EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2020

Anuario del Instituto Cervantes

Instituto Cervantes

BALA PERDIDA

© 2020, 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:
Luis García Montero, director del Instituto Cervantes
Carmen Noguero Galilea, secretaria general del Instituto Cervantes
Martín López-Vega, director del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Carmen Pastor Villalba, directora académica del Instituto Cervantes

Directora de la publicación: Carmen Pastor Villalba
Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Revisión y corrección: Germán Hita Barrenechea y Elisa García Marcos
Diseño de cubierta: Jorge García Valcárcel

ISBN (Bala Perdida Editorial): 978-84-121833-7-5
ISBN (Instituto Cervantes): 978-84-18210-05-1
NIPO (Instituto Cervantes): 110-20-018-0
Depósito legal: M-21376-2020

Maquetación: Sinodal
Imprenta: Estugraf

Edición patrocinada por

Fundación IBERDROLA ESPAÑA

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).

SUMARIO

Presentación, por Carmen Pastor Villalba 9

I. El español en el mundo 2020
1. El español: una lengua viva. Informe 2020, por David Fernández Vítores 15

II. Lengua e identidad
1. Lengua e identidades. Luis Cernuda lee a Benito Pérez Galdós, por Luis García Montero 113
2. Particularidades de la coexistencia del guaraní y del español en el Paraguay, por Ladislaa Alcaraz de Silvero 137
3. Los hablantes de chabacano (criollo hispano-filipino): un manojo de identidades entreveradas, por Mauro Andrés Fernández Rodríguez 155
4. La pujante situación del español en Guinea Ecuatorial, por Julián Bibang Oyee y Mikel Larre Muñoz 181
5. Condiciones del bilingüismo en la Galicia actual, por Fernando Ramallo Fernández y Martín Vázquez Fernández 209
6. El judeoespañol en Israel: algunas cuestiones sobre el conocimiento de esta lengua entre los sefardíes, por Shmuel Refael Vivante . . . 235
7. El español en Estados Unidos: lengua materna, lengua heredada, por Armando Guerrero Jr. 271
8. Hablar idiomas, por Antonio Muñoz Molina 289

III. La evolución internacional del español y su cultura
1. Plurilingüismo, inmersión lingüística y educación en el sector privado del español, por Mari Carmen Timor Catalá y David Trigo Muñoz 299
2. Alemania y sus hablantes de español, por Óscar Loureda Lamas, Francisco Moreno Fernández, Héctor Álvarez Mella y David Scheffler 319
3. Góngora en Tánger y Juan Ruiz en Xemáa el Fna: el español en Marruecos, por José María Martínez Alonso 353

4. El español en la India: una lengua favorecida, por Óscar Pujol Riembau 387
5. El libro académico en español, por Elea Giménez Toledo 423

IV. Informes del Instituto Cervantes
1. El Instituto Cervantes en el mundo, por el Gabinete Técnico de la Secretaría General 443
2. Directorio de establecimientos del Instituto Cervantes en el mundo, por el Gabinete Técnico de la Secretaría General 449

Sobre los autores 483

PRESENTACIÓN

Presentamos el vigésimo primer número de la publicación anual del Instituto Cervantes *El español en el mundo*, una obra que tiene como objetivo recoger y dar a conocer información actualizada sobre la demolingüística del español en el mundo, así como artículos de reflexión e investigación sobre su uso, estudio, evolución e impacto en el ámbito internacional.

«El español: una lengua viva. Informe 2020» abre como cada año este anuario con las cifras del español en el mundo: casi 489 millones de hablantes nativos —solo el chino mandarín supera esta cifra—, casi 585 millones de usuarios del español, tercera lengua después del inglés y del chino mandarín, 22 millones de estudiantes de español en el mundo y una tendencia al crecimiento en hablantes, especialmente en Estados Unidos.

El tema central de reflexión de este volumen, desarrollado por diversos autores, apunta al papel de la lengua, del español, en la propia identidad individual y social. Abordado desde diversas perspectivas, se nos acerca al español que desequilibra con su peso el bilingüismo de hablantes de gallego o guaraní; al español ancestral o criollo de los hablantes de judeoespañol o chabacano, cuyo uso se va desvaneciendo al tiempo que constituye un sello distintivo de identidad; al español como marca de autoidentificación contrastiva para el hispano-bantú o como acto social de resistencia ante la cultura mayoritaria que rodea a los hispanounidenses.

Luis García Montero encabeza esta sección señalando la lengua como un «ámbito de reconocimiento ético» que funda la comunidad que nos modela, aunque nosotros decidimos qué tomar y qué dejar de ella, y cómo entender por tanto nuestra identidad. A través de Cernuda y Galdós nos lleva a la reflexión sobre la lengua como condición misma de existencia del poeta, sobre la percepción de la propia lengua y de las otras, sobre el respeto por todas ellas y el enriquecimiento en las identidades abiertas y dialogantes.

Ladislaa Alcaraz de Silvero nos habla de un Paraguay bilingüe en el que pocos paraguayos lo son, un país en el que conviven en permanente contacto el español, como lengua de escritura, de ámbitos formales y que «goza de gran prestigio en la sociedad», y el guaraní, sentida como «la len-

gua de nuestra identidad y cohesión social», usada en la interacción oral de ámbito coloquial y todavía sin ámbito de escritura. Una convivencia desigual en la que «el guaraní, lengua mayoritaria, es minorizada», busca su equilibrio a través de la educación y comparte espacio con el *jopara* y otras 16 lenguas indígenas.

Mauro Andrés Fernández Rodríguez describe la identidad de los hablantes de chabacano —esa lengua criolla con base léxica del español—, como personas que se sienten profundamente filipinas, pero también pertenecientes de algún modo al ámbito de lo hispano. Unos hablantes herederos de quienes liberaron al glotónimo *chabacano* de su origen despectivo, que se distinguieron ante otros grupos por el uso de este criollo, por sus privilegios tributarios al apoyar a los españoles y que no creen que su chabacano sea español, pero sí «un poquito español».

Julián Bibang Oyee y Mikel Larre Muñoz afirman una presencia firme del español en Guinea Ecuatorial y defienden un marco plurilingüe, de coexistencia y alternancia de lenguas, donde «cada lengua tiene su espacio y cumple una función en la sociedad ecuatoguineana». Señalan las necesidades de mejora en el ámbito educativo y en los medios de comunicación para elevar el nivel de dominio del español, lengua que le gusta hablar al ecuatoguineano a quien «como se dice en Guinea le gusta castizar». Un idioma más adoptado que propio que confiere una idiosincrasia especial a Guinea Ecuatorial diferenciándola de los países de su entorno, una identidad «hispano-bantú» de quienes se sienten africanos, bantús y partícipes de lo hispano.

Fernando Ramallo Fernández y Martín Vázquez Fernández retratan una Galicia en la que el castellano sigue «expandiéndose en espacios en los que anteriormente apenas tenía presencia», con una importancia social cada vez mayor y mayor reproducción en la familia, al tiempo que surge entre los castellanohablantes un nuevo sujeto lingüístico, el *neofalante* de gallego, que desplaza su lengua inicial a un segundo plano y se convierte en hablante de gallego. Pero sobre todo apuntan a la necesidad de «garantizar que las lenguas en contacto no sean lenguas en competición» y a favorecer «una convivencia constructiva y no destructiva» de ambas lenguas.

Shmuel Refael Vivante recuerda que el judeoespañol ya no es una lengua que abarque todos los ámbitos de la vida de sus hablantes, «cuyo uso es parcial y se está reduciendo progresivamente, que se contrae y cuyos hablantes tienen una edad más que avanzada». Una lengua que «está en

declive» y «cuyo uso en el espacio vital sefardí es cada vez más limitado», aunque sus hablantes se niegan a considerarla en peligro de extinción. Aumentan los estudios e investigaciones sobre el ámbito de la lingüística social del judeoespañol mientras esta lengua, a pesar de sus enamorados, languidece y «no podrá volver a ser una lengua activa en toda su complejidad y riqueza en los hogares sefardíes, entre otros porque este hogar ya no existe en su contexto natural».

Armando Guerrero Jr. define el «español como resistencia e identidad» para los hispanounidenses. Hablantes de español de segunda o tercera generación, así como de inglés, que gestionan su bilingüismo para construir y negociar sus identidades. Hablantes con una tendencia natural a subrayar características de su lengua y cultura de herencia para formar parte, en un acto social de resistencia, de una identidad que los distingue lingüísticamente frente a la hegemonía del inglés y de sus prácticas culturales anglo-protestantes.

Antonio Muñoz Molina cierra esta sección de lengua e identidad con una mirada personal hacia la propia relación con las lenguas, hacia la imagen que se dibuja en la propia mente al escuchar hablantes con otros acentos, hacia el acercamiento y aprendizaje de una lengua extranjera como «una impostura secreta, un convertirse parcialmente en otro».

La sección de la evolución internacional del español y su cultura profundiza y aporta información específica que el Informe anual presenta de forma más general, completando año tras año, con piezas dedicadas a diversos aspectos o zonas geográficas, el mapa global de la presencia del español.

Mari Carmen Timor Catalá y David Trigo Muñoz nos retratan a esos estudiantes que acuden a España para aprender español como lengua extranjera. En su mayoría mujeres, con más de 25 años y mayoritariamente de Europa, seguidos de Estados Unidos y China, acuden atraídos por el clima y la cultura del país. Es esta una industria con alrededor de 655 escuelas en España con programas de inmersión lingüística, con un número creciente de estudiantes en los últimos años hasta la llegada de la COVID-19.

Óscar Loureda Lamas, Francisco Moreno Fernández, Héctor Álvarez Mella y David Scheffler presentan los resultados de una completa investigación sobre el español en Alemania, quinto país en el mundo en el *ranking* de estudiantes de español. Se define en este país como una lengua extran-

jera y no de migración, con una desigual implantación en el sistema de enseñanza alemán en el que no se encuentra entre las lenguas privilegiadas a diferencia de las «lenguas de integración», que forman parte de proyectos bilingües para la mejora de la herencia cultural y lingüística. En Alemania, 6.247.767 personas hablan español, de ellos 820.544 lo estudian y 412.254 lo hablan con dominio nativo. Asimismo, 266.253 alemanes viven en países hispanohablantes con una competencia limitada de español.

José María Martínez Alonso nos habla del español en Marruecos percibido como la lengua del país vecino desconocido, del que a pesar de ser destino de emigración —el 3 % de la población marroquí reside en España— se tiene una imagen muy poco actualizada. El español, además, se relaciona solo con la lengua de España, desconociéndose casi por completo la dimensión que el continente americano da a esta lengua internacional. Marruecos y España han mantenido históricamente y siguen manteniendo fuertes relaciones humanas, comerciales y diplomáticas. Sin embargo, no es la actuación de España sino el sistema educativo francés el que contribuye a mantener la presencia del español en Marruecos y en África, al incluirlo en el bachillerato como una de las dos lenguas extranjeras de su currículo. Suman unos 84.000 estudiantes anuales de español entre las escuelas, universidades e Instituto Cervantes.

Òscar Pujol Riembau sitúa al español en la India como la tercera lengua extranjera estudiada, después del francés y del alemán. Aprendida por la clase media alta, el conocimiento del español mejora en este país las oportunidades profesionales, proporciona mejores salarios y se percibe como importante para vivir o trabajar en Estados Unidos. El estudio del español en este país en los últimos diez años ha registrado un cambio drástico en las escuelas de élite y en la enseñanza no reglada, con un crecimiento continuado del número de estudiantes. Crece a la par el hispanismo con un aumento de universidades indias que ofrecen estudios de grado y posgrado en español. Este aumento progresivo del interés por el español ha conllevado la consolidación de una nueva imagen popular de la cultura en lengua española, con la incorporación de escritores, especialmente latinoamericanos, y la fuerte atracción hacia la música latina, el flamenco, las series televisivas y las películas en español.

Elea Giménez Toledo cierra esta sección con información sobre el peso, liviano, del español en la producción científica. Para aumentarlo, reivindica el reconocimiento del libro académico como forma de produc-

ción científica y la mejora de su presencia en informes y estadísticas a nivel mundial. Recuerda que la circulación del conocimiento está asociada a las estrategias comerciales de las editoriales y que los libros digitales amplían el mercado llegando a más lectores, por lo que es necesaria una transformación digital, un impulso a la publicación del libro en abierto, una mejor incorporación a bases de datos y plataformas que hagan más visible y *descubrible* la producción científica en español.

Finalmente, el Gabinete Técnico de la Secretaría General del Instituto Cervantes presenta un breve informe sobre la composición actual de la red de centros del Instituto Cervantes y sobre los muchos proyectos y objetivos conseguidos en este último año marcado irremisiblemente por una dura y larga pandemia.

Carmen Pastor Villalba
Directora académica

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA
INFORME 2020

INSTITUTO CERVANTES*

1. EL ESPAÑOL EN CIFRAS

- En 2020, casi 489 millones de personas tienen el español como lengua materna.
- El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 585 millones (el 7,5 % de la población mundial).
- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la tercera lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín.
- El número de hispanohablantes seguirá creciendo en las próximas cinco décadas, pero su peso relativo disminuirá de manera progresiva de aquí a final de siglo. En 2100, solo el 6,3 % de la población mundial podrá comunicarse en español.
- En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. El 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano.
- Más de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2020. En concreto, 22.329.275.

---

* Informe elaborado por David Fernández Vítores, dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

1.1. Las lenguas del mundo y sus hablantes

Hacer un recuento exacto del número de lenguas que existen actualmente en el mundo es una tarea tremendamente compleja. La dificultad no reside únicamente en 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, sino también en 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. Así, hay fuentes que hablan de la existencia de unos 7.000 idiomas[1], mientras que otras prefieren situar su número dentro de una horquilla comprendida entre las 6.000 y las 10.000 lenguas, en función de los criterios de medición utilizados. En cualquier caso, la mayoría de los habitantes del globo 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 unos 950 millones de hablantes[2].

1.2. Demografía del español

La lengua española presenta una demografía muy amplia y en constante crecimiento que se localiza de manera especialmente intensa en el continente americano y en la Península Ibérica, pero cuyo rastro también puede seguirse en otras regiones del planeta: África e incluso en ciertas partes de Asia y del Pacífico. Hoy hablan español más de 585 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua por número de hablantes nativos (con cerca de 489 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional. Es conveniente distinguir 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 como lengua materna el español, con una tasa de dominio nativo superior al 94 %, cosa que no ocurre en los territorios no hispánicos.

1 Lewis *et al.* (2016), en *Ethnologue. Languages of the World* (19.ª ed.) eleva esta cantidad hasta los 7.102 idiomas.

2 Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 37).

Cuadro 1 Población de los países hispanohablantes				
País	**Población[1]**	**Hablantes nativos (%)[2]**	**Grupo de Dominio Nativo (GDN)[3]**	**Grupo de Competencia Limitada (GCL)[4]**
México	127.792.286[5]	96,8 %	123.702.932	4.089.353[6]
Colombia	50.372.424[7]	99,2 %	49.969.445	402.979
España	47.026.208[8]	92 %[9]	43.264.111[10]	3.762.097[11]
Argentina	45.376.763[12]	98,1 %	44.514.605	862.158
Perú	32.625.948[13]	86,6 %	28.254.071	4.371.877
Venezuela	32.605.423[14]	97,3 %	31.725.077	880.346
Chile	19.458.310[15]	95,9 %	18.660.519	797.791
Guatemala	17.915.568[16]	78,3 %	14.027.890	3.887.678
Ecuador	15.954.438[17]	95,8 %	15.284.352	670.086
Bolivia	11.633.371[18]	83,0 %	9.655.698	1.977.673
Cuba	11.326.616[19]	99,8 %	11.303.963	22.653
República Dominicana	10.448.499[20]	97,6 %	10.197.735	250.764
Honduras	9.304.380[21]	98,7 %	9.183.423	120.957
Paraguay	7.252.672[22]	68,2 %	4.946.322	2.306.350
Nicaragua	6.624.554	97,1 %	6.432.442	192.112
El Salvador	6.453.553	99,7 %	6.434.192	19.361
Costa Rica	5.111.238[23]	99,3 %	5.075.459	35.779
Panamá	4.278.500[24]	91,9 %	3.931.942	346.559
Uruguay	3.473.730	98,4 %	3.418.150	55.580
Puerto Rico	3.195.153[25]	99,0 %	3.163.201	31.952
Guinea Ecuatorial	1.225.377[26]	74,0 %	906.779	318.598
Total	**469.455.011**	**94,6 %[27]**	**444.052.308**	**25.402.703**

Fuente: elaboración propia.

