el IC, al cumplir los requisitos establecidos por el Sistema de Acreditación de Centros ELE del Instituto Cervantes[7]. Existen en la actualidad un total de 165 centros acreditados por el IC: 134 centros en España[8] y otros 31 repartidos en otros 19 países.

Centros de examen DELE

Existen 734 centros de examen DELE[9], además de los 87 establecimientos del IC, lo que hace un total de 821 centros donde se pueden realizar los exámenes para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Los centros que lo solicitan y que reúnen las condiciones exigibles[10] son reconocidos como «centros de examen», formalizándose la vinculación con el IC mediante convenio. En la convocatoria de mayo de 2013 se realizaron exámenes en 537 centros de 95 países[11].

---

7 Es un sistema integrado de condiciones, requisitos e indicadores relacionados con la actividad académica y el equipo docente, las instalaciones y equipamiento del centro, la organización administrativa y la información y publicidad referidos a un centro dedicado a la enseñanza de ELE.

8 El término «centro acreditado» se reservaba antes a aquellos situados en España. Los situados en otros países se consideraban como «centros asociados». En la actualidad todos se consideran «centros acreditados», con independencia del país en que operen.

9 A 30 de junio de 2013.

10 El centro de examen deberá contar con el personal administrativo y docente necesario para ocuparse de la atención al público y de los trámites relacionados con la inscripción de los candidatos a las pruebas. Deberá recibir y custodiar el material de examen, disponer de aulas aptas para la celebración de las pruebas y garantizar que el desarrollo de estas sea acorde con las directrices que marca el IC.

11 De ellos, 75 establecimientos del IC.

Anexos

Son dependencias situadas en la misma ciudad del centro al que pertenecen. Ocupan un edificio, o locales de un edificio, de forma continuada, disponiendo de la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su pertenencia a la red de centros del IC.

Prestaciones de servicios

El IC está presente en algunas ciudades en las que desarrolla programas docentes, en virtud de contratos con otras instituciones, sin ocupar un espacio propio de forma exclusiva o continua, y sin que estén señalizados de forma permanente con la simbología del IC.

Internet

La presencia del IC en Internet se vehicula a través de la página web http://www.cervantes.es, los cursos del Aula Virtual de Español (AVE), las cuentas en redes sociales Facebook y Twitter, y portales como el Centro Virtual Cervantes o el portal del Hispanismo, entre otros.

Proyectos

La vocación universal del Instituto Cervantes, ligada a su propia identidad y emanada de su ley fundacional, lo impulsa a un crecimiento continuado, que será sostenible en función del nivel de adaptación a cada coyuntura económica determinada. Entre los proyectos más destacados que el IC está afrontando cabe citar:

— **Implantación de un modelo de coordinación territorial** de los centros, que permita optimizar los recursos humanos y materiales, y extender la presencia del IC a nuevos territorios.

— **Nuevo modelo de gestión de los DELE** que propicie una oferta de pruebas mucho más flexible y variada, que traerá consigo un creci-

miento sustantivo del número de candidatos y una mejora radical del resultado económico de su gestión.

— **Evolución de las Aulas Cervantes** (centros D) para que sean centros con actividad docente equiparable a la de los centros A, B y C, y se les reconozca personalidad jurídica en el Estado receptor.

— **Nuevas fórmulas de alianza o asociación** con actores locales, públicos o privados que participarán en la financiación y explotación del centro[12].

— Creación de un **Observatorio de la Lengua Española en Estados Unidos,** en el seno de la Universidad de Harvard, patrocinado por el Banco de Santander.

— **Inicio de actividades en Miami,** relacionadas con la formación y acreditación de profesores de ELE, en coordinación con el centro de Albuquerque.

— **Implantación del AVE en los nuevos soportes tecnológicos** con el fin de facilitar su difusión de forma global.

Todos los datos reflejados en el presente informe están actualizados a 30 de junio de 2013.

Gabinete Técnico de Secretaría General:

Javier Galván Guijo. Director.
Teresa Ramírez Baratech. Jefa de departamento.
Marta García García. Técnico.
Joaquín E. Soler Herreros. Técnico.
Yolanda Lobo Alonso. Secretaria.

12 El centro de Shanghái realiza actividad docente en virtud de un contrato con la sociedad Shanghai CIIC International Training Center, que aporta las aulas, contrata a los profesores (colaboradores) que imparten las clases y matricula a los alumnos. El IC selecciona a los profesores, implanta el currículo del IC en los cursos y vela por la calidad de la enseñanza conforme a sus estándares.

DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS DEL INSTITUTO CERVANTES

América del Norte

ALBUQUERQUE
http://albuquerque.cervantes.es/
1701 4th St. SW
Albuquerque, NM 87102
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
Fax: +1 505 246 2613
adxabq@cervantes.es

SANTA FE (extensión del centro de Albuquerque)
Center for Museum Resources Stewart Udall Building
725 Camino Lejo
Santa Fe, NM 87505
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
Fax: +1 505 246 2613
adxabq@cervantes.es

CALGARY (Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago)
Department of French, Italian and Spanish
University of Calgary
Craigie Hall D209
2500 University Drive N.W.
Calgary, AB, T2N 1N4
Canadá
Tel.: +1 403 220 2830
Fax: +1 403 284 3634
aula.calgary@cervantes.es

BOSTON (Aula Cervantes dependiente del centro de Nueva York)
http://boston.cervantes.es/
Boston University
718 Commonwealth Avenue
Boston, MA 02215
Estados Unidos
Tel.: +1 617 358 5989
Fax: +1 617 353 5402
aula.boston@cervantes.es

CHICAGO
http://chicago.cervantes.es/
31 W. Ohio
Chicago, IL 60654
Estados Unidos
Tel.: +1 312 335 1996
Fax: +1 312 587 1992
info.chicago@cervantes.org

NUEVA YORK
http://nuevayork.cervantes.es/
211-215 East 49th Street
Nueva York, NY 10017
Estados Unidos
Tel.: +1 212 308 7720
Fax: +1 212 308 7721
cenny@cervantes.es

SEATTLE (Aula Cervantes dependiente del centro de Nueva York)
http://seattle.cervantes.es/
Division of Spanish and Portuguese Studies
University of Washington
Padelford B-209 Box 354360
Seattle, WA 98195
Estados Unidos
Tel.: +1 206 616 8464
Fax: +1 206 685 7054
aula.seattle@cervantes.es

América del Sur

BELO HORIZONTE
http://belohorizonte.cervantes.es/
Praça Milton Campos, 16, 2.º andar Serra
30130-040 Belo Horizonte - MG
Brasil
Tel.: +55 31 3789 1600
informabelo@cervantes.es

BRASILIA
http://brasilia.cervantes.es/
SEPS 707 / 907
Lote D - Asa Sul
70390-078 Brasilia - DF
Brasil

Tel.: +55 61 3242-0603
Fax: +55 61 3443-7828
informabras@cervantes.es

CURITIBA
http://curitiba.cervantes.es/
Rua Ubaldino do Amaral, 927
Alto da XV
80045-150 Curitiba - PR
Condomínio A Fábrika, frente
a la Praça do Expedicionário
Brasil
Tel.: +55 41 3362 7320
Fax: +55 41 3363 2553
informacuri@cervantes.es

PORTO ALEGRE
http://portoalegre.cervantes.es/
João Caetano, 285
Barrio Três Figueiras
90470-260 Porto Alegre - RS
Brasil
Tel.: +55 51 3079 2400
Fax: +55 51 3079 2408
informapalegre@cervantes.es

RECIFE
http://recife.cervantes.es/
Av. Gov. Agamenon Magalhães, 4535
Derby
50070-160 Recife - PE
Brasil
Tel.: +55 81 3334 0450
Fax: +55 81 3334 0459
cenrec@cervantes.es