Notas al cuadro 1

1. Salvo indicación en nota aparte, el dato de población corresponde al año 2020 y ha sido extraído de la información estadística disponible en cada país.
2. Salvo indicación en nota aparte, el porcentaje de hablantes nativos de español correspondiente a cada país ha sido extraído de Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 37).
3. En el Grupo de Dominio Nativo se contabilizan los bilingües como hispanohablantes, pero no los monolingües en otras lenguas.
4. El Grupo de Competencia Limitada incluye a los hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües, a los usuarios de variedades de mezcla bilingües y a las personas extranjeras de lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante.
5. Previsiones para 2020 según el Consejo Nacional de Población de México (2018).
6. Se incluye también aquí a los hablantes de lengua indígena que, además, declaran hablar español.
7. Población total a 30 de junio de 2020, según DANE (2020).
8. Población inscrita en el padrón a 1 de enero de 2019 (INE 2020, Estadística del Padrón Continuo).
9. Este porcentaje no incluye a los inmigrantes procedentes del resto de la Unión Europea y de Europa, de África, de América del Norte, de Asia y de Oceanía, cuya lengua materna no es el español.
10. Esta cifra incluye a los hablantes bilingües de español/catalán, español/euskera y español/gallego, así como a los inmigrantes procedentes de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe hispano.
11. Esta cifra incluye a los inmigrantes procedentes del resto de la Unión Europea y de Europa, de África, de América del Norte, de Asia y de Oceanía.
12. Estimaciones para el 1 de julio de 2020 (INDEC, 2010: 28).
13. Población estimada a 30 de junio de 2020 (INEI, 2020).
14. Estimación para el 30 de junio de 2020 según el Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2020).
15. Población estimada a 30 de junio 2020, con base en el censo de 2017, según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2018: 36).
16. Proyección para 2020 según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2019).
17. Según el Reloj poblacional del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador del 17 marzo de 2020.
18. Proyección para 2020 según el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2014).
19. Proyección para 2020 según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2019).
20. Estimación para 2019 según la Oficina Nacional de Estadísticas de la República Dominicana (2016).
21. Proyección para 2020 del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2018).
22. Estimaciones para 2020 según la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos de Paraguay (2015: 34).
23. Estimaciones para 2020 según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (2013: 65).
24. Estimaciones para 2020 según el Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (2013).
25. Estimaciones para julio de 2018 según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018a).
26. Datos correspondientes a 2015, según datos revisados en 2017 por el censo de República de Guinea Ecuatorial (2018: 6).
27. Media ponderada en función de la población de cada país.

Cuadro 2
Hispanohablantes en países donde el español no es lengua oficial[1]

País	Grupo Dominio Nativo	Grupo Competencia Limitada
Estados Unidos	41.460.427[2]	14.900.000[3]
Unión Europea	1.400.000	30.975.000[4]
Marruecos	6.586	1.664.823[5]
Canadá	439.110[6]	293.000
Brasil	460.018[7]	96.000[8]
Australia	117.498[9]	374.571[10]
Filipinas	4.476[11]	461.689[12]
Argelia	175.000[13]	48.000
Belice	165.296[14]	36.000
Israel	130.000[15]	45.000[16]
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín)	10.006[17]	140.670[18]
Suiza	124.000	
Japón	108.000	
Aruba	13.710[19]	69.354[20]
Trinidad y Tobago	4.000	66.401[21]
Guam (Estados Unidos)	1.201	59.381[22]
Andorra	30.414[23]	16.857[24]
Noruega	13.000	24.000
Nueva Zelanda	22.000	
Sáhara Occidental		22.000
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788	
Turquía	1.000	15.000[25]
Jamaica	8.000	
China	5.000	
Rusia	3.000	
India	1.000	
Total	**44.715.054**	**49.307.746**

Fuente: elaboración propia.

Notas al cuadro 2

1. El cuadro está ordenado de mayor a menor en función del número total de hablantes (Grupo de Dominio Nativo + Grupo de Competencia Limitada) de cada país. Salvo indicación en nota aparte, las estimaciones del número de hablantes de español correspondiente a cada país han sido extraídas de Moreno Fernández (2014: 33-34).
2. Incluye tanto a la población hispana que afirma hablar español en el hogar en 2018 (el 93,7 % de la cifra reflejada en el cuadro) como a aquellos estadounidenses que, sin definirse como hispanos, afirman hablar español en el entorno doméstico (el 6,3 %). No incluye a los menores de 5 años. Las proyecciones realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos (2020) indican que, el 1 de julio de 2020, la población total del país ascendía a 332.639.000 individuos. De estos, el 18,7 % se definen como hispanos (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2020). El 71,1 % de la población hispana hablaba español en el hogar en 2018, según la Oficina del Censo de Estados Unidos (2018b).
3. Incluye a parte de aquellos hispanos no contabilizados en el GDN (Grupo de Dominio Nativo) y a los que, sin embargo, se les puede suponer una competencia limitada en español, así como a antiguos estudiantes de español con distinto grado de conocimiento y de uso de la lengua. No incluye a los 7,7 millones de inmigrantes no autorizados procedentes de México, Centroamérica, América del Sur y el Caribe estimados en 2017 (González-Barrera *et al.,* 2020). La cifra está redondeada por tratarse de una aproximación.
4. Según Eurostat (2012: 5), el 7 % de los ciudadanos de la UE tiene el español como lengua extranjera. No se incluyen aquí los más de cinco millones de estudiantes de español que se calcula que hay actualmente en la UE. Incluye al Reino Unido.
5. Fernández Vítores (2018 y 2019b).
6. Según el censo de 2011 (Statistics Canada, 2012).
7. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
8. Para evitar una doble contabilización, no se ha incluido a los 5,5 millones de jóvenes que, según la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León (2013: 23), pueden mantener una conversación en español, por entender que gran parte de ellos podrían estar incluidos en el GALE (Grupo de Aprendices de Lengua Española). Sin embargo, el GCL (Grupo de Competencia Limitada) real podría ser muy superior al apuntado en este cuadro.
9. Según el censo de 2011 (Australian Bureau of Statistics, 2012).
10. Se ha actualizado la estimación realizada por Moreno Fernández y Otero Roth (2007: 39), tomando como base el porcentaje de crecimiento del GDN desde 2006 hasta 2014.
11. Número de residentes españoles en 2020, según el INE. Se aporta este dato a título informativo, si bien no está incluido en el recuento total para evitar una doble contabilización de hablantes.
12. Incluye a los hablantes de chabacano, que consideramos con una competencia limitada en lengua española. La cifra la ha proporcionado la Oficina estadística de Filipinas y está basada en datos del censo de 2010. No incluye a los más de 1,7 millones de filipinos que cursaron estudios universitarios antes de 1986, cuando el estudio del español era obligatorio (Madrid Álvarez-Piñer, 2018: 311).
13. En su mayoría, refugiados saharauis en territorio argelino.
14. Según el censo de 2010, ya que el dato no ha variado en estos últimos años (Statistical Institute of Belize, 2016).
15. Dato oficial para 2011.
16. Incluye hablantes de judeoespañol o ladino.
17. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 5,6 %, correspondiente a aquellos hablantes que declaran el español como su lengua materna, según el censo de Curazao de 2011 (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2011), sobre la población total de Curazao y Bonaire en 2018. En el caso de Saba, el porcentaje aplicado es el 5 %. En esta cifra no se incluyen los hablantes de papiamento, que consideramos con una competencia limitada en español.
18. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 79 %, correspondiente a aquellos hablantes que declaran el papiamento como su lengua materna, según el censo de Curazao de 2011 (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2011), sobre la población total de Curazao y Bonaire en 2018. En el caso de Saba, el porcentaje aplicado es el 1 %.
19. Personas que afirman hablar español en el entorno doméstico según el censo de 2010 (Aruba Central Bureau of Statistics, 2010: 110). En esta cifra no se incluyen los hablantes de papiamento.

20. Se incluye aquí a los hablantes de papiamento, que consideramos con una competencia limitada en lengua española, según el censo de 2010 (Aruba Central Bureau of Statistics, 2010: 110).
21. Cifra obtenida aplicando el porcentaje estimado de hablantes de español (5 %) sobre la población total del país (Grau y Gea, 2006: 209), según el censo de 2011.
22. Incluye a los hablantes de chamorro, que consideramos con una competencia limitada en lengua española. Véase Oficina del Censo de los Estados Unidos (2010).
23. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 42,4 %, correspondiente a los hablantes que declaran el español como su lengua materna y a aquellos que, además, declaran un dominio nativo de catalán (Govern d'Andorra, 2015: 17), sobre la población total de Andorra en 2017.
24. Incluye a los hablantes de catalán, con una competencia limitada en lengua española. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 23,5 %, correspondiente a los hablantes que declaran el catalán como su lengua materna en 2014 (Govern d'Andorra, 2015: 17) sobre la población total de Andorra en 2017.
25. Incluye hablantes de judeoespañol.

Salvo raras excepciones, la cifra de hispanohablantes reflejada en los cuadros anteriores está basada en la información procedente de los censos oficiales realizados entre los años 2010 y 2020, así como en las estimaciones oficiales de los Institutos de Estadística de cada país y en las proyecciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para 2020. Para el cálculo del Grupo de Dominio Nativo (GDN) del mundo hispánico también se ha tenido en cuenta la proporción correspondiente a los que no tienen el español como idioma nativo, pero son bilingües. En total, se calcula que hoy hablan español más de 585 millones de personas (585.807.086 concretamente), incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera.

Cuadro 3 Hablantes de español			
	Mundo hispánico	**Fuera del mundo hispánico**	**Totales**
Grupo de Dominio Nativo (GDN)	444.052.308	44.715.054	488.767.362
Grupo de Competencia Limitada (GCL)	25.402.703	49.307.746	74.710.449
Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE)			22.329.275
Grupo de usuarios potenciales			585.807.086

Fuente: elaboración propia.

1.3. El español como lengua extranjera

Se estima que, en 2020, más de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera; en concreto, 22.329.275. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 110 países. 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. Con todo, la ausencia de datos universales, completos y comparables confiere un carácter provisional a los cálculos, ya que, por ejemplo, apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, se estima que hay un número de alumnos de español aún no contabilizados que podría rondar los cinco millones.

Cuadro 4
Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países[1]

		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes 2017-2018[2]	Total[3]
1.	Estados Unidos	7.363.125[4]	712.240[5]	-	3.248	8.082.044
2.	Brasil	4.467.698[6]	-		4.431	6.120.000[7]
3.	UE-28	4.697.196[8]	-	-	-	5.257.790
4.	Francia	2.701.176	-	5.978	4.225	2.710.015
5.	Alemania[9]	584.617	52.947	182.980	5.892[10]	820.544
6.	Italia	760.078	-	2.151	4.732	766.961
7.	Costa de Marfil	563.091[11]	3.087	-	-	566.178
8.	Reino Unido	-	6.249	-	4.379	519.660[12]
9.	Benín	-	-	-	-	412.515
10.	Senegal	-	-	-	2	205.000
11.	Suecia	190.710	5.572	6.781	475	203.538
12.	Gabón	-	-	-	-	167.410
13.	España	-	-	-	-	130.000[13]
14.	Guinea Ecuatorial	-	-	-	-	128.895
15.	Portugal	92.122	4.850	-	502	97.474
16.	Canadá	-		3.928	85	92.853
17.	Polonia	86.316	-	3.928	2.204	92.448

Cuadro 4 *(cont.)* Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países[1]						
		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	**Enseñanza universitaria**	**Otros**	**Centros del Instituto Cervantes 2017-2018[2]**	**Total[3]**
18.	Noruega	89.188	587	-	-	89.775
19.	Marruecos	69.819	2.692	-	9.356	85.456
20.	Camerún	-	-	-	-	63.560
21.	Japón	-	-	-	907	60.000
22.	China	8.874	34.823[14]	8.866[15]	2.722	55.285
23.	Irlanda	45.291	-	-	1.782	47.073
24.	Bélgica	13.982	7.428	23.253	817	45.480
25.	Australia	34.560	8.275	-	758	43.593
26.	Filipinas	13.500	16.000	11.500	2.861	41.000
27.	Dinamarca	35.427	-	-	-	39.501
28.	República Checa	28.048	8.317	-	1.143	37.508
29.	Austria	35.190	1.244	-	857	37.291
30.	Nueva Zelanda	33.136	2.747	-	-	35.883
31.	Rusia	25.599	-	4.418	2.337	32.354
32.	Túnez	29.626	-	1.046	928	31.980
33.	Países Bajos	30.000	-	1.399	442	31.841
Total (110 países)						**22.329.275**

Fuente: elaboración propia basada en datos publicados (véase la primera nota explicativa a este cuadro, a continuación).

Notas al cuadro 4

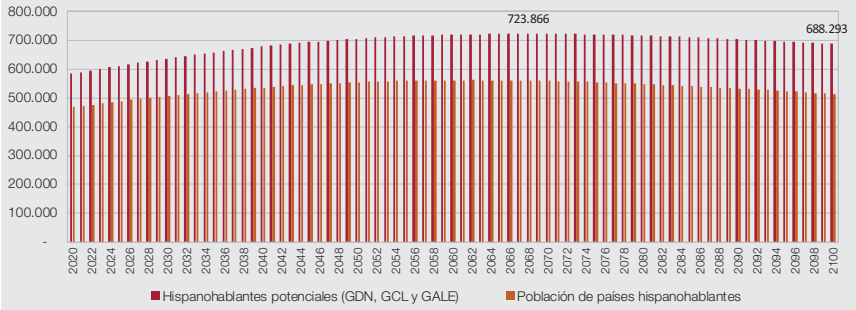
1. Solo se muestran en este listado los países donde hay más de 30.000 alumnos, si bien la cifra total reflejada en el cuadro sí incluye los datos de los países con un número de estudiantes inferior. Actualmente, no existen fuentes suficientes para realizar un recuento pormenorizado que englobe a todos los países del mundo y a todos los ámbitos de la enseñanza (privada y pública). Así, el número total de estudiantes de español en el mundo podría ser sensiblemente superior al apuntado en este cuadro, que recoge únicamente los datos documentados de 110 países. Este cuadro está basado en datos de Eurostat (2019), de MECD 2010, 2012a, 2014, 2016 y 2018, y del Instituto Cervantes, así como los datos recogidos en *La enseñanza del español en el África Subsahariana* (Serrano Avilés, 2014: 37).
2. Los datos del número de estudiantes de los centros del Instituto Cervantes en este listado concreto de países corresponden al dato objetivo del número de alumnos reales o personas físicas que realizan cursos en la red de centros del Instituto Cervantes y no al volumen de matriculaciones que pueda tener lugar en cada periodo académico, que siempre es mayor. Como se ha especificado anteriormente, hay países en los que el Cervantes tiene centros pero que no aparecen en este listado porque en dichos países no se llega al total de 30.000 alumnos. Del mismo modo, no se incluyen aquí los datos sobre alumnos del Instituto Cervantes en diferentes aulas ubicadas en otros países, porque en ningún caso se supera la cifra mencionada de 30.000 alumnos por país.
3. Las cifras de la columna de totales no suponen la suma exacta de las otras columnas que aparecen en el cuadro, ya que los totales son siempre datos globales extraídos de las fuentes mencionadas en la nota 1, que no siempre mencionan cifras desglosadas en niveles. Se ha optado por ofrecer esos totales como dato más fiable, basado en las fuentes mencionadas.
4. American Councils for International Education (2017: 8).
5. Looney y Lusin (2019: 13).
6. El número total de alumnos que estudiaban español en secundaria en 2011 ascendía a 2.721.183, lo que supone un incremento de más del 30 % respecto al dato de 2010. Este rápido ritmo de crecimiento hace pensar que la cifra total de alumnos en esta etapa educativa sea sensiblemente superior en la actualidad, al igual que la cifra total de alumnos reflejada en el cuadro.
7. Se han utilizado 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.
8. Datos de Eurostat correspondientes a 2016 (Eurostat, 2019). En la suma total de este cuadro se ha evitado la doble contabilización de los países europeos pertenecientes a la UE-28 mencionados explícitamente.
9. Datos extraídos de Loureda, Moreno Fernández *et al*. (2020).
10. Estos alumnos ya están contabilizados en los 182.980 estudiantes de la columna anterior y solo se incluyen aquí a título informativo.
11. Datos suministrados en mayo de 2018 por la Embajada de España en Costa de Marfil, consultados al Ministerio de Educación Nacional de Costa de Marfil.
12. Se han utilizado 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.
13. Se han utilizado 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.
14. González Puy (2018: 288).
15. González Puy (2018: 295).

1.4. El futuro del español

Si se toma como referencia la metodología empleada para realizar el cálculo de hablantes contenido en los cuadros anteriores, las proyecciones indican que la comunidad hispanohablante seguirá creciendo de forma paulatina hasta 2068,

año en que casi alcanzará los 724 millones de personas, con distinto grado de dominio de la lengua. Ese año representa, además, la cota máxima de esta tendencia a lo largo de este siglo, ya que a partir de entonces se prevé un retroceso progresivo en el número de hablantes de español que situará a esta comunidad en los 688 millones en el año 2100. Estas cifras suponen una revisión a la baja de las proyecciones de hablantes realizadas en años anteriores, que estimaban el tamaño de la comunidad hispanohablante mundial en 756 millones en 2050 y en 741 en 2100. Esto se debe, fundamentalmente, a la actualización de las perspectivas demográficas de la Organización de Naciones Unidas realizadas en 2019, que prevén una ralentización del crecimiento de la población mundial para los próximos años mayor que la prevista en 2017, así como un estancamiento de este crecimiento a finales de siglo[3].

Gráfico 1
Evolución estimada del número de hablantes de españ4l (2020-2100) (en miles de hablantes)[4]



Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2019).

3 ONU (2019).

4 Las cifras están redondeadas al millar más cercano e incluyen el GDN, el GCL y el GALE. Las estimaciones están realizadas sobre la base de las proyecciones de población de la ONU (2019) publicadas en 2019. Al no existir datos fiables sobre la dimensión futura de la comunidad hispanohablante en países no hispanohablantes, se ha preferido hacer una estimación de la misma teniendo en cuenta su tamaño actual en comparación con la de los países hispanohablantes. El mismo criterio se ha seguido para el cálculo del GALE. Sin embargo, sí que se ha incluido en esta proyección una estimación de la comunidad hispana en Estados Unidos basada en las proyecciones de población de la ONU. No obstante, el porcentaje de reducción aplicado para calcular el peso de la comunidad hispana de Estados Unidos con respecto a la población total de este país es el facilitado por la Oficina del Censo de los Estados Unidos hasta 2060. De 2060 en adelante, se ha aplicado de forma escalonada un coeficiente de reducción similar a la tasa de abandono de la lengua observada en esta comunidad en los últimos cuarenta años. La población mundial total es la media propuesta por la ONU para cada año.

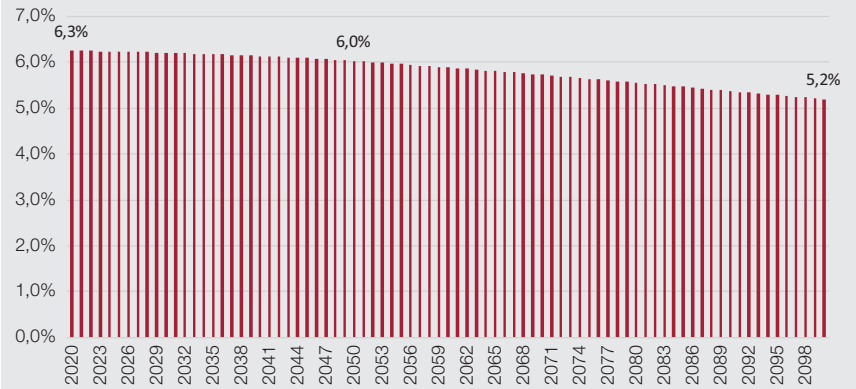
Es preciso añadir que el aumento de la población hispanohablante previsto para las próximas cinco décadas no estará sustentado únicamente en el crecimiento demográfico de los países en los que el español es la lengua oficial. En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. Sin embargo, al igual que ocurre con las proyecciones de población mundial realizadas por Naciones Unidas, las últimas proyecciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos también impactan negativamente en la magnitud del ámbito hispanohablante mundial, ya que reflejan un crecimiento de la comunidad hispana de este país menor que el esperado hace tan solo cinco años[5]. En cualquier caso, estas estimaciones hablan de que, en 2060, habrá 111 millones de hispanos distribuidos por todo el país. Eso supondrá que el 27,5 % de la población estadounidense, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será hispano[6]. Por otra parte, la lenta disminución que registra la proporción de hispanos hablantes de español en los últimos treinta años —alrededor de diez puntos porcentuales— cuestiona la denominada «ley de hierro» de abandono de las lenguas[7], que afirma que las terceras generaciones acaban perdiendo la lengua de sus abuelos, y destruye en cierto modo el mito de Estados Unidos como cementerio de idiomas. Con todo, el hecho de que ahora el número de hispanos nacidos en Estados Unidos supere al de los nacidos en el extranjero[8] supone sin duda una presión a favor del abandono intergeneracional del español en el crisol estadounidense, sobre todo teniendo en cuenta que el 87 % de los primeros considera que el hecho de hablar español no es un requisito indispensable de su identidad hispana[9].

En cualquier caso, el grupo de hablantes con un dominio nativo de español será el que lidere el crecimiento de la comunidad hispanohablante mundial. Actualmente, este grupo representa el 6,3 % de la población mundial (488.767.362 personas). Además, su peso relativo se ha mantenido prácticamente inalterado a pesar de la revisión a la baja en términos absolutos reflejada en las últimas proyecciones. Sin embargo, estas mismas proyecciones indican que el tamaño de este grupo experimentará una reducción paulatina en las próximas ocho décadas hasta situarse en el 5,2 % de

5 Colby y Ortman (2015).
6 Oficina del Censo de los Estados Unidos (2017c: 2).
7 Moreno Fernández (2019: 223).
8 *Ibidem.*
9 Pew Research Center (2016).

la población mundial a finales de siglo. A pesar de este descenso, se prevé que, de aquí a 2100, el peso relativo de los hablantes nativos de español siga siendo superior al de los hablantes nativos de inglés y de francés.

Gráfico 2
Evolución estimada del peso relativo de la comunidad hispanohablante nativa (2020-2100)



Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2019).

Gráfico 3
Peso relativo de los hablantes nativos de español, inglés y francés en 2020, 2050 y 2100 (en millones de hablantes)[10]



Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2019) y Fernández Vítores (2019a: 82).

10 Los datos reflejan la información disponible relativa a los hablantes nativos de estas lenguas en todos los países del mundo con independencia de si en estos países las lenguas tienen o no carác-

El crecimiento previsto para las grandes lenguas internacionales —inglés, español, chino, francés y árabe— indica que, de aquí a final de siglo, la pérdida de peso relativo del español será menos acusada que la del inglés, el chino o el francés. Por el contrario, la proporción mundial de hablantes de árabe experimentará un crecimiento significativo. En cualquier caso, el porcentaje de hablantes nativos de español (gráfico 3) contrasta fuertemente con el de aquellos con una competencia limitada en esta lengua, que tienen un peso relativo mucho más reducido. Sin incluir en la contabilización al grupo de aprendices de español como lengua extranjera (GALE), solo el 1 % de la población mundial puede comunicarse actualmente en español de forma limitada, frente al 2,5 % del francés y el 13,7 % del inglés. Además, las previsiones indican que el peso relativo del grupo con una competencia limitada en español apenas variará en lo que queda de siglo. Por el contrario, la proporción de hablantes con una competencia limitada en francés registrará un fuerte aumento, ya que casi se duplicará de aquí a 2100, debido fundamentalmente a la explosión demográfica prevista para los próximos años en la mayoría de los países francófonos de África. Por otra parte, el peso relativo de los hablantes con una competencia limitada en inglés permanecerá prácticamente inalterado hasta finales de siglo[11].

En resumen, hoy habla español el 7,5 % de los habitantes del planeta[12]. No obstante, las proyecciones indican que, a pesar de que la comunidad hispanohablante crecerá en términos absolutos en los próximos cincuenta años, su peso relativo irá disminuyendo progresivamente de aquí a final de siglo, debido fundamentalmente al descenso de la población de los países hispanohablantes, que cederán definitivamente el testigo a la India y a buena parte de los países del África Subsahariana como motores del crecimiento de la población mundial. En 2100, solo el 6,3 % de la población mundial podrá comunicarse en español.

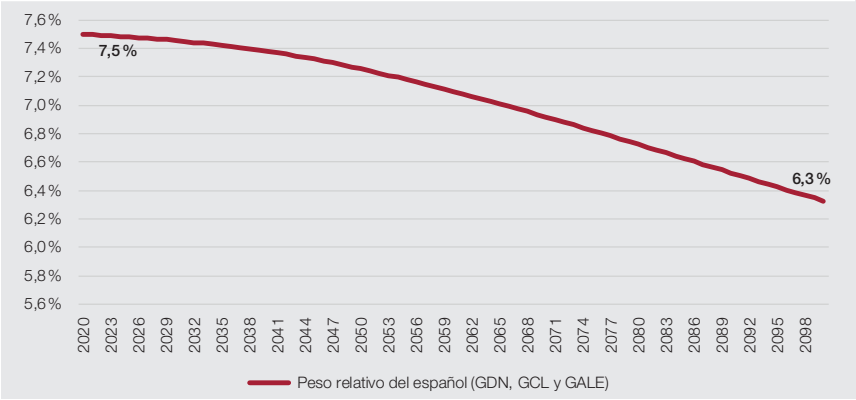
---

ter oficial. El porcentaje de hablantes nativos de inglés de cada país se ha extraído de distintas fuentes, atendiendo al siguiente orden de preferencia: 1) censos nacionales; 2) Eurostat 2012; 3) Lewis (*Ethnologue,* 2016); Crystal (2003). El porcentaje correspondiente al francés se ha extraído de Harton *et al.* (2014); OIF (2014); y Edmiston y Dumenil (2015). El porcentaje del español se ha obtenido a partir de Moreno Fernández y Otero Roth (2016) e Instituto Cervantes (2018).

11 Fernández Vítores (2019a: 82-84).

12 Según la ONU (2019), la población mundial en 2020 es de 7.794 millones de personas. En este porcentaje se incluyen el GDN, el GCL y el GALE.

Gráfico 4
Evolución estimada del peso relativo de la comunidad hispanohablante total (GDN, GCL y GALE) (2020-2100)



Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2019).

2. EL PESO ECONÓMICO DEL ESPAÑOL

- Los hablantes de español que hay en el mundo tienen un poder de compra conjunto de alrededor del 9 % del PIB mundial.
- Si la comunidad hispana de los Estados Unidos fuera un país independiente, su economía sería la octava más grande del mundo, por delante de la española.
- Solo en los países donde el español es el idioma oficial se genera casi el 7 % del PIB mundial.
- Casi la mitad de los productos que importan los países hispanohablantes proceden de países en los que se habla inglés o chino.
- El español es el segundo idioma más relevante en el sector del turismo idiomático.

Desde una perspectiva económica, la lengua es un componente esencial del capital humano y social de una comunidad. De hecho, se estima que el 15 % del Producto Interior Bruto (PIB) de un estado está vinculado a la lengua[13].

13 Martín Municio *et al.* (2003).

Por eso, el peso y potencial de un idioma están íntimamente relacionados 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 y científica o su papel en la diplomacia multilateral. De estos, el número de hablantes, su capacidad de compra y el carácter internacional son los tres factores fundamentales que determinan la potencia económica de un idioma frente a otros[14]. 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[15].

2.1. Los ámbitos económicos del español

El valor de pertenecer a un mismo grupo lingüístico aumenta con el número de hablantes, ya que las posibilidades de llevar a cabo transacciones e intercambios se multiplican. De hecho, los idiomas entran dentro de la categoría de lo que en economía se denominan *bienes públicos*, porque cumplen sus dos principios fundamentales: el de no exclusión y el de no rivalidad en el consumo. Así, resulta extremadamente difícil hacer que alguien que ya ha adquirido una lengua deje de utilizarla. Del mismo modo, el uso de una determinada lengua por parte de un individuo no implica que otros tengan que dejar de utilizarla. Es más, a los idiomas se los ha definido también como *bienes de club* para dar cuenta de un elemento diferenciador: el hecho de que su valor aumente a medida que crece su número de hablantes. 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. Se calcula que, actualmente, los más de 560 millones de hablantes de español que hay en el mundo, sin incluir a los estudiantes de español como lengua

14 Jiménez (2009).
15 Moreno Fernández y Otero Roth (2016), *op. cit.*

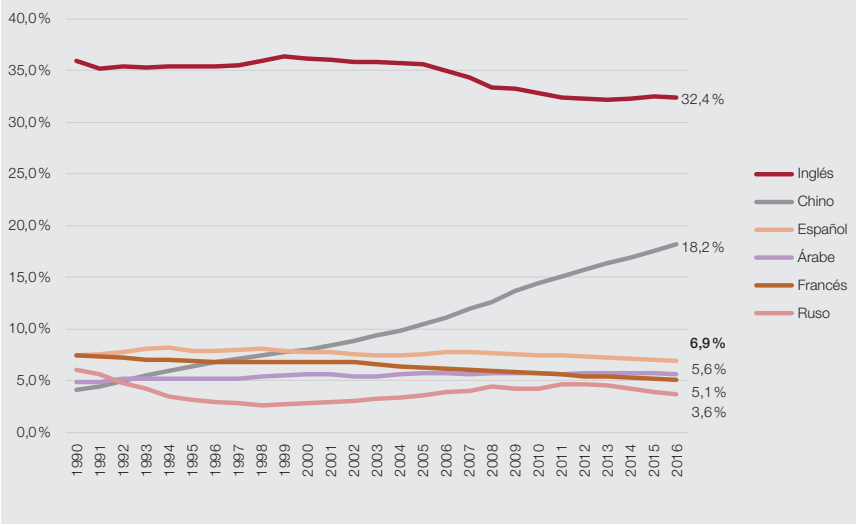
extranjera, tienen un poder de compra conjunto que rondaría el 9 % del PIB mundial.

El peso relativo del PIB por paridad de poder adquisitivo generado por los países donde el español es lengua oficial asciende en la actualidad al 6,9 % del total mundial[16]. El español ocupa la tercera posición en la clasificación de lenguas en función de su contribución al PIB mundial, si bien a una distancia considerable del chino y del inglés, con el 18,2 % y el 32,4 % respectivamente, algo, por otra parte, lógico, pues en estos ámbitos lingüísticos se encuentran las dos principales potencias económicas y comerciales: Estados Unidos y China. Más sorprendente, quizás, resulte el hecho de que la capacidad de generación de PIB del espacio hispanohablante es superior a la del francófono (5,1 %), que, sin embargo, cuenta con una representación mayor en los principales foros diplomáticos, como la Unión Europea o la ONU. Otras lenguas oficiales de esta última organización, como son el árabe y el ruso, tienen una participación en el PIB mundial del 5,6 % y del 3,6 %, respectivamente[17].

A pesar del considerable peso relativo del ámbito hispanohablante en el PIB mundial, su principal contribuyente neto sigue siendo España y, en menor medida, México. Este hecho pone de manifiesto la precaria situación económica de buena parte de los países de habla hispana de América Central, del Sur y del Caribe, pero revela al mismo tiempo un margen de crecimiento muy amplio si el progreso económico de estos últimos llegara a producirse en algún momento. Con todo, resulta preocupante la tendencia a la baja en la contribución al PIB mundial que se observa en el ámbito hispanohablante desde 1995 y, más concretamente, si esta se verá de algún modo compensada por el crecimiento demográfico previsto para los próximos 30 años en los países que lo conforman.

16 Fernández Vítores (2019a: 49).
17 Fernández Vítores (2020).

Gráfico 5
Peso relativo del PIB mundial vinculado a las lenguas oficiales de Naciones Unidas[18]



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2018).

Para valorar en su justa medida la pujanza económica del ámbito hispanohablante, al PIB generado en los países donde el español es lengua oficial es preciso añadir el generado por la comunidad hispana de Estados Unidos. En 2018, el PIB nominal generado por esta comunidad ascendía a 2,3 billones de dólares[19]. Si dicha comunidad fuera un país independiente, su economía sería la octava más grande del mundo, por delante de la española. Aparte del propio Estados Unidos, solo China, Japón, Alemania, la India, el Reino Unido y Francia, por ese orden, superarían a los hispanos estadou-

18 El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo expresado en dólares internacionales corrientes. Solo se incluyen aquellos países en los que la lengua tiene estatus de idioma oficial. En los países con más de una lengua oficial, se ha asignado la totalidad del PIB a cada una de ellas, con lo que la suma de los porcentajes podría ser superior a cien. En el porcentaje del inglés no se han incluido las entidades no soberanas en las que se habla parcialmente esta lengua. Tayikistán, la República Moldava Transnistria, Abjasia y Osetia del Sur no están incluidos en el porcentaje del ruso. Al no existir datos fiables correspondientes a Somalia y a Siria, estos países no han sido incluidos en el porcentaje del árabe. En el porcentaje del español solo se incluyen los países en los que el español es lengua oficial y, por tanto, no está incluida la comunidad hispana de Estados Unidos.

19 Hamilton *et al.* (2019: 24).

nidenses como motores del crecimiento económico mundial. Otro factor que da cuenta de la enorme vitalidad económica de este grupo étnico es el ritmo de crecimiento de su economía, que es superior al de cualquier país desarrollado y al del resto de Estados Unidos: entre 2010 y 2017, el PIB de la comunidad hispana creció un 30 % más rápido que el del resto del país. Es más, la contribución de la actividad económica en manos de hispanos a la producción de bienes y servicios finales también se vio incrementada en ese mismo periodo en casi medio punto porcentual: del 11,4 % al 11,8 %. Dicha actividad aparece, además, muy concentrada geográficamente en los grandes núcleos de población hispana. De hecho, más del 70 % de las empresas en manos de hispanos tienen su sede en solo cinco estados: California, Florida, Texas, Nueva York e Illinois[20].

Cuadro 5
Estados con mayor número de empresas propiedad de hispanos

Estado	N.º de empresas
California	73.753
Florida	67.688
Texas	54.156
Nueva York	24.042
Illinois	14.696
Nueva Jersey	11.745
Arizona	8.258
Colorado	6.712
Virginia	6.061
Nuevo México	5.993

Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018d).

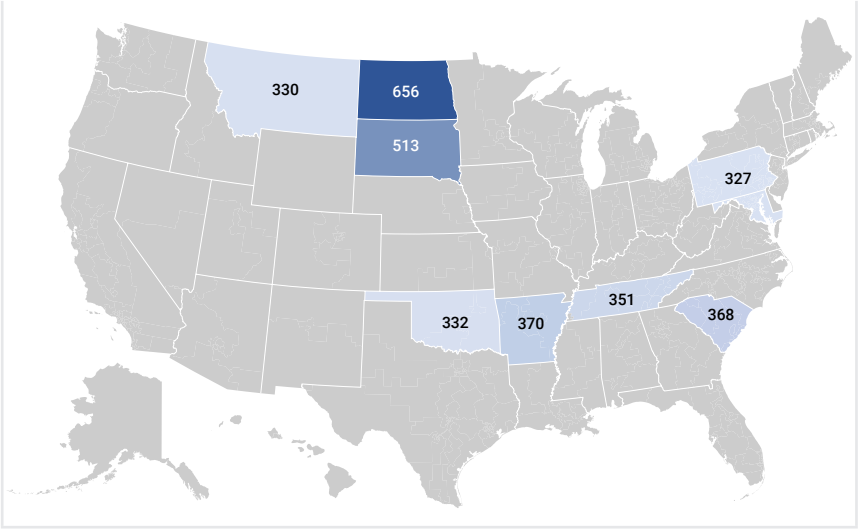
En cuanto al poder de compra de la comunidad hispana, según el Selig Center for Economic Growth, en 2018 este era de 1,5 billones de dólares y se espera que en 2020 supere los 1,7 billones[21]. Actualmente, el poder de compra de los hispanos estadounidenses es superior al PIB de

20 *Ibidem.*
21 Selig Center for Economic Growth (2019).