RÍO DE JANEIRO
http://riodejaneiro.cervantes.es/
Rua Visconde de Ouro Preto, 62
Botafogo
22250-180 Río de Janeiro - RJ
Brasil
Tel.: +55 21 3554 5910
Fax: +55 21 3554 5911
adx3rio@cervantes.es

SALVADOR
http://salvador.cervantes.es/
Avda. Sete de Setembro, 2792
Ladeira da Barra
40130-000 Salvador - BA
Brasil
Tel.: +55 71 3797 4667
Fax: +55 71 3336 4271
censalb@cervantes.es

SÃO PAULO
http://saopaulo.cervantes.es/
Av. Paulista, 2439 - 7.º andar
Bela Vista
01311-300 São Paulo - SP
Brasil
Tel.: +55 11 3897 9600
Fax: +55 11 3064 2203
informasao@cervantes.es

África

ALEJANDRÍA (antena del centro de El Cairo)
101, Avda. El Horreya
2514 Alejandría
Egipto
Tel.: +20 3 492 0214
cenalej@cervantes.es

ARGEL
http://argel.cervantes.es/
9, Rue Khelifa Boukhalfa
16000 Argel
Argelia
Tel.: +213 2163 3802
Fax: +213 2163 4136
cenarg@cervantes.es

CASABLANCA
http://casablanca.cervantes.es/
31, Rue d'Alger
21000 Casablanca
Marruecos
Tel.: +212 5 22 26 73 37
Fax: +212 5 22 26 86 34
infocas@cervantes.es

AGADIR (extensión del centro de Casablanca)
http://casablanca.cervantes.es/
Av Hassan II
Cámara de Comercio, Industria y Servicios
80001 Agadir
Marruecos
Tel: +212 6 2353 6737
infocas@cervantes.es

DAKAR (Aula Cervantes dependiente del centro de Casablanca)
http://dakar.cervantes.es/
Camp Jeremy
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
Avénue Cheikh Anta Diop
P. O. Box 5005 Dakar
Senegal
Tel.: +221 33 825 0669
aula.dakar@cervantes.es

EL CAIRO
http://elcairo.cervantes.es/
20, Boulos Hanna St. Dokki, Giza
P. O. Box 12311
El Cairo
Egipto
Tel.: +20 2 3760 1746
Fax: +20 2 3760 1743
cencai@cervantes.es

FEZ
http://fez.cervantes.es/
5, Rue Douiat
Résidence Walili
30000 Fez
Marruecos
Tel.: +212 5 3573 2004
Fax: +212 5 3573 1981
cenfez@cervantes.es

MEQUINEZ (extensión del centro de Fez)
http://fez.cervantes.es/
5, Rue Pasteur. Rec Zin Al Abidine. 19 App. 5. 3eme étage
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 5 3540 3201
infomeknes@cervantes.es

NADOR (extensión del centro de Fez)
Colegio Español Lope de Vega
1, Av. Mohamed Zerktouni
6200 Nador
Marruecos
Tel.: +212 5 3660 3883
cenfez@cervantes.es

MARRAKECH
http://marrakech.cervantes.es/
14 Bis, Bb. Mohamed V
40000 Marrakech
Marruecos
Tel.: +212 5 2442 2055
Fax. +212 5 2443 3124
admar@cervantes.es

ESAUIRA (extensión del centro de Marrakech)
Dar Souiri
10 rue du Caire
Association Essaouira Mogador
23000 Esauira
Marruecos
Tel.: +212 5 2442 2055
Fax. +212 5 2443 3124
admar@cervantes.es

ORÁN
http://oran.cervantes.es/
13, Rue Beni Soulem
31000 Orán
Argelia
Tel.: +213 4135 9661
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es