España y de México a precios corrientes[22] y duplica el promedio de América Latina[23], lo que da una idea del enorme potencial de este nicho de mercado no solo en Estados Unidos sino en todo el mundo[24].

En términos absolutos, el poder adquisitivo hispano se ha duplicado cada década en los Estados Unidos desde 1990. Además, su ritmo de crecimiento es casi el doble que el del conjunto del país: entre 2000 y 2018, el poder de compra de Estados Unidos creció el 100 %, mientras que el de la comunidad hispana aumentó el 212 %. Por otra parte, aunque el poder de compra todavía aparece muy concentrado geográficamente, su mayor ritmo de crecimiento se observa en estados con porcentajes de población hispana modestos, lo que indica una dispersión gradual de la actividad económica en manos de hispanos por todo el país.

Gráfico 6
Estados con mayor crecimiento del poder de compra hispano entre 2000 y 2018 (%)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Selig Center for Economic Growth (2019).

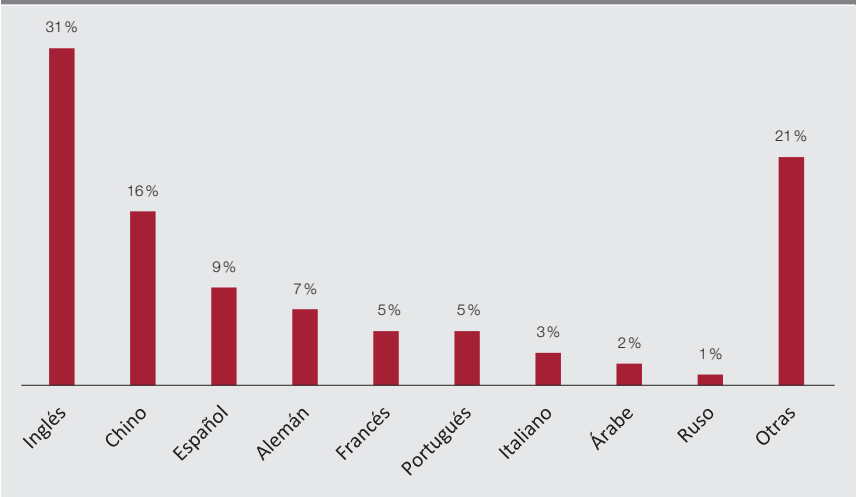
22 Según el Banco Mundial (2019), el PIB de España en 2017 a precios actuales se situaba en 1,3 billones de dólares estadounidenses.
23 García Delgado (2019: 142).
24 Fernández Vítores (2013).

El tercer factor, el carácter internacional de un idioma, se mide atendiendo a indicadores como su influencia en el comercio internacional y la cantidad de personas que lo estudian. Actualmente, el español supone un fuerte acicate para los intercambios comerciales entre los países donde es oficial, que ven cuadruplicadas sus exportaciones bilaterales por el simple hecho de hablar la misma lengua. Es más, las exportaciones bilaterales entre los países de habla hispana duplican a las realizadas entre aquellos donde el inglés es la lengua oficial. Con todo, resulta extremadamente complejo examinar en qué medida influye en esto último la menor dispersión geográfica que se observa en el ámbito hispanohablante con respecto al anglófono, ya que, a diferencia de lo que ocurre en este último, la mayoría de los países de habla hispana comparten frontera. Sea como fuere, la variable *lengua común* contribuye a reducir de forma significativa los costes de transacción de muchas empresas[25].

El comercio bilateral es, además, un terreno abonado para la influencia lingüística bidireccional, ya que favorece la transferencia de elementos léxicos y gramaticales entre las distintas lenguas y variedades dialectales que entran en contacto. Así, el español deja una huella lingüística en los mercados donde se hablan lenguas distintas a través de los productos a los que acompaña. Del mismo modo, el español recibe constantemente influencias de otras lenguas mediante la importación de bienes y servicios desde otros ámbitos lingüísticos hacia los países hispanohablantes. Aquí hay que decir que el angloparlante es, con diferencia, el principal ámbito lingüístico de importación de los países de habla hispana: el 31 % de los productos que importan proceden de países donde el inglés es la lengua oficial o cooficial. En segunda posición se encuentra el chino, con el 16 % de cuota del mercado hispanohablante. Otras lenguas, como el alemán (7 %), el francés (5 %) o el italiano (3 %), se encuentran por detrás del español (9 %).

25 García Delgado (2019: 142).

Gráfico 7
Ámbitos lingüísticos desde los que importan los países hispanohablantes[26]



Fuente: Fernández Vítores (en prensa).

2.2. El español como mercado

El concepto de lengua como mercado hace referencia 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). Se estima que las industrias culturales ligadas al español representan alrededor del 3 % del PIB de las economías de los países hispanohablantes[27].

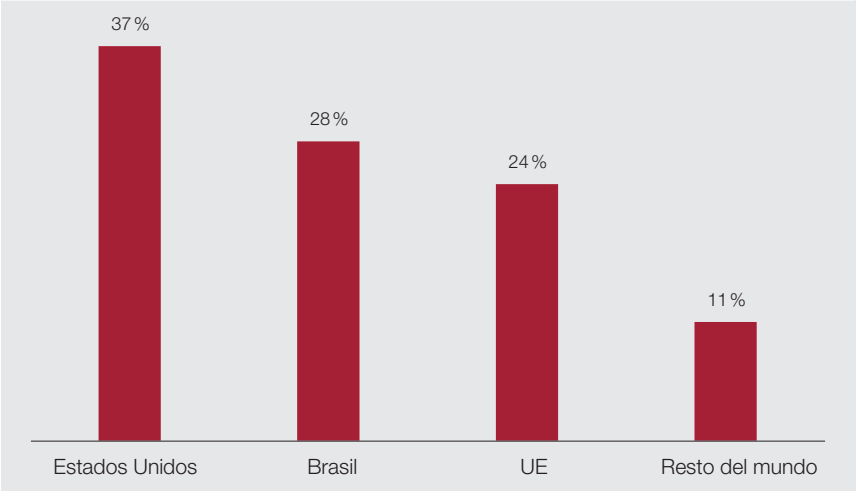
El análisis de las cifras relativas al estudio del español como lengua extranjera dibuja un mapa muy concentrado geográficamente: casi el 90 % de los estudiantes de español que hay en el mundo se reparten entre Estados Unidos, Brasil y la Unión Europea. Fuera de estos tres espacios, el estudio del español tiene gran relevancia en algunos países del

26 Los datos relativos a las importaciones utilizadas para la elaboración del gráfico han sido extraídos de la base estadística de la Organización Mundial del Comercio y son los correspondientes a 2017.

27 García Delgado (2019: 142).

África Subsahariana, especialmente en aquellos donde el francés es lengua oficial o cooficial, como Costa de Marfil (con 566.178 estudiantes), Benín (412.515), Senegal (205.000), Gabón (167.410) o Guinea Ecuatorial (128.895). En el resto de los países, sin embargo, el estudio del español no llega a rebasar el umbral de los 100.000 alumnos, siendo apenas testimonial en muchos de ellos.

Gráfico 8
Principales áreas de estudio del español como lengua extranjera (%)

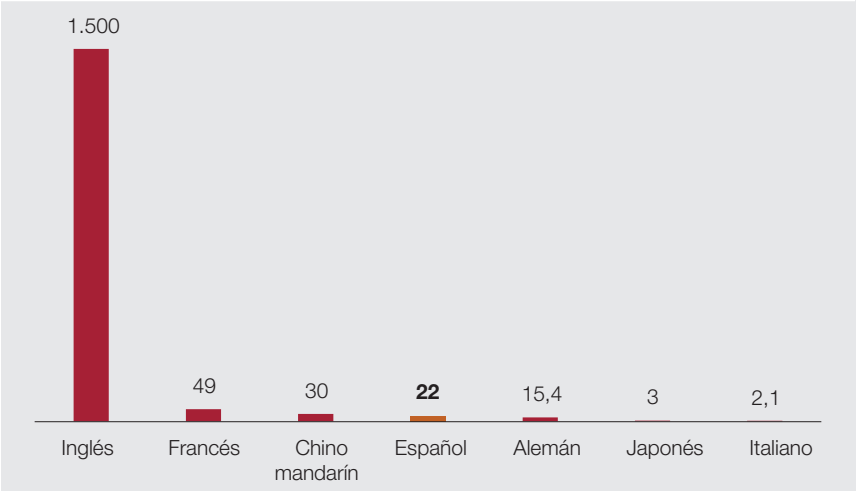


Fuente: elaboración propia.

Aunque no existen datos exhaustivos que analicen de forma comparada el número de estudiantes de las distintas lenguas en el mundo, se calcula que el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera, por detrás del francés y del chino mandarín, y a una gran distancia del inglés, que se sitúa como la lengua franca mundial por excelencia[28].

28 Fernández Vítores (2019a).

Gráfico 9
Número de alumnos de los idiomas más estudiados como lengua extranjera (en millones)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Bentley (2014), British Council (2013: 5), Organización Internacional de la Francofonía (2014: 10), Goethe-Institut (2015: 6), Ulrich Ammon (en Noak y Gamio 2015), Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2017: 16) y Japan Foundation (s. a.: 6).

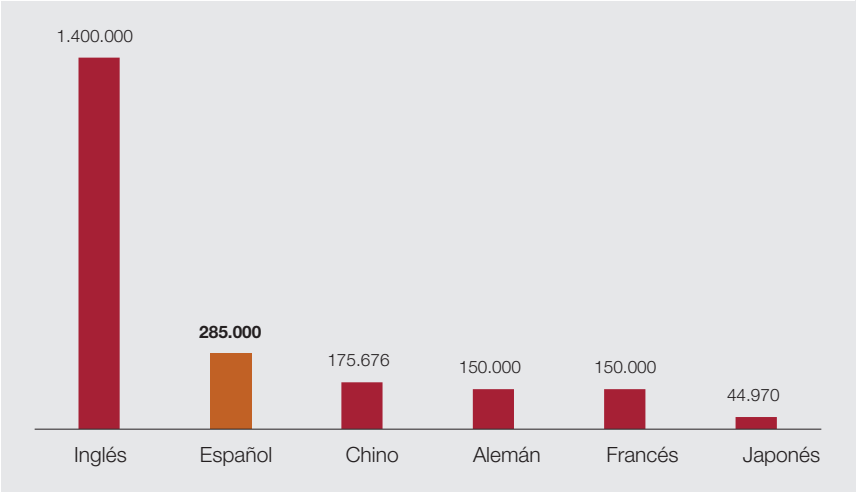
El gráfico anterior refleja la información aportada por instituciones similares al Instituto Cervantes en distintos países. Sin embargo, en el caso del francés y de los estados miembros de la Organización Internacional de la Francofonía, resulta muy difícil distinguir si dichos alumnos realmente estudian este idioma como lengua extranjera o lo incorporan más bien como segunda lengua como un vector de la educación en países donde este idioma todavía es oficial o semioficial, aunque no necesariamente mayoritario[29]. De hecho, existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años y actualmente supera a la de francés. Según un estudio realizado en 2016 por la plataforma de aprendizaje de idiomas Duolingo, el español, con el 17 % de usuarios globales, se situaría por delante del francés, que contaría solo con el 11 % de los usuarios. Sin embargo, en lo que a la dispersión geográfica se refiere, el estudio del español estaría algo por detrás del francés, ya que solo está presente en 32 países, frente los 35 países en los que se estudia el francés. Los

29 *Ibidem.*

resultados de este estudio reflejan la actividad diaria de los 120 millones de usuarios de Duolingo durante un periodo de tres meses en 194 países[30].

En cualquier caso, el crecimiento del número de estudiantes de español que se ha registrado en los últimos años ha favorecido la aparición de un turismo idiomático cada vez más relevante desde el punto de vista económico. Con 285.000 estudiantes, el hispanohablante es el segundo ámbito lingüístico que más alumnos extranjeros acoge para realizar cursos de aprendizaje o perfeccionamiento del idioma, por encima del sinohablante (175.676), del francófono (150.000) y del germanófono (150.000). Con todo, este está muy por debajo del anglófono (1,4 millones), que es el espacio al que más estudiantes extranjeros acuden para aprender la lengua.

Gráfico 10
Turismo idiomático por lengua



Fuente: International Association of Language Centres (2016).

30 Pajak (2016).

2.3. El español como soporte de la comunicación y la creación

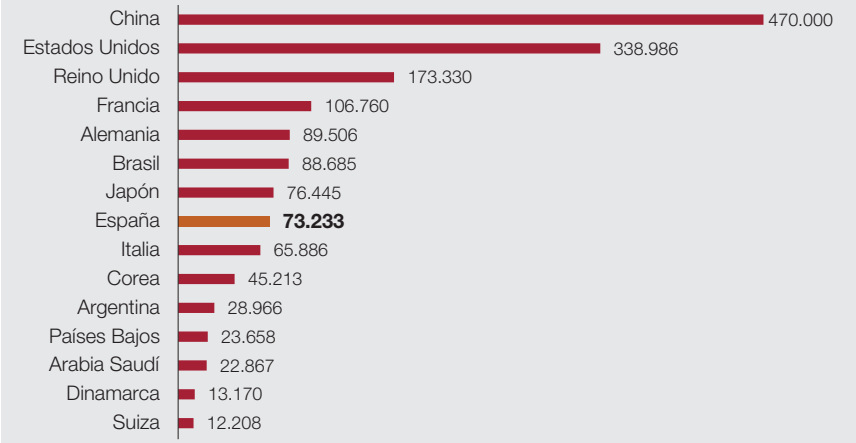
La lengua como soporte de la comunicación y la creación es un elemento central del sector cultural que ha cobrado una gran importancia en la economía internacional con el crecimiento de las industrias culturales: la literatura, el teatro, el cine, la música, los medios de comunicación, la producción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

Aunque no hay datos exactos sobre el valor económico de las industrias culturales en lengua española generadas en todo el mundo, el caso español puede dar una idea de su magnitud. En 2017, la aportación del sector cultural al PIB español se cifró en el 2,4 %, situándose en el 3,2 % si se considera el conjunto de actividades económicas vinculadas con la propiedad intelectual. Por sectores culturales, destaca el sector «Libros y prensa», que representa el 31,5 % en el conjunto de actividades culturales y cuya aportación al PIB total en 2017 fue del 0,75 %. Le siguen por orden de importancia el sector «Audiovisual y multimedia» (28,7 %), que incluye, entre otras, las actividades relacionadas con el cine, el vídeo, la música grabada o la televisión[31]. Los restantes sectores tienen una participación inferior: «Artes plásticas» (14,8 %); «Artes escénicas» (9,8 %); y «Patrimonio, archivos y bibliotecas» (8,6 %). En cuanto al gasto de los hogares en bienes y servicios culturales, este ascendió en 2018 a 12.714 millones de euros, lo que representa el 2,3 % del gasto total estimado[32].

Otro indicador relevante para medir la presencia mundial del español en el ámbito de la cultura lo constituye el sector editorial y, más concretamente, la edición de libros. Según la International Publishers Association (IPA), dos países hispanohablantes (España y Argentina) se encuentran entre los 15 principales productores de libros del mundo. España ocupa el octavo puesto en esta clasificación, con 73.233 libros publicados en 2015 entre nuevos títulos y reediciones, aunque a gran distancia de China, Estados Unidos y el Reino Unido, que son los principales productores por número de libros. De hecho, la producción anual de libros en el conjunto de los países hispanohablantes es similar a la producción anual de libros del Reino Unido.

31 Ministerio de Cultura y Deporte (2019: 44).
32 *Ibidem.*

Gráfico 11
Principales países productores de libros



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en el *Annual Report 2015-2016*, de International Publishers Association (2017: 16).

En cuanto al valor económico de este sector editorial, Estados Unidos, con un mercado del libro valorado en 27.400 millones de euros en 2013, ocupa claramente la primera posición, seguido de China (15.342 millones de euros) y de Alemania (9.536 millones de euros). España ocupa el noveno lugar en este *ranking*, con un mercado del libro valorado en 2.708 millones de euros en 2013, y México el decimoctavo lugar. España es, además, el tercer país exportador de libros del mundo, después del Reino Unido y los Estados Unidos.

En lo que a la producción cinematográfica se refiere, solo tres países hispanohablantes (España, Argentina y México) se encuentran entre los quince principales países productores de películas del mundo. Como lengua de producción, el español aún está a una gran distancia del inglés, que es la lengua de producción cinematográfica por excelencia a escala mundial, incluidas las coproducciones. A diferencia del inglés, el español apenas se emplea en las producciones cinematográficas realizadas en una lengua distinta a la oficial del país de producción. Además, su uso en este campo es menor que el del francés y el del alemán. Con todo, en 2015, los países hispanohablantes fueron responsables del 9,3 % de la producción cinematográfica mundial[33].

33 UNESCO Institute of Statistics (2019).

3. LA PRESENCIA INTERNACIONAL DEL ESPAÑOL

- El español es la segunda lengua más importante en el ámbito internacional.
- El idioma español es el tercero más usado en la Organización de las Naciones Unidas y el cuarto en la Unión Europea.
- El español es la lengua más utilizada en los organismos de integración americana e iberoamericana.
- El cada vez mayor empleo del inglés en los organismos internacionales multilingües está restando protagonismo al español y al resto de las lenguas oficiales.
- La salida del Reino Unido de la Unión Europea beneficia al peso relativo del español en esta organización.

La proyección internacional de la que goza el español le ha garantizado una plaza de privilegio en los principales foros diplomáticos. Aparte de en los organismos internacionales y regionales del ámbito iberoamericano, donde es el instrumento de comunicación habitual, el español también es ampliamente utilizado en las dos principales organizaciones multilingües: la Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas. Sobre todo en esta última, el estatus de oficialidad otorgado al español da cuenta de su importancia a los ojos de la comunidad internacional en su conjunto.

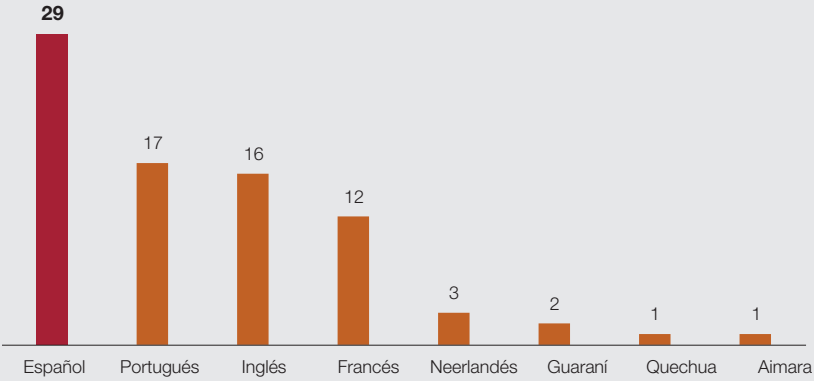
3.1. Organizaciones americanas e iberoamericanas

En la mayoría de los organismos de integración americana e iberoamericana que han ido surgiendo en las últimas décadas, el español es el idioma más empleado, cuando no el único. En otros, comparte protagonismo con el portugués, el inglés y el francés. Asimismo, en aquellos organismos donde se dan cita regiones en las que prima la mixtura lingüística, como el Caribe anglófono, francófono u holandés, el español se abre camino cada vez más como una auténtica lengua franca[34]. Del mismo modo, la influencia del español también puede observarse en las pocas organizaciones regionales de carácter internacional que, por la naturaleza de los intereses que comparten, no tienen a esta lengua como oficial, como es el caso del

34 Rupérez y Fernández Vítores (2012: 37).

Banco de Desarrollo del Caribe (CDB), del Sistema Regional de Seguridad (SRS) o de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS).

Gráfico 12
Número de organizaciones internacionales americanas e iberoamericanas en las que las distintas lenguas son oficiales[35]



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 6
Idiomas oficiales de las organizaciones internacionales americanas e iberoamericanas

Idiomas oficiales	Organización
Español	Sistema Andino de Integración (SAI) Sistema de Integración Centroamericana (SICA) Petrocaribe Banco del Sur (BancoSur) Proyecto de Integración y Desarrollo de Mesoamérica (PM) Convenio Andrés Bello (CAB)
Español y portugués	Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) Comité Intergubernamental Coordinador de los Países de la Cuenca del Plata (CIC Plata) Comunidad Iberoamericana de Naciones Grupo de Acción Financiera de Latinoamérica (GAFILAT) Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

35 Solo se han tenido en cuenta las organizaciones que figuran en el cuadro 6.

Cuadro 6 *(cont.)*
Idiomas oficiales de las organizaciones internacionales americanas e iberoamericanas

Idiomas oficiales	Organización
Español, francés e inglés	Asociación de Estados del Caribe (AEC) Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)
Español, inglés y portugués	Foro para el Progreso de América del Sur (Prosur)
Español, portugués y guaraní	Mercado Común del Sur (Mercosur)
Español, francés, inglés y portugués	Grupo de Lima (GL) Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR) Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Organización de Estados Americanos (OEA) Organización Latinoamericana de Energía (OLADE)[1] Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) Parlamento Latinoamericano y Caribeño (PARLATINO)[37] Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA)
Español, francés, inglés y neerlandés	Comunidad del Caribe (CARICOM)
Español, inglés, portugués y neerlandés	Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA) Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR)
Español, inglés, quechua, aimara y guaraní	Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA)
Inglés	Banco de Desarrollo del Caribe (CDB) Sistema Regional de Seguridad (SRS)
Inglés, francés	Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS)

Fuente: elaboración propia.

En lo que a la difusión del español se refiere, especial atención merece la Comunidad Iberoamericana de Naciones, que desde 1991 ha congregado anualmente a los jefes de Estado y de Gobierno de los países de habla hispana y portuguesa de América y Europa en un esfuerzo por consolidar y ampliar sus relaciones históricas con un marcado trasfondo cultural y lingüístico, así como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), cuyo objetivo es promover la cooperación entre los países iberoamericanos en el ámbito de la educación, la ciencia, y la cultura. Del mismo modo, la Organización de los Estados Americanos (OEA), aunque con la ausen-

36 La lengua de trabajo es el español.

cia de España, también constituye una plataforma privilegiada no solo para fomentar una mayor integración del continente, sino también para calibrar la presencia de lo hispano en los Estados Unidos e intentar abrir nuevos canales de entrada de productos culturales elaborados en español en el mercado angloparlante.

3.2. Organizaciones internacionales marcadamente multilingües: la ONU y la UE

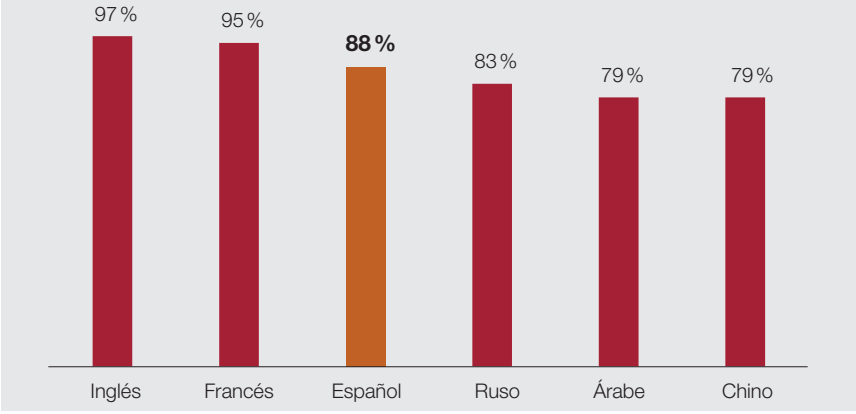
Aparte de en los organismos de integración del ámbito iberoamericano, el español tiene una gran presencia en los dos principales foros internacionales multilingües: la Organización de las Naciones Unidas y la Unión Europea. Ambas organizaciones disponen de un régimen lingüístico muy bien definido que, 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 las actividades de estas instituciones, sobre todo si se tiene en cuenta que la mayoría de la documentación generada debe traducirse a los diferentes idiomas oficiales. Así, tanto en la ONU como 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. 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.

3.2.1. *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. Esto supone que el español puede utilizarse en todas las reuniones formales convocadas por las Naciones Unidas y que todos los discursos pronunciados en español, así como los documentos oficiales aportados y redactados en esta lengua, se interpre-

ten y traduzcan a los otros idiomas oficiales. Aunque el hecho de ser lengua oficial concede al español una posición privilegiada, ello no significa que el español se utilice en la misma medida que el resto de las lenguas oficiales, ya que esta organización ha optado por limitar el número de idiomas utilizados en su funcionamiento interno con el fin de agilizar los trabajos que en ella tienen lugar. El gráfico 13, por ejemplo, muestra el porcentaje de reuniones que disponían de servicios de interpretación en las distintas lenguas oficiales en las reuniones programadas por las Naciones Unidas y sus órganos afiliados para 2014. Como puede observarse, el español ocupa la tercera posición en cuanto al uso como lengua de trabajo dentro del sistema de las Naciones Unidas.

Gráfico 13
Reuniones programadas en las Naciones Unidas y órganos afiliados con interpretación en las distintas lenguas oficiales

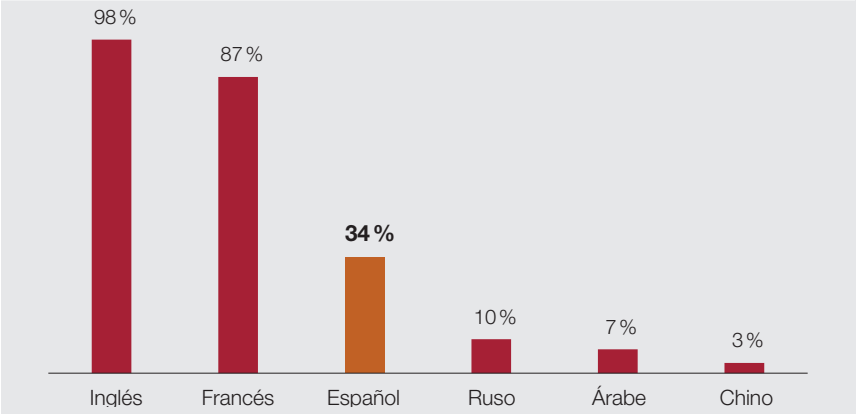


Fuente: Fernández Vítores (2014b: 4).

El gráfico anterior solo refleja la situación de derecho con respecto al empleo de los diferentes idiomas o, dicho de otro modo, la cobertura lingüística que tiene lugar en las reuniones formales. Sin embargo, para dar una idea de cuál es la situación de hecho, es decir, de cuál es el uso real de las distintas lenguas en el funcionamiento interno de la ONU, conviene analizar las reuniones informales que en ella se producen, así como el uso de los idiomas por parte de los funcionarios que integran su plantilla. Aunque los estudios relativos a este asunto brillan por su ausencia, una encuesta reali-

zada en 2010 por la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra muestra una situación similar a la presentada en el gráfico 13, pero con un uso mucho más reducido de las lenguas distintas del inglés y del francés.

Gráfico 14
Uso del español en la Oficina de Naciones Unidas de Ginebra (%)



Fuente: Fernández Vítores (2014b: 5).

Como puede observarse, el uso del español en las reuniones informales es mucho más reducido que el que tiene lugar en las reuniones formales. Conviene señalar, sin embargo, que el empleo del español en la comunicación informal dentro de las Naciones Unidas, aunque limitado, está muy por delante del que registra el ruso, el árabe o el chino. Además, este mismo patrón de uso de las distintas lenguas oficiales también puede observarse en el resto de las organizaciones pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas.

A pesar del panorama descrito anteriormente, es preciso decir que, debido en parte a la urgencia de las reuniones, muchas de estas se desarrollan sin interpretación, lo que favorece una convergencia hacia el uso del inglés que afecta sin duda al empleo del español, convergencia que también puede observarse en la traducción de la documentación oficial.

3.2.2. *La Unión Europea*

El intento de las instituciones comunitarias por respetar de manera escrupulosa el multilingüismo institucional establecido en sus tratados funda-

cionales ha hecho que el protagonismo del español compita con lenguas como el italiano o el polaco, que, a pesar de contar con un contingente de hablantes europeos superior o similar, respectivamente, gozan de una proyección internacional mucho más reducida. En cualquier caso, el español es una de las veinticuatro lenguas oficiales con que actualmente cuenta esta organización internacional. De este modo, 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 veinticuatro lenguas oficiales de la Unión. 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.

Dado el marcado carácter multilingüe que tiene la Unión Europea, materializado en su intento por conceder a las distintas lenguas oficiales un trato similar, el análisis de la traducción de la documentación oficial constituye un valioso indicador para medir la presencia de los distintos idiomas en las instituciones europeas. En el caso de la Comisión Europea, por ejemplo, el examen de los textos primarios, esto es, aquellos textos iniciales que constituyen la base para las traducciones posteriores al resto de las lenguas oficiales, revela que el porcentaje de documentos redactados en español es muy reducido en comparación con el de los redactados en inglés. No obstante, si se tiene en cuenta que el inglés, el francés y el alemán son las lenguas de trabajo de esta institución, no es de extrañar que el número de páginas redactadas en estos idiomas sea muy superior a la media, puesto que muchos textos solo se redactan en una o varias de estas tres lenguas para uso interno de la Comisión. A pesar de este hecho, el español ocupa la quinta posición en esta clasificación. En cualquier caso, 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. Una situación similar se observa en el Centro de Traducción de la UE, institución que presta servicios de traducción a las agencias y organismos de la UE que se encuentran repartidos por Europa y que colabora con otros servicios de traducción de la UE. En este caso, el español es la cuarta lengua hacia la que más se traduce, solo por detrás del inglés, del francés y del alemán, que ocupan, por ese orden, las primeras posiciones. Asimismo, el español supera en número de páginas traducidas al italiano, a pesar de que este último idioma cuenta con más hablantes en la UE que el español.

Cuadro 7
Volumen de traducciones realizadas a las distintas lenguas de la UE (2018)

Lengua de destino (EU 24)	Posición	Páginas	%
Inglés	1	55.363	15,00 %
Francés	2	37.917	10,28 %
Alemán	3	23.513	6,37 %
Español	4	16.151	4,38 %
Italiano	5	15.909	4,31 %
Griego	6	12.711	3,44 %
Neerlandés	7	12.557	3,40 %
Polaco	8	12.456	3,38 %
Portugués	9	12.366	3,35 %
Húngaro	10	12.118	3,28 %
Finés	11	12.026	3,26 %
Búlgaro	12	11.911	3,23 %
Esloveno	13	11.452	3,10 %
Danés	14	11.396	3,09 %
Checo	15	11.312	3,07 %
Lituano	16	11.260	3,05 %
Rumano	17	11.237	3,05 %
Estonio	18	11.226	3,04 %
Letón	19	11.136	3,02 %
Eslovaco	20	11.123	3,01 %

Cuadro 7 *(cont.)* Volumen de traducciones realizadas a las distintas lenguas de la UE (2018)			
Lengua de destino (EU 24)	**Posición**	**Páginas**	**%**
Croata	21	10.908	2,96 %
Sueco	22	10.785	2,92 %
Maltés	23	9.208	2,50 %
Irlandés	24	1.703	0,46 %
Terceros países		11.267	3,05 %
	Total	**369.005**[37]	**100,00 %**

Fuente: Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea (2019).

Desde un punto de vista puramente político, la salida del Reino Unido de la Unión Europea afectará a la posición del español dentro de esta organización internacional. A diferencia de lo que desde algunos sectores del europeísmo se planteaba antes de que el *brexit* se hiciera efectivo[38], el funcionamiento actual de la UE hace prácticamente imposible que el inglés deje de ser lengua oficial de la UE. Es un hecho, sin embargo, que, en la futura Unión integrada por 27 miembros, el porcentaje de hablantes que tienen el inglés como lengua materna se reducirá drásticamente, ya que pasará del 13 % actual a apenas el 1 %. Esto podría servir de argumento a los estados miembros en los que se hablan lenguas con un porcentaje de hablantes nativos más elevado, como el alemán (20 %), el francés (15 %), el italiano (13 %) y, por supuesto, el español (8 %), para reivindicar una mayor representación institucional de sus respectivos idiomas.

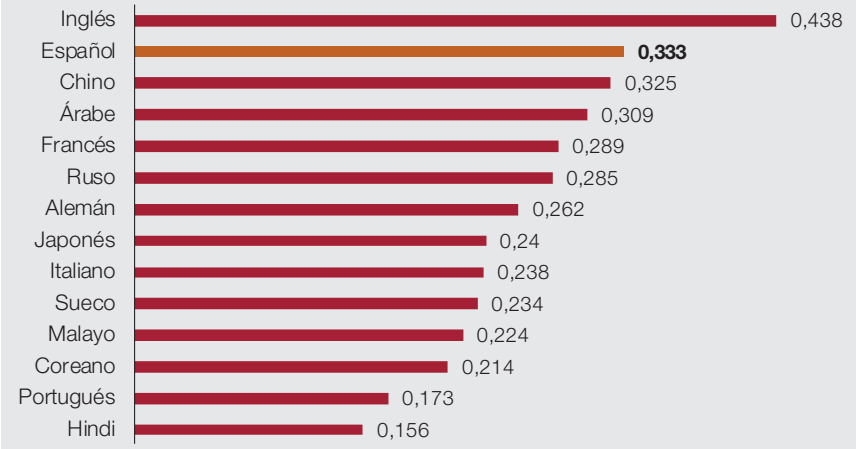
37 Error del total en la fuente citada; la cifra real es 369.011.

38 La base sobre la que se sustenta el argumento para excluir el inglés del repertorio de lenguas oficiales de la UE es que los otros dos estados miembros en los que el inglés es lengua oficial (Irlanda y Malta) no inscribieron este idioma en sus respectivos documentos de adhesión: dado que el estatus de lengua oficial de la UE del inglés estaba garantizado mediante la adhesión de Reino Unido, tanto Irlanda como Malta prefirieron incorporar al repertorio de lenguas oficiales el irlandés y el maltés, respectivamente, favoreciendo de este modo una mayor visibilidad de la identidad cultural y lingüística de estos dos estados dentro de la UE (Fernández Vítores, 2016).