MOSTAGANEM (extensión del centro de Orán)
http://oran.cervantes.es/
Université de Mostaganem
27000 Mostaganem
Argelia
Tel.: +213 4135 9661
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es

RABAT
http://rabat.cervantes.es/
5, Zankat al-Madnine
10000 Rabat
Marruecos
Tel.: +212 5 3770 8738
Fax: +212 5 3770 0279
cenrab@cervantes.es

TÁNGER
http://tanger.cervantes.es/
99, Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah
90000 Tánger
Marruecos
Tel.: +212 5 3993 2399
Fax: +212 5 3994 7630
centan@cervantes.es

TETUÁN
http://tetuan.cervantes.es/
3, Mohamed Torres
B.P. 877
93000 Tetuán
Marruecos
Tel.: +212 5 3996 7056
Fax: +212 5 3996 6123
centet@cervantes.es

CHAUEN (extensión del centro de Tetuán)
Av. My. Abslam Hay Idari
91000 Chauen
Marruecos
Tel.: +212 5 3998 8801
centet@cervantes.es

LARACHE (extensión del centro de Tetuán)
Colegio Español Luis Vives
52, rue Khalid Ben Oualid
92000 Larache
Marruecos
Tel.: +212 5 39 96 70 56
Fax: +212 5 39 96 61 23
centet@cervantes.es

TÚNEZ
http://tunez.cervantes.es/
120, Av. de la Liberté
1002 Túnez - Belvedere
Túnez
Tel.: +216 71 788 847
Fax: +216 71 793 825
centun@cervantes.es

Asia Occidental

AMMÁN
http://amman.cervantes.es/
Mohammad Hafiz Ma'ath St., 12
P. O. Box 815467
Ammán 11180
Jordania
Tel.: +962 6 4610 858
Fax: +962 6 4624 049
cenamm@cervantes.es

BEIRUT
http://beirut.cervantes.es/
Centre Ville
Maarad St., 287 A-B
BP 11-1202 Beirut
Líbano
Tel.: +961 1 97 0253
Fax: +961 1 97 0291
cenbei@cervantes.es

KASLIK (extensión del centro de Beirut)
http://beirut.cervantes.es/
Jounieh- Kaslik, Blvd. ATCL frente al Club des Officiers
Edificio Wakim. Planta baja
1200 Kaslik
Líbano
Tel.: +961 9 63 8416
cenbei@cervantes.es

TRÍPOLI (extensión del centro de Beirut)
http://beirut.cervantes.es/
Centro Cultural Safadi Ramzi Safadi St.
P. O. Box 575
Trípoli

Líbano
Tel.: +961 6 41 1081
cenbei@cervantes.es

DAMASCO[13]
http://damasco.cervantes.es/
Rawda - C/ Malek Abdel Aziz Al Saud, frente del Parque Sebki
P.O. Box 224
Damasco
Siria
Tel.: +963 11 373 7061 / 334 9370 / 334 9371
Fax: +963 11 373 7062
cendam@cervantes.es

TEL AVIV
http://telaviv.cervantes.es/
Shulamit St., 7
Tel Aviv 64371
Israel
Tel.: +972 3 527 9992
Fax: +972 3 529 9558
centel@cervantes.es

Asia y Oceanía

HANÓI (Aula Cervantes dependiente del centro de Manila)
http://hanoi.cervantes.es/
Hanoi University - HANU
Building C - Room 511
Km. 9 Nguyen Trai Str.
Thanh Xuan District
100000 Hanói
Vietnam
Tel.: +84 4 35 530 730
aula.hanoi@cervantes.es

KUALA LUMPUR (Aula Cervantes dependiente del centro de Manila)
HELP College of Arts and Technology
Level 5 Kompleks Metro Pudu
Jalan Metro Pudu 2
Fraser Business Park
55200 Kuala Lumpur