3.3. El español en la constelación lingüística mundial

El *Atlas de la lengua española en el mundo*[39] destaca algunas características del español como lengua internacional que podrían explicar por qué este idioma tiene un lugar privilegiado en los principales foros diplomáticos: 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. No es de extrañar, por tanto, que el español ocupe la cuarta posición en el ámbito institucional de la Unión Europea[40] y la tercera en el sistema de las Naciones Unidas[41]. De hecho, un análisis ponderado de indicadores asociados a una lengua como son su número de hablantes, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las poblaciones que la utilizan, el número de países en los que se habla y las exportaciones que estos realizan, las traducciones y su carácter oficial o no en la ONU, sitúa al español como la segunda lengua más importante en el ámbito internacional.

Gráfico 15
Índice de importancia internacional de las lenguas



Fuente: Moreno Fernández (2015: 27). Ponderaciones: número de hablantes: 0,15; IDH: 0,25; número de países: 0,35; exportaciones: 0,09; traducciones; 0,09; oficialidad en la ONU: 0,07.

39 Moreno Fernández y Otero Roth (2016), *op. cit.*
40 Fernández Vítores y García (2014).
41 Fernández Vítores (2014b).

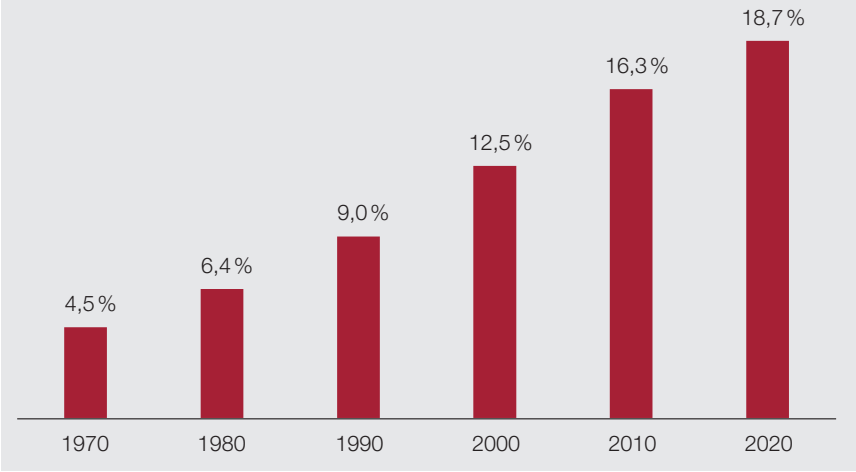
4. EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

- Más de 62 millones de estadounidenses, el 18,7 % de la población total del país, son de origen hispano.
- El 71 % de los hispanos utilizan el español en el entorno familiar.
- El fuerte crecimiento que ha experimentado la comunidad hispana desde los años setenta empieza a mostrar síntomas de ralentización.
- Casi el 94 % de los hablantes de español que hay en Estados Unidos (38,9 millones) se definen étnicamente como hispanos.
- El español es, con mucha diferencia, el idioma extranjero más estudiado en todos los niveles educativos de Estados Unidos.
- Las elecciones presidenciales de 2020 serán las primeras en las que los hispanos conformarán la minoría étnica más numerosa.

La comunidad hispana es, con diferencia, la más numerosa de entre las minoritarias de los Estados Unidos. Según las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos, la población estadounidense de origen hispano superaba en julio de 2020 los 62,3 millones de personas. Esta cantidad representa un aumento de casi 12 millones con respecto a 2010 y de más de 53 millones desde 1970. En las últimas cinco décadas, la población hispana casi se ha multiplicado por siete y su peso relativo se ha cuadruplicado. Actualmente, el 18,7 % de los estadounidenses se definen étnicamente como hispanos, lo que sitúa a esta comunidad muy por encima de la negra (13,4 %) y de la asiática (6 %).

Aunque la presencia de población hispana ha sido una constante en la historia de Estados Unidos, sobre todo en el suroeste del país, su crecimiento se vio favorecido tras la aprobación, en 1965, de la ley de inmigración y nacionalidad, que suprimía las cuotas asignadas a cada país, favoreciendo en la práctica un flujo migratorio procedente de América Latina y el Caribe. Sin embargo, la fuerte expansión que ha experimentado la comunidad hispana desde 1970 empieza a mostrar síntomas de ralentización: entre 2010 y 2020 la población hispana aumentó un 23 %, frente al 43 % de la década anterior. De hecho, el ritmo de crecimiento de la población asiática desde 2010 ha sido superior al de la hispana.

Gráfico 16
Porcentaje de población estadounidense de origen hispano (1970-2020)[42]

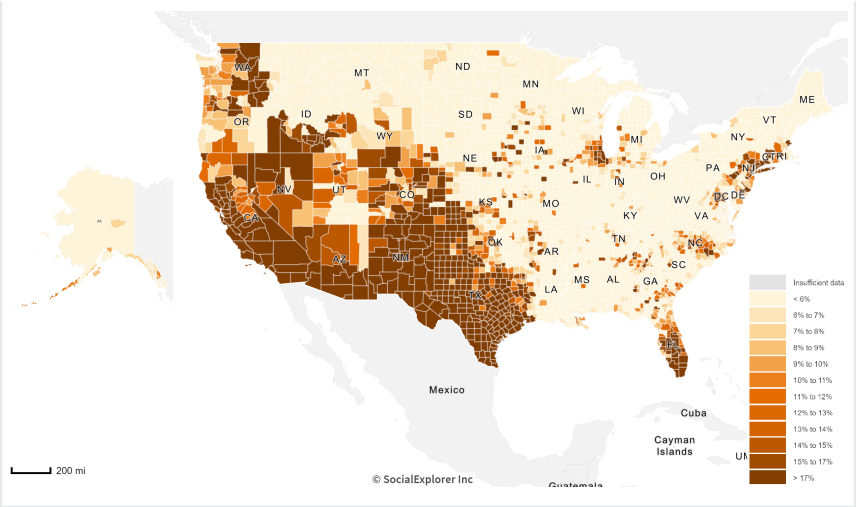


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2012; 2020) y Ennis *et al.* (2011).

La distribución geográfica de esta población también ha cambiado considerablemente desde los setenta. Aunque la mayor presencia latina aún se encuentra en los estados del suroeste del país, las últimas décadas han registrado un proceso de dispersión geográfica progresivo que ha sido especialmente intenso hacia el noroeste del país y hacia las grandes ciudades de la costa este[43].

42 El cuadro incluye también a los monolingües en inglés, el 28,4 % en 2018.
43 Hernández (2018).

Gráfico 17
Distribución geográfica de la población hispana de Estados Unidos en 2018



Fuente: Social Explorer 2020 a partir de datos de las estimaciones quinquenales de American Community Survey (2018).

La movilidad geográfica que se observa en esta comunidad también está alterando de forma paulatina su patrón tradicional de concentración, que situaba a los hispanos de origen mexicano y centroamericano principalmente en los estados más cercanos a México y a los de origen caribeño únicamente en Florida, en Nueva York o, en general, en los estados del este. En la actualidad, es fácil encontrar hispanos de distinto origen en cualquier parte del país[44]. A pesar de que el principal lugar de procedencia sigue siendo México (el 61,9 % del total), seguido de Puerto Rico (9,7 %), Cuba (4 %), El Salvador (3,9 %) y la República Dominicana (3,5 %)[45], los orígenes caribeño, centroamericano y sudamericano han experimentado un crecimiento considerablemente desde principios de siglo, en detrimento del origen mexicano, que muestra una clara tendencia a la baja. Solo entre 2010 y 2018, el peso relativo del origen mexicano dentro de la comunidad hispana se ha visto reducido en 2,5 puntos porcentuales,

44 Otheguy (2019).
45 Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018e).

mientras que el caribeño ha registrado un aumento (1,4), al igual que ocurre con el centroamericano (1,2) y el sudamericano (0,6).

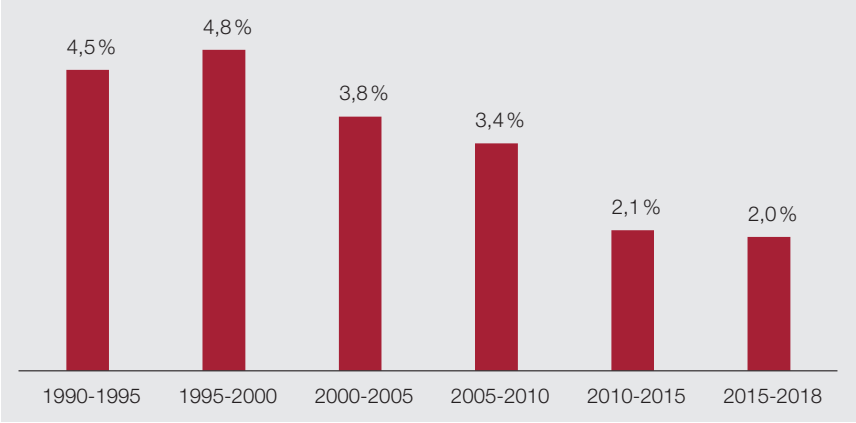
Cuadro 8
Origen de la población hispana de Estados Unidos (2010-2018)

Origen	2010	2018	Diferencia
Mexicano	64,4 %	61,9 %	-2,5 %
Centroamericano	8,2 %	9,4 %	1,2 %
Sudamericano	5,8 %	6,4 %	0,6 %
Caribeño	15,7 %	17,1 %	1,4 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018e).

Actualmente, la comunidad hispana es el principal motor del crecimiento demográfico de Estados Unidos. Solo en 2018, el aumento de la población hispana supuso más de la mitad del crecimiento de la población total de país. Aunque esta comunidad sigue aumentando anualmente muy por encima de la media nacional, su crecimiento se ha ralentizado en las dos últimas décadas, debido sobre todo al descenso de la población procedente de América Latina, especialmente de México, y a una menor tasa de natalidad[46].

Gráfico 18
Crecimiento de la población hispana en Estados Unidos (1990-2018)

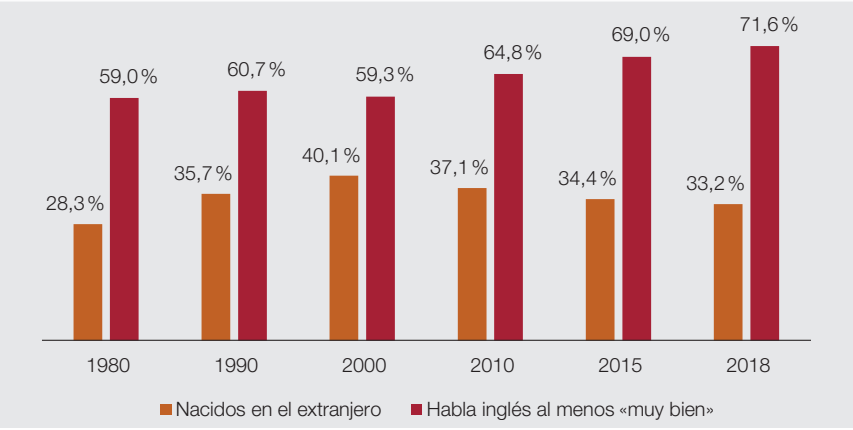


Fuente: Pew Research Center (2019), según estimaciones anuales del Censo de los Estados Unidos.

46 Flores *et al.* (2019).

Pero quizás el cambio más importante que se ha producido en la composición de esta comunidad, por lo que implica para el dominio y el uso del español por parte de sus miembros, es el hecho de que la proporción de hispanos nacidos en Estados Unidos no ha dejado de aumentar desde principios de siglo, en detrimento de aquellos nacidos fuera del país. En 2018, solo el 33,2 % de los hispanos estadounidenses había nacido en el extranjero, frente al 40,1 % registrado en 2000, año en el que se alcanzó la cota máxima desde 1980. Esta circunstancia, unida a un aumento gradual en la proporción de hispanos estadounidenses que manifiestan tener un nivel de competencia alto en inglés (el 69 % en 2018, frente al 59,3 % de 2000), podría influir negativamente en el grado de mantenimiento del español en el seno de esta comunidad. De hecho, cada vez hay más hispanos que no consideran un requisito indispensable saber español para identificarse como tales[47].

Gráfico 19
Población hispana según su lugar de nacimiento y su nivel de competencia en inglés (1980-2018)[48]



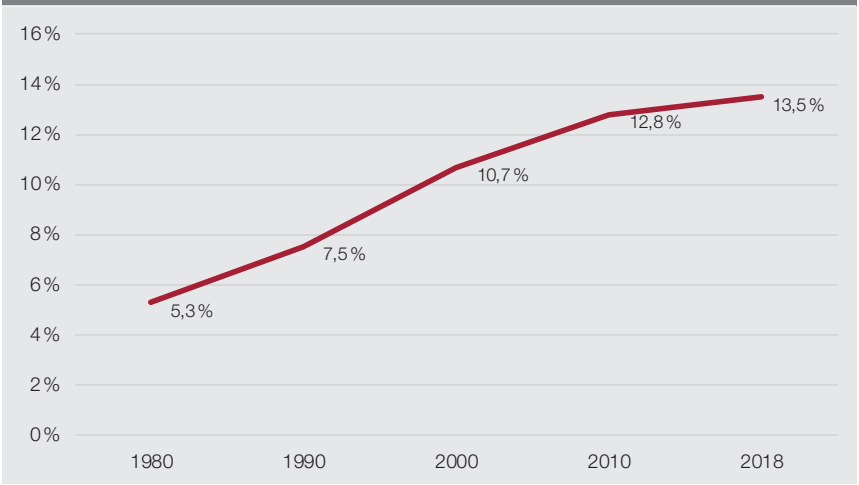
Fuente: elaboración propia a partir de datos de Flores, López y Radford (2017) y Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018f).

47 Pew Research Center (2016).
48 El gráfico incluye también a los monolingües en inglés, el 28,4 % en 2018.

4.1. Conocimiento del español

Según el Censo de los Estados Unidos, 41.460.427 de personas mayores de cinco años utilizaban el español en el entorno doméstico en 2018, lo que equivale al 13,5 % de la población total del país. En los últimos cuarenta años, la comunidad hispanohablante casi se ha multiplicado por cuatro en términos netos y su peso relativo ha ganado más de ocho puntos porcentuales.

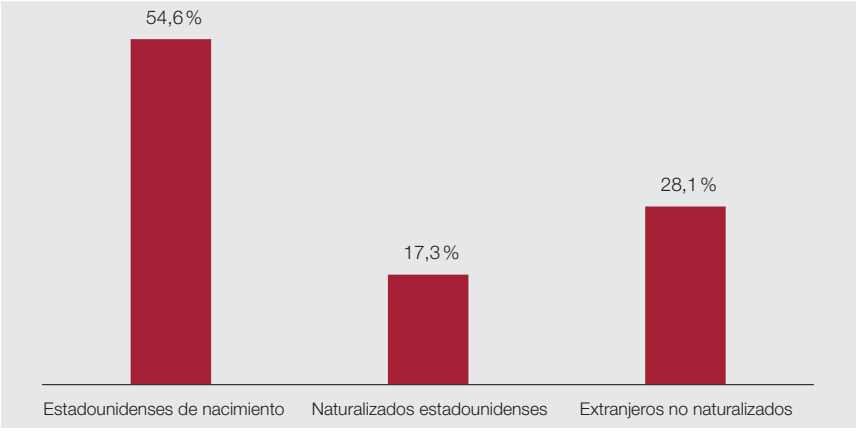
Gráfico 20
Porcentaje de población hispanohablante en Estados Unidos (1980-2018)



Fuente: Ortman y Shin (2011) y Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018g).

En 2018 el 54,6 % de los hablantes de español ha nacido en Estados Unidos, mientras que el 45,4 % lo ha hecho en el extranjero. De estos últimos, el 38 % (el 17,3 % del total de hablantes de español) ha adquirido la nacionalidad estadounidense, mientras que el 62 % restante mantiene el estatus de extranjero. En conjunto, el 71,9 % de los hispanohablantes son nacionales estadounidenses de pleno derecho.

Gráfico 21
Estatus jurídico de los hablantes de español en los Estados Unidos (2018)

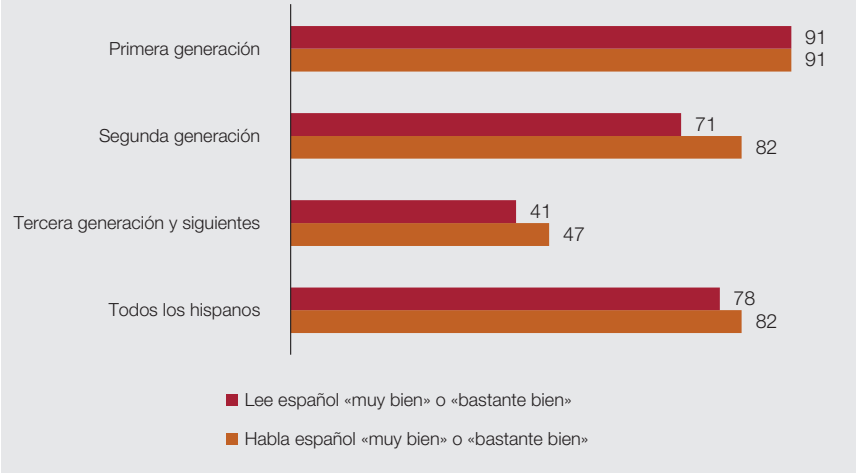


Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018h).

De todos los hablantes de español que hay en el país, el 93,7 % (38,9 millones) se definen étnicamente como hispanos, lo que sitúa a este grupo como el principal impulsor del crecimiento del uso del español en este país. Si bien el hecho de ser hispano no lleva aparejado un conocimiento efectivo del español, la correlación entre ambas variables es muy alta. Más del 71 % de los hispanos estadounidenses emplean en mayor o menor medida el español para comunicarse con sus familiares y únicamente el 28,4 % afirma utilizar solo el inglés[49]. De hecho, una de las claves del crecimiento de la población hispanohablante en Estados Unidos es el gran empleo del español en el entorno doméstico. Por otra parte, el alto grado de conocimiento de esta lengua que se observa en las distintas generaciones de hispanos indica que la comunidad hispanohablante de Estados Unidos ha alcanzado la masa crítica suficiente como para sobrevivir por sí misma al margen de la lengua dominante. Según una encuesta realizada por el Pew Research Center en 2011 entre mayores de 18 años, el 47 % de los hispanos de tercera generación afirma hablar español «muy bien» o «bastante bien».

49 Según la Oficina del Censo de los Estados Unidos en 2018.

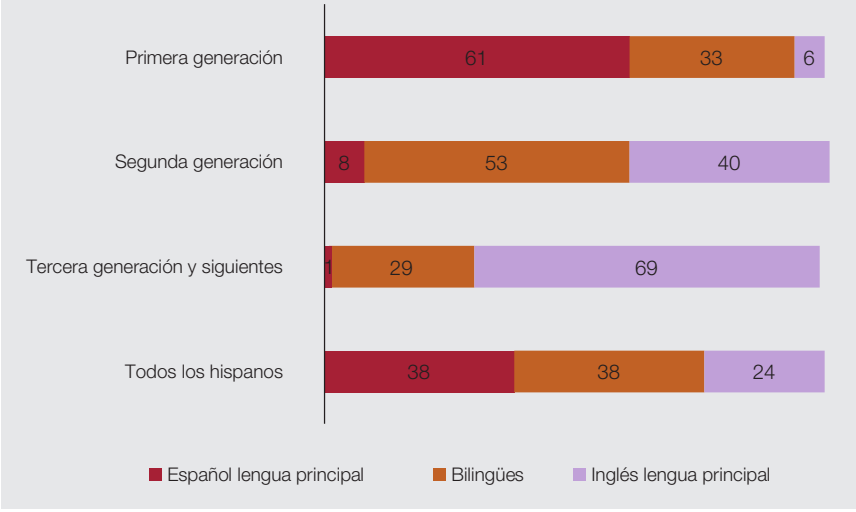
Gráfico 22
Grado de conocimiento de español en las distintas generaciones de hispanos (%)



Fuente: Taylor, López, Martínez y Velasco (2012).

A pesar de lo positivo del dato anterior, sí que se observa, sin embargo, una pérdida intergeneracional del español. Pérdida que es mucho más acusada cuando a estos hispanos se les pregunta sobre su lengua principal. En ese caso, el 61 % de los hispanos adultos de primera generación afirman tener el español como lengua principal, frente al 8 % de los de segunda generación y al 1 % de los de tercera y subsiguientes. Con todo, esta pérdida resulta mucho más leve si se incluye en la contabilización al 29 % de hispanos de tercera generación que se consideran bilingües.

Gráfico 23
Grado de conocimiento de español en las distintas generaciones de hispanos (%)



Fuente: Taylor, López, Martínez y Velasco (2012).

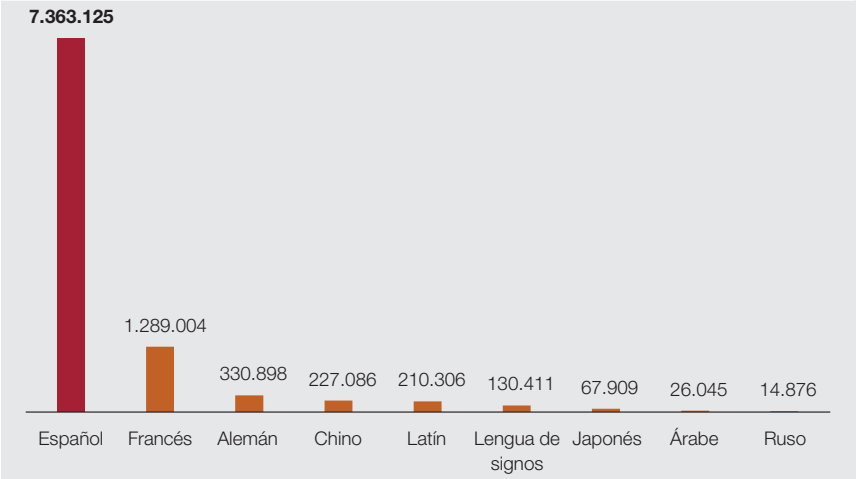
Por último, a los hablantes nativos o bilingües de español que, en el caso de los hispanos mayores de 18 años representa el 76 % del total, es preciso añadir aquellos estadounidenses que tienen una competencia limitada en este idioma. Este grupo incluye a una parte del grupo de hispanos que identifican el inglés como su lengua principal (el 24 %) y a los que, sin embargo, se les puede suponer una competencia limitada en español fruto del contacto con miembros hispanohablantes de esta comunidad, así como a aquellos estadounidenses que, en mayor o menor medida, han aprendido el español como segunda lengua.

En cualquier caso, las cifras del censo es preciso tomarlas con la debida cautela, ya que solo incluyen a los estadounidenses que hablan español en el entorno doméstico y no a aquellos, hispanos o no, que, a pesar de contar con un dominio de esta lengua, no la utilizan en casa. Asimismo, el censo tampoco contabiliza a los menores de cinco años, que en 2018 superaban los cinco millones solo entre los hispanos. Sin embargo, a algunos de ellos se les puede suponer un cierto grado de competencia en español, ya sea nativa o no.

4.2. Enseñanza del español

En todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta la educación superior, el español es, con mucha diferencia, el idioma más estudiado[50] en los centros educativos de Estados Unidos. En la enseñanza primaria y secundaria, el español es la lengua más demandada en las escuelas estadounidenses con programas de lengua extranjera. De hecho, el número de estudiantes matriculados en cursos de español triplica al de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas. De los casi once millones de alumnos estadounidenses de primaria y secundaria que durante el curso 2014-2015 se matricularon en cursos de lenguas extranjeras, más de siete millones lo hicieron en cursos de español[51]. Es preciso añadir, además, que tan solo el 19,7 % de los alumnos de estas etapas educativas se matricula en este tipo de cursos[52], con lo que el margen de crecimiento que tiene la demanda del español como lengua extranjera aún es muy amplio.

Gráfico 24
Número de alumnos matriculados en cursos de idiomas impartidos en las escuelas primarias y secundarias estadounidenses

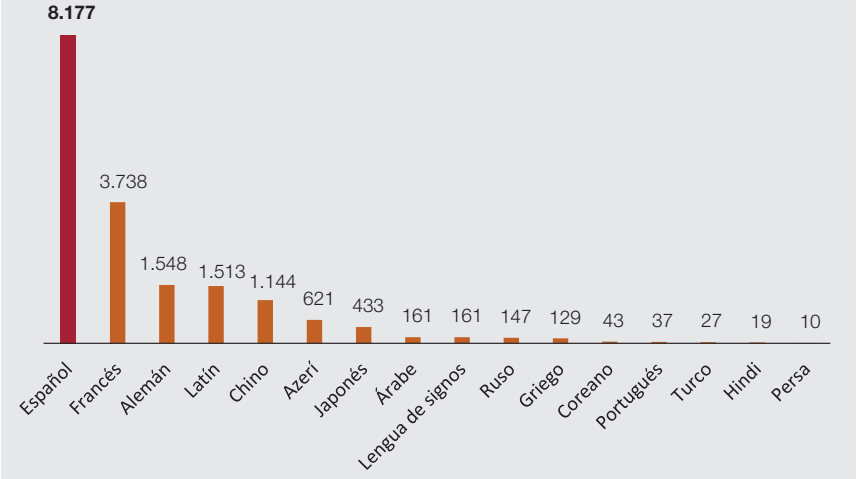


Fuente: elaboración propia a partir de datos de American Councils for International Education (2017: 8).

50 Rhodes y Pufahl (2014: 20).
51 American Councils for International Education (2017: 7).
52 *Ibidem*, p. 8.

Además, la popularidad del español ha aumentado considerablemente durante los últimos treinta años. Cada vez hay más escuelas que solicitan poder impartir español como lengua extranjera, especialmente cuando solo puede ofrecerse un idioma por razones curriculares o de presupuesto[53]. En 2008, el 88 % de las escuelas primarias con programas de idiomas impartían español, frente al 79 % de 1997 y al 68 % de 1987. Justo en ese periodo, se observa una disminución de la enseñanza del francés y del alemán[54].

Gráfico 25
Número de programas de lengua extranjera en las escuelas secundarias estadounidenses



Fuente: elaboración propia a partir de datos de American Councils for International Education (2017: 10).

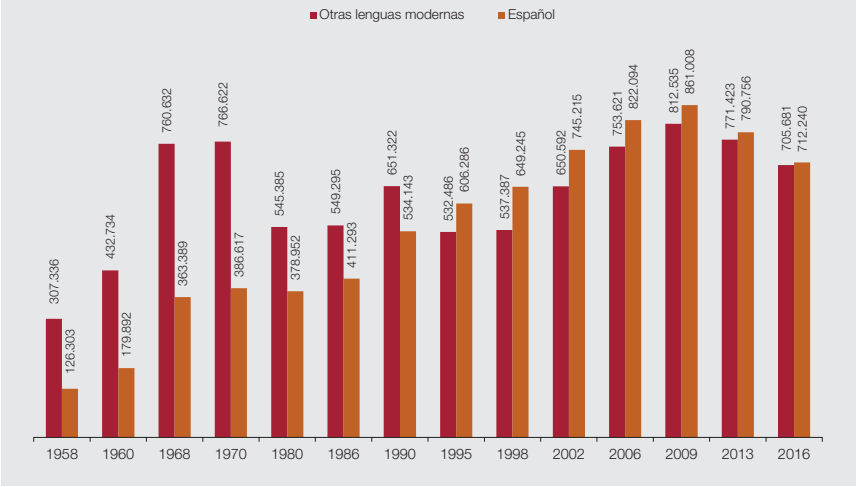
En las escuelas secundarias, el 93 % de los centros con programas de lengua extranjera impartían lengua española, porcentaje que se mantiene inalterable desde 1997 a 2008, aunque ciertamente supone un aumento sobre el 86 % observado en el año 1987. Al igual que en las escuelas primarias, tanto la enseñanza del francés como la del alemán disminuyó en las escuelas secundarias en este periodo[55]. En la actualidad, la oferta de pro-

53 American Councils for International Education (2017: 8).
54 *Ibidem*, p. 7.
55 *Ibidem*, p. 8.

gramas de español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Estados Unidos supera con creces a la de cualquier otro idioma, incluidos el francés, el alemán y el chino. A pesar de ello, el número de programas impartidos, así como el abanico de oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para que alcancen un nivel de competencia alto en español, aún resultan insuficientes en el sistema educativo estadounidense[56].

En el ámbito de la educación superior, el número de alumnos matriculados en cursos de español supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas. Curiosamente, el momento en que el número de matrículas de español superó por primera vez al del resto de las lenguas modernas coincidió con la puesta en funcionamiento del Instituto Cervantes y, desde entonces, este siempre se ha mantenido por encima.

Gráfico 26
Matrículas en español de estudiantes universitarios en comparación con otras lenguas



Fuente: Looney y Lusin (2019: 26).

Sobre la base de los datos reflejados en el gráfico anterior y tomando como referencia una tasa de reposición completa de estudiantes universitarios de español cada cuatro años, que es lo que dura el ciclo universitario

56 *Ibidem*, p. 21.

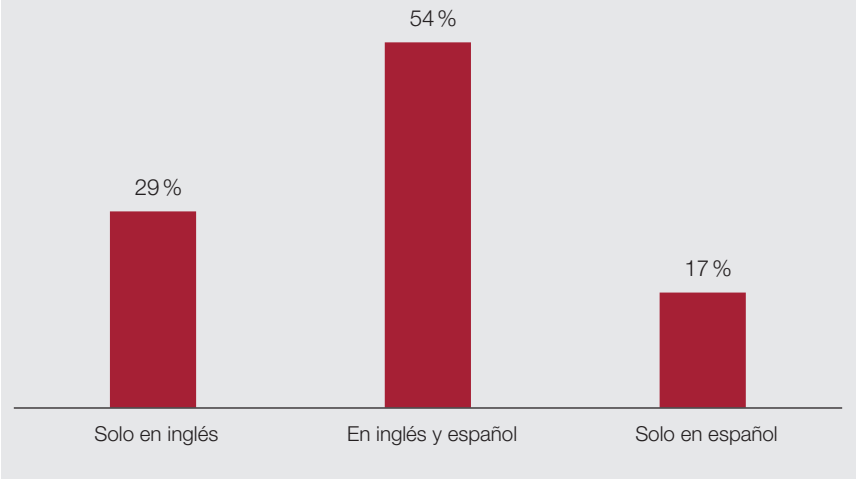
más largo, en los últimos treinta años habrían estudiado español más de 5 millones de universitarios estadounidenses. A muchos de ellos se les puede suponer una competencia limitada en español, con distinto grado de conocimiento de este idioma, en función del contacto que hayan tenido con el entorno hispanohablante y del uso que hayan hecho del español en el ámbito laboral en los años posteriores a la universidad. En cualquier caso, tanto el carácter voluntario de los estudios universitarios como su clara orientación al mercado laboral parecen indicar que los alumnos que se matriculan en cursos de español lo hacen atendiendo a un criterio marcadamente instrumental (ya sea porque consideran que este idioma es el que les proporciona una mayor proyección internacional o porque lo contemplan como un activo a la hora de acceder al mercado de trabajo), sobre todo teniendo en cuenta que existe una prima salarial considerable ligada al conocimiento de esta lengua[57]. Por tanto, cabe suponer una tasa relativamente alta de mantenimiento de los conocimientos adquiridos de español entre los egresados del sistema universitario estadounidense.

4.3. El español en los medios de comunicación

La tendencia descendente en el mantenimiento del idioma español que se observa entre la población hispana estadounidense en los últimos años tiene también su correlato en el ámbito de los medios de comunicación. Las dos principales cadenas de televisión en español de Estados Unidos, Univisión y Telemundo, han experimentado una merma en las audiencias de sus principales espacios informativos. Asimismo, varios medios de comunicación dirigidos a los hispanos como público principal, a menudo en inglés, han cerrado o se han incorporado a plataformas de noticias más grandes, como CNN Latino, NBC Latino, Fox News Latino y VOXXI. A pesar de este dato, el número de hispanos que recurren a medios de comunicación en español para mantenerse informados sigue siendo relativamente alto: el 71 % consume al menos algunas noticias en español en un día normal y el 17 % afirma consumir noticias únicamente en español. Sin embargo, la manera más habitual de acceder a la información es utilizando tanto el inglés como el español (54 %)[58].

57 Garza *et al.* (2010).
58 Flores y López (2018).

Gráfico 27
Lenguas utilizadas por los hispanos estadounidenses para consultar noticias



Fuente: Flores y López (2018).

Al igual que ocurre con la población hispana en general, el grado de utilización del español para consultar las noticias varía también en función de su edad y de si han nacido dentro o fuera del país. Así, solo el 68 % de los *milennials*, nacidos entre 1981 y 1998, afirma consumir al menos algunas noticias en español, mientras que este porcentaje se eleva hasta el 89 % en el caso de los nacidos en el extranjero, que suelen preferir el español para mantenerse informados[59].

Respecto al soporte preferido a la hora de obtener información sobre la actualidad, es preciso decir que Internet ha ido ganado terreno progresivamente al resto de los formatos hasta prácticamente igualar a la televisión. Tradicionalmente, la televisión ha sido la plataforma de noticias más utilizada entre los hispanos de Estados Unidos. Sin embargo, en los últimos años, el porcentaje de noticias obtenidas a través de este medio se ha visto reducido desde el 92 % en 2006 hasta el 79 % en 2016. Justo la tendencia contraria se observa en Internet: el 74 % de los hispanos usaba Internet en 2016 como fuente de noticias, incluidas las redes sociales o las aplicaciones para teléfonos móviles, frente al 37 % en 2006.

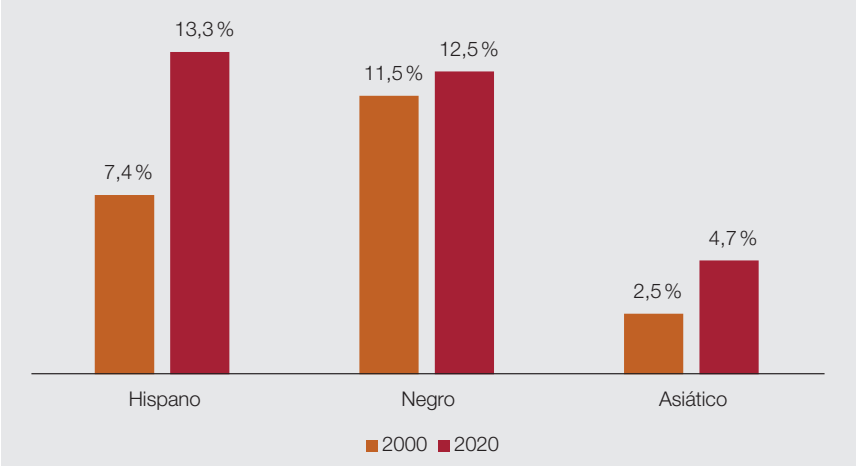
59 *Ibidem.*

Aunque los hispanos también se informan a través de la radio y los periódicos, ninguno de estos formatos es tan utilizado como la televisión o Internet. Además, tanto la radio como la televisión exhiben una tendencia a la baja en su uso. En 2016, el 55 % de los hispanos escuchaba noticias en la radio durante un día laborable típico, frente al 64 % en 2006. Del mismo modo, el uso de los periódicos como fuente de noticias pasó del 58 % en 2006 al 34 % una década después.