13 Centro cerrado temporalmente.

Malasia
Tel.: +60 3 27 882 000 Ext. 5207
aula.kualalumpur@cervantes.es

MANILA
http://manila.cervantes.es/
855 T. M. Kalaw St.
1000 Ermita
Manila
Filipinas
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 526 14 49
cenmni@cervantes.es

NUEVA DELHI
http://nuevadelhi.cervantes.es/
48, Hanuman Road
110 001 Nueva Delhi
India
Tel.: +91 11 4368 19 00
Fax: +91 11 4356 86 92
cenndel@cervantes.es

PEKÍN
http://pekin.cervantes.es/
A1, Gongti Nanlu
Distrito Chaoyang
Pekín 100020
República Popular China
Tel.: +86 10 58 799 666
Fax: +86 10 58 799 670
cenpek@cervantes.es.cn

SHANGHÁI
http://biblioteca-shanghai.cervantes.es/es/
Biblioteca Miguel de Cervantes[14]
198-208 Anfu R.
Shanghái 200031
República Popular China
Tel.: +86 21 5467 0098
censha@cervantes.es

14 Al no poder operar de forma autónoma como Instituto Cervantes, el centro de Shanghái lo hace como Biblioteca Miguel de Cervantes del Consulado de España.

SEÚL (Aula Cervantes dependiente del centro de Tokio)
http://seul.cervantes.es/
College of Foreign Language & Literature 238
Kyung Hee University Global Campus
1732 Deogyeong-daero, Giheung-gu, Yongin-si
Gyeonggido, 446-701
Corea del Sur
Tel.: +82 31 201 3750
aula.seul@cervantes.es

SÍDNEY
http://sidney.cervantes.es/
22-24 City Road
Chippendale
NSW 2008 Sídney
Australia
Tel.: +61 2 927 492 00
Fax: +61 2 927 492 22
ic.sidney@cervantes.es

TOKIO
http://tokio.cervantes.es/
Edificio Instituto Cervantes
2-9, Rokubancho
Chiyoda-ku
102-0085 Tokio
Japón
Tel.: +81 3 5210 1800
Fax: +81 3 5210 1811
info@cervantes.jp

YAKARTA (Aula Cervantes dependiente del centro de Manila)
Universidad Trisakti
Kampus G
Jl. Kyai Tapa, 100
11440 Yakarta
Indonesia
Tel.: +62 21 2556 9002
aula.yakarta@cervantes.es

Europa

ATENAS
http://atenas.cervantes.es/
Mitropoleos, 23
10557 Atenas
Grecia
Tel.: +30 210 363 4117
Fax: +30 210 364 7233
cenate@cervantes.es

BELGRADO
http://belgrado.cervantes.es/
C/ Čika Ljubina, 19
11000 Belgrado
Serbia
Tel.: +381 11 3034 182
Fax: +381 11 3034 197
cenbel@cervantes.es

BERLÍN
http://www.cervantes.de/
Rosenstrasse 18-19
10178 Berlín
Alemania
Tel.: +49 30 2576 180
Fax: +49 30 2576 1819
berlin@cervantes.de

BRATISLAVA (Aula Cervantes dependiente del centro de Viena)
http://bratislava.cervantes.es/
Ekonomická Univerzita
Konventná 1
811 06 Bratislava
Eslovaquia
Tel.: +421 2 5463 0625
Fax: +421 2 5463 0626
aula.bratislava@cervantes.es

BREMEN
http://bremen.cervantes.es/
Schwachhauser Ring 124
D-28209 Bremen
Alemania
Tel.: +49 421 34 0390

Fax: +49 421 34 9996 4
cenbre@cervantes.es

BRUSELAS
http://bruselas.cervantes.es/
Avenue de Tervuren 64
B-1040 Bruselas
Bélgica
Tel.: +32 2 737 0192
Fax: +32 2 735 4404
cenbru@cervantes.es