4.4. Participación política

Las elecciones presidenciales de 2020 serán las primeras en las que los hispanos conformarán la minoría étnica o racial más numerosa. Según las estimaciones del Pew Research Center (2018), unos 32 millones de hispanos están llamados a las urnas, lo que representa el 13,3 % del electorado estadounidense. El porcentaje de hispanos con derecho a voto ha experimentado un crecimiento progresivo desde los comicios del año 2000, lo que sitúa a esta comunidad por encima de la negra (12,5 %), cuyo peso relativo apenas ha aumentado en ese mismo periodo, y de la asiática (4,7 %)[60].

Gráfico 28
Electorado estadounidense en función del grupo étnico (2000-2020)



Fuente: Cilluffo y Fry (2019).

60 Cilluffo y Fry (2019).

Aunque la comunidad hispana ha crecido considerablemente en las últimas décadas, solo la mitad de sus miembros tiene derecho a voto, la proporción más pequeña de cualquier grupo étnico. Esto se debe a que una gran parte de la población hispana está integrada por menores de edad (18,6 millones tienen menos de 18 años) o por adultos no nacionalizados (11,3 millones, más de la mitad de los cuales son inmigrantes en situación de irregularidad)[61].

La proporción de la población hispana con derecho a voto también varía mucho según el estado de que se trate. Los estados que registran una tasa más alta de hispanos habilitados para votar son Maine y Montana, con el 71 % y el 68 % respectivamente. En aquellos estados con mayor población hispana, aproximadamente la mitad tiene derecho a votar en Texas y más de la mitad en Florida (56 %) y California (51 %). Los dos estados que registran el porcentaje más bajo de votantes hispanos potenciales son Carolina del Norte (34 %) y Tennessee (33 %).

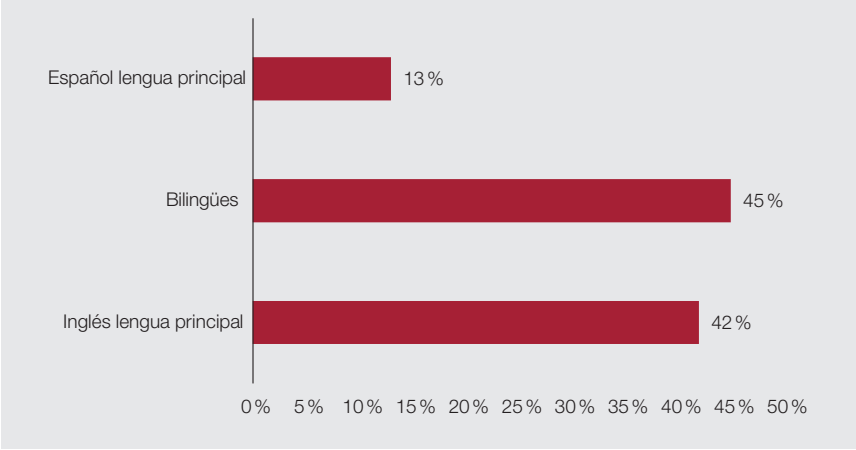
El elevado número de votantes hispanos no garantiza, sin embargo, que estos ejerzan su derecho al voto. De hecho, los patrones de participación política en anteriores citas electorales sugieren que esta será mayor en la comunidad negra que en la hispana. Desde 1996, el número de hispanos habilitados para votar que realmente votaron siempre ha sido inferior al de aquellos que no acudieron a las urnas[62]. Asimismo, la tasa de votantes hispanos registrados siempre ha sido muy inferior a la de la media del país tanto en las elecciones presidenciales como en las generales.

Desde que, en la campaña presidencial de 1969, la Primera Dama, Jackie Kennedy, sorprendiera protagonizando el primer anuncio íntegramente en español, no han sido pocos los candidatos que, sobre todo en los últimos años, se han animado a utilizar el español en sus campañas para intentar captar el voto hispano, que se considera decisivo en aquellos estados con mayor población hispana. Sin embargo, no está claro hasta qué punto el empleo del español por parte de los distintos aspirantes influye realmente en el sentido del voto latino. En una encuesta realizada por UnidosUS[63], el poder hablar español aparecía como la última en una clasificación de características que los votantes hispanos consideraban importantes en un candidato. Sin embargo, una consulta publicada por Univisión

61 Noe-Bustamante *et al.* (2020).
62 Cilluffo y Fry (2019).
63 UnidosUS (2019).

justo después de un debate reflejaba que, para el 53 % de los encuestados, el hecho de que el candidato hable español constituye una motivación para votarlo[64]. Por otra parte, el hecho de que solo el 13 % de los hispanos registrados para votar tengan el español como lengua principal sugiere que el empleo de esta lengua por parte de los candidatos se está utilizando más como una declaración de intenciones en apoyo de medidas que favorezcan la representatividad política de la comunidad hispana que como un instrumento de comunicación política propiamente dicho.

Gráfico 29
Perfil lingüístico de los votantes hispanos registrados (%)



Fuente: Pew Research Center (2018: 22).

Con todo, el elevado número de inmigrantes hispanos no autorizados (unos 7,7 millones en 2017)[65] y de aquellos con residencia legal en Estados Unidos, que, sin embargo, no tienen derecho a votar permite pensar en el uso del español como una forma indirecta de llegar al votante hispano registrado. Esto es así porque una gran parte de los más de 60 millones de hispanos que viven en Estados Unidos tienen algún tipo de conexión con la inmigración. Unos 20 millones de ellos son, de hecho, inmigrantes (aunque el 79 % está naturalizado) y otros 19 millones tienen al menos un progenitor inmigrante.

64 Gómez (2019).
65 El 73 % de los 10,5 millones de inmigrantes en situación de irregularidad estimados en 2017. González-Barrera *et al.* (2020).

Así, la migración no es solo uno de los ejes centrales del debate político en Estados Unidos, sobre todo entre el electorado hispano, sino también uno de los principales factores que determinarán el tamaño y la composición de la comunidad hispanohablante de este país en los próximos años.

4.5. El futuro del español en Estados Unidos

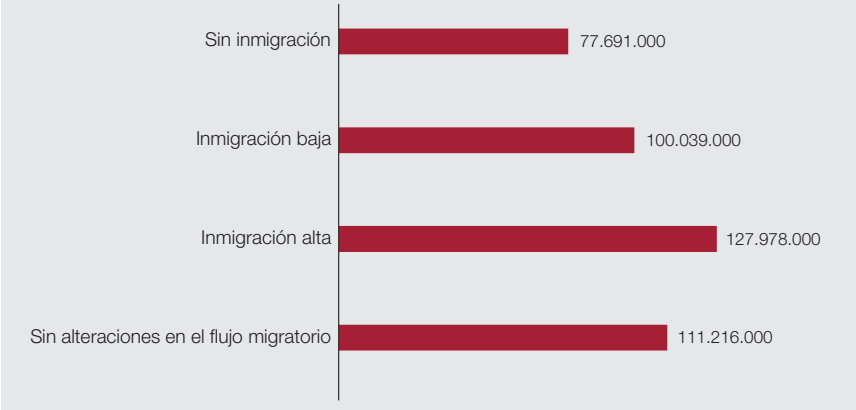
Según las proyecciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos, el número de hispanos del país superará los 111 millones en 2060. Eso supondrá que el 27,5 % de la población, casi uno de cada tres estadounidenses, será de origen hispano.

Asimismo, el alto grado de empleo del español por parte de los hispanos estadounidenses, ya sean nativos o bilingües, unido al ritmo lento de pérdida de esta lengua que muestra dicha comunidad en los últimos cuarenta años (alrededor de diez puntos porcentuales), indican que el número de hablantes de español de los Estados Unidos superará al de España en la próxima década y al de Colombia en la siguiente, lo que situará a Estados Unidos como el segundo país hispanohablante del mundo, solo por detrás de México.

El aumento de la comunidad hispana no se producirá únicamente por su crecimiento vegetativo, sino que este estará estrechamente ligado a la afluencia de inmigrantes procedentes de México, Centroamérica y el Caribe, algo que dependerá en gran parte de las decisiones que se tomen desde la Administración estadounidense. Así, el número de hablantes de español también variará en función de la adopción de medidas políticas que favorezcan o impidan la entrada de inmigrantes en el país.

En este sentido, el propio Censo de los Estados Unidos ha realizado proyecciones demográficas alternativas que contemplan tres escenarios diferentes: alta inmigración, baja o nula. En todos ellos, la población hispana crecería de aquí a 2060 tanto en términos absolutos como relativos. Varía, sin embargo, la intensidad de ese crecimiento. En un contexto de baja inmigración, la población hispana estadounidense ascendería a los 100 millones de personas, lo que equivaldría al 27 % de la población total del país, mientras que, en un contexto de alta inmigración, esta cifra llegaría a los 128 millones (29 %). Por otra parte, en un escenario de inmigración nula, la comunidad hispana apenas sumaría 16 millones de personas en las próximas cuatro décadas, hasta llegar a los 78 millones, y su peso relativo aumentaría poco más de cinco puntos porcentuales: del 18,7 % actual al 24 % en 2060.

Gráfico 30
Población hispana estadounidense en 2060 según distintos supuestos migratorios



Fuente: Johnson (2020: 12).

5. LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN ESPAÑOL

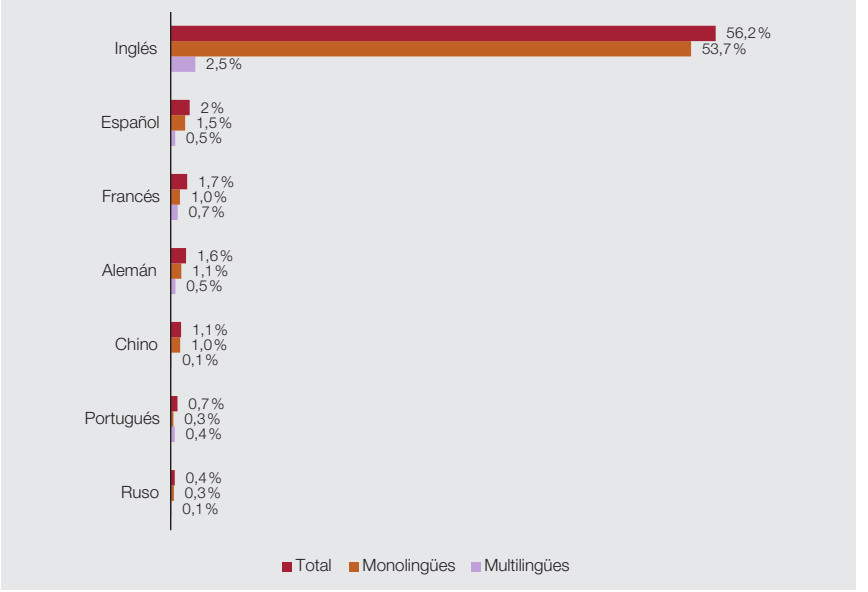
- El español es la lengua en la que más textos de carácter científico se publican después del inglés.
- El 4,3 % de la producción científica mundial tiene su origen en algún país de habla hispana.
- Casi el 60 % de los documentos científicos del ámbito hispanohablante se publican actualmente en España.
- El 72 % de la producción científica en español se reparte entre tres áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas y artes y humanidades.
- La producción científica agregada de Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido es ocho veces superior a la generada por el conjunto de los países hispanohablantes.

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[66]. Esto se debe, fundamentalmente, a que la comunidad científica internacional ha

66 Plaza y Bordons (2006).

adoptado el inglés como lengua vehicular. En comparación con esta lengua, el español ocupa un papel secundario en la difusión de los resultados científicos con repercusión internacional. En cualquier caso, si se toma como criterio único el número de textos científicos en función de su lengua de publicación, el español ocuparía la segunda posición en la clasificación, por delante del francés y del alemán. Asimismo, el peso del español como lengua nativa se aprecia también en el número de publicaciones monolingües en esta lengua, que es comparativamente superior al del francés y al del alemán, mientras que el número de publicaciones multilingües en español es ligeramente inferior al de estas dos lenguas. Conviene añadir, no obstante, que, a pesar del reducido porcentaje asignado al español como instrumento de comunicación científica mundial, este es casi el doble que el del chino, que cuenta con un número de hablantes nativos muy superior al del español[67].

Gráfico 31
Lenguas más utilizadas en la producción científica mundial en 2018 (%)[68]



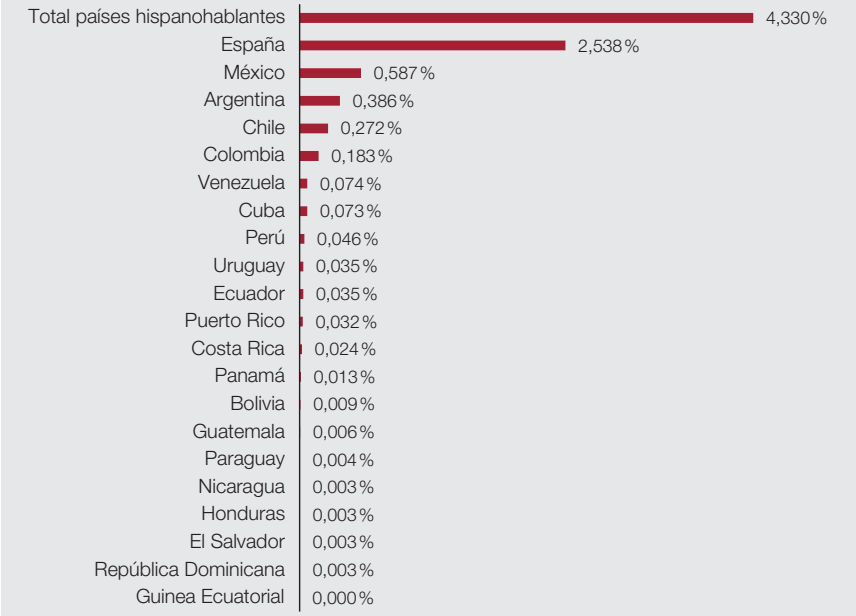
Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Scopus (2019).

67 *Ibidem.*

68 Se han contabilizado como multilingües aquellas revistas que se publican en dos o más lenguas, incluida la lengua analizada en cada caso.

El hecho de que el inglés sea la lengua preferida por la comunidad científica para divulgar los resultados de sus investigaciones no quiere decir, sin embargo, que la producción científica de los países hispanohablantes sea reducida, sino, más bien, que gran parte de esta se publica hoy día en inglés.

Gráfico 32
Peso relativo de los países hispanohablantes en la producción científica mundial (%)



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en SCImago Journal & Country Rank (2020).

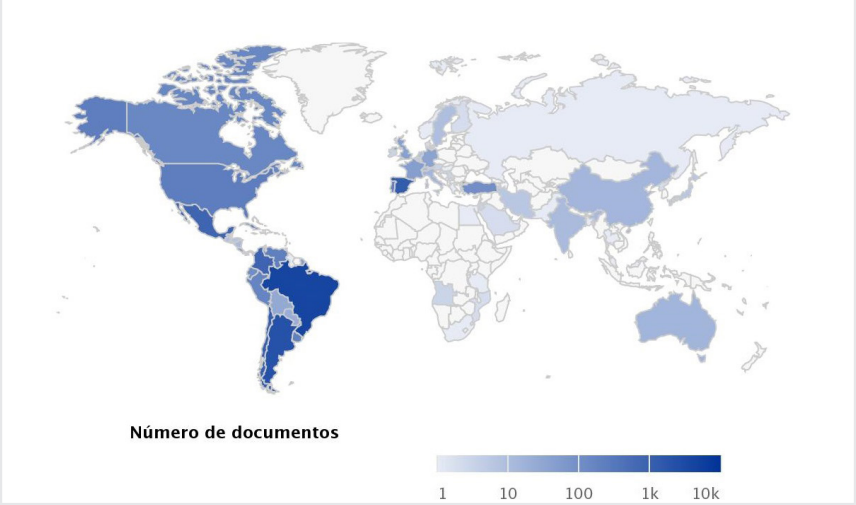
Actualmente, el 4,3 % de la producción científica mundial tiene su origen en algún país de habla hispana. En este sentido, aunque el volumen de publicaciones de carácter científico en Hispanoamérica prácticamente se ha multiplicado por cinco en el periodo 1996-2018[69], el principal actor en la difusión científica en español sigue siendo España, ya que casi el 60 % de la producción científica del ámbito hispanohablante se realiza en

69 Estimación a partir de datos de SCImago Journal & Country Rank (2020).

este país. Esto es así a pesar de que España presenta un crecimiento relativo menor que el del conjunto de los países de habla hispana durante el periodo 1996-2019[70] en lo que al volumen de publicaciones científicas se refiere. En el segundo lugar de la clasificación, si bien a gran distancia de España, se sitúa México, donde están radicadas más del 13 % de las publicaciones científicas. Estos dos países concentran casi las tres cuartas