BUCAREST
http://bucarest.cervantes.es/
Bd. Regina Elisebeta 38
0500017 Bucarest
Rumanía
Tel.: +40 21 210 2737
Fax: +40 21 210 7767
cenbuc@cervantes.es

BUDAPEST
http://budapest.cervantes.es/
Vörösmarty utca 32
1064 Budapest
Hungría
Tel.: +36 1 354 3670
Fax: +36 1 302 2954
instituto@cervantes.hu

BURDEOS
http://burdeos.cervantes.es/
57, cours de l'Intendance
33000 Burdeos
Francia
Tel.: +33 5 5714 2614
Fax: +33 5 5681 4071
bordeaux@cervantes.es

CRACOVIA
http://cracovia.cervantes.es/
ul. Kanonicza, 12
31-002 Cracovia
Polonia
Tel.: +48 12 421 3255

Fax: +48 12 421 3451
cracovia@cervantes.pl

DUBLÍN
http://dublin.cervantes.es/
Lincoln House
Lincoln Place
Dublín 2
Irlanda
Tel.: +353 1 631 1500
Fax: +353 1 631 1599
cendub@cervantes.es

ESTAMBUL
http://estambul.cervantes.es/
Tarlabasi Bulvari
Zambak Sokak 25
34435 Taksim / Estambul
Turquía
Tel.: +90 212 292 6536
Fax: +90 212 292 6537
cenest@cervantes.es

ESTOCOLMO
http://estocolmo.cervantes.es/
Bryggargatan, 12A
11121 Estocolmo
Suecia
Tel.: +46 8 4401 760
Fax: +46 8 2104 30
info.stockholm@cervantes.es

FRÁNCFORT
http://frankfurt.cervantes.es/
Staufenstrasse, 1
60323 Fráncfort
Alemania
Tel.: +49 69 7137 4970
Fax: +49 69 7137 4915
frankfurt@cervantes.es

GIBRALTAR
http://gibraltar.cervantes.es/
10 Market Lane
Cloister Building, 2.º
Gibraltar

Tel. +350 200 69 888
cengib@cervantes.es

HAMBURGO
http://hamburgo.cervantes.es/
Chilehaus, entrada B, 1.º
Fischertwiete, 1
20095 Hamburgo
Alemania
Tel.: +49 40 530 205 290
Fax: +49 40 530 205 2999
hamburg@cervantes.es

LEEDS (antena del centro de Mánchester)
http://leeds.cervantes.es/
169, Woodhouse Lane
Leeds LS2 3AR
Reino Unido
Tel.: +44 113 246 1741
Fax: +44 113 246 1023
adlee@cervantes.es

LISBOA
http://lisboa.cervantes.es/
Rua Santa Marta, 43 F r/c
1169-119 Lisboa
Portugal
Tel.: +351 21 310 5020
Fax: +351 21 315 2299
cenlis@cervantes.es

LIUBLIANA (Aula Cervantes dependiente del centro de Viena)
http://liubliana.cervantes.es/
Privoz, 11
1000 Liubliana
Eslovenia
Tel.: +386 1 421 0684
Fax: +386 1 421 0685
aula.liubliana@cervantes.es

LONDRES
http://londres.cervantes.es/
102 Eaton Square
Londres SW1 W9AN
Reino Unido

Tel.: +44 (0) 207 235 0353
Fax: +44 (0) 207 235 0329
cenlon@cervantes.es

LYON
http://lyon.cervantes.es/
58, Montée de Choulans
69005 Lyon
Francia
Tel.: +33 4 7838 7241
Fax: +33 4 7837 8110
cenlyo@cervantes.es

MÁNCHESTER
http://manchester.cervantes.es/
326/330 Deansgate
Campfield Avenue Arcade
Mánchester M3 4FN
Reino Unido
Tel.: +44 161 661 4200
Fax: +44 161 661 4203
cenman@cervantes.es

MILÁN
http://milan.cervantes.es/
Via Dante, 12
20121 Milán
Italia
Tel.: +39 02 720 23 450
Fax: +39 02 720 23 829
cenmil@cervantes.es

MOSCÚ
http://moscu.cervantes.es/
Novinski bulevar 20ª bl. 1-2
121069 Moscú
Federación de Rusia
Tel.: +7 495 609 90 22 / 94 22
Fax: +7 495 609 90 33
cenmos@cervantes.es

MÚNICH
http://munich.cervantes.es/
Alfons-Goppel-Str. 7
(ehem. Marstallplatz)

80539 Múnich
Alemania
Tel.: +49 (0) 89 29 0718 0
Fax: +49 (0) 89 29 3217
cenmun@cervantes.es

NÁPOLES
http://napoles.cervantes.es/
Via Nazario Sauro, 23
80132 Nápoles
Italia
Tel.: +39 081 195 633 11
Fax: +39 081 195 633 16
cennap@cervantes.es

NICOSIA (Aula Cervantes dependiente del centro de Atenas)
University of Cyprus
P.O. Box 20537
1678 Nicosia
Chipre
Tel.: +357 2289 5136 / 37
Fax: +357 2289 5014
aula.nicosia@cervantes.es

PALERMO
http://palermo.cervantes.es/
Chiesa di Santa Eulalia dei Catalani
Via Argenteria Nuova, 33
90133 Palermo
Italia
Tel.: +39 091 888 9560
Fax: +39 091 888 9538
adxpal@cervantes.es

PARÍS
http://paris.cervantes.es/
7, Rue Quentin Bauchart
75008 París
Francia
Tel.: +33 14 070 9292
Fax: +33 14 720 2749
cenpar@cervantes.es

PRAGA
http://praga.cervantes.es/
Na Rybnícku 536/6
120 00 Praga 2
República Checa
Tel.: +420 221 595 211
Fax: +420 221 595 299
cenpra@cervantes.es

ROMA
http://roma.cervantes.es/
Via di Villa Albani, 14-16
00198 Roma
Piazza Navona, 91-92
00186 Roma
Italia
Tel.: +39 06 853 7361
Fax: +39 06 854 6232
cenrom@cervantes.es

SOFÍA
http://sofia.cervantes.es/
Sveta Sofia, 3
1000 Sofía
Bulgaria
Tel.: +359 2 810 4500
Fax: +359 2 980 2628
censof@cervantes.es

TOULOUSE
http://toulouse.cervantes.es/
31, rue des Chalets
31000 Toulouse
Francia
Tel.: +33 561 62 8072
Fax: +33 561 62 7006
cursos.tou@cervantes.es

UTRECHT
http://utrecht.cervantes.es/
Domplein, 3
3512 JC Utrecht
Países Bajos
Tel.: +31 30 233 4261 / 242 8477
Fax: +31 30 233 2970
cenutr@cervantes.es

VARSOVIA
http://varsovia.cervantes.es/
C/ Nowogrodzka 22
00-511 Varsovia
Polonia
Tel.: +48 22 501 3900
Fax: +48 22 501 3913
varsovia@cervantes.es

VIENA
http://viena.cervantes.es/
Schwarzenbergplatz, 2
A - 1010 Viena
Austria
Tel.: +43 1 505 2535
Fax: +43 1 505 2535 18
cenvie@cervantes.es

ZAGREB (Aula Cervantes dependiente del centro de Viena)
Universidad de Zagreb
Facultad de Filosofía
Ivana Lucica, 3 (Aula A - 117)
10000 Zagreb
Croacia
Tel.: +385 1 60 024 35
Fax: +385 1 60 024 36
aula.zagreb@cervantes.es

LISTADO DE CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES (año 2013)		
PAÍS	TIPO	CIUDAD
ALEMANIA	A	BERLÍN
	A	BREMEN
	A	HAMBURGO
	A	MÚNICH
	A	FRÁNCFORT
ARGELIA	B	ARGEL
	B	ORÁN
	E	MOSTAGANEM
AUSTRALIA	A	SÍDNEY
AUSTRIA	B	VIENA
BÉLGICA	A	BRUSELAS
BRASIL	A	BRASILIA
	A	RÍO DE JANEIRO
	A	SÃO PAULO
	B	BELO HORIZONTE
	B	CURITIBA
	B	PORTO ALEGRE
	B	RECIFE
	B	SALVADOR
BULGARIA	B	SOFÍA
CANADÁ	D	CALGARY
CHIPRE	D	NICOSIA
CHINA	A	PEKÍN
	A	SHANGHÁI
	E	CHONQUÍN
COREA DEL SUR	D	SEÚL
CROACIA	D	ZAGREB
EGIPTO	A	EL CAIRO
	C	ALEJANDRÍA
ESLOVENIA	D	LIUBLIANA
ESLOVAQUIA	D	BRATISLAVA
ESTADOS UNIDOS	A	CHICAGO
	A	NUEVA YORK
	B	ALBUQUERQUE
	D	BOSTON (*)
	D	SEATTLE
	E	SANTA FE
FILIPINAS	A	MANILA

(*) En proceso de cierre.

LISTADO DE CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES (año 2013)		
PAÍS	TIPO	CIUDAD
FRANCIA	A	PARÍS
	B	BURDEOS
	B	LYON
	B	TOULOUSE
GRECIA	A	ATENAS
HUNGRÍA	B	BUDAPEST
INDIA	A	NUEVA DELHI
INDONESIA	D	YAKARTA
IRLANDA	A	DUBLÍN
ISRAEL	B	TEL AVIV
ITALIA	A	ROMA
	B	MILÁN
	B	NÁPOLES
	B	PALERMO
JAPÓN	A	TOKIO
JORDANIA	B	AMMÁN
LÍBANO	A	BEIRUT
	E	KASLIK
	E	TRÍPOLI
MALASIA	D	KUALA LUMPUR
MARRUECOS	A	CASABLANCA
	A	RABAT
	A	TÁNGER
	A	TETUÁN
	B	MARRAKECH
	B	FEZ
	E	AGADIR
	E	CHAUEN
	E	ESAUIRA
	E	LARACHE
	E	MEQUINEZ
	E	NADOR
PAÍSES BAJOS	B	UTRECHT
POLONIA	A	VARSOVIA
	B	CRACOVIA
PORTUGAL	A	LISBOA
REINO UNIDO	A	LONDRES
	A	MÁNCHESTER
	B	GIBRALTAR
	C	LEEDS
REPÚBLICA CHECA	B	PRAGA
RUMANÍA	A	BUCAREST

LISTADO DE CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES (año 2013)		
PAÍS	TIPO	CIUDAD
RUSIA	A	MOSCÚ
SENEGAL	D	DAKAR
SERBIA	B	BELGRADO
SUECIA	B	ESTOCOLMO
TÚNEZ	B	TÚNEZ
TURQUÍA	B	ESTAMBUL
VIETNAM	D	HANÓI

RESUMEN	
62	CENTROS INDEPENDIENTES (TIPOS A Y B)
2	ANTENAS (CENTROS TIPO C)
12	AULAS CERVANTES (TIPO D)
11	EXTENSIONES (E)
87	CENTROS
43	PAÍSES

Círculo de
Amigos
del Instituto
Cervantes

Socios

Santander

Telefónica

Patrocinadores

IBERIA

fundación endesa

Fundación IBERDROLA

Colaboradores

Obra Social "la Caixa"

FUNDACIÓN AXA
reinventando / el compromiso con la cultura

CORREOS
grupo Correos

Fundación REPSOL

NH HOTELES

González Byass
Desde 1835
Familia de Vino

EL PAÍS

MAHOU SAN MIGUEL



Instituto Cervantes

BOE

ISBN 978-84-340-2066-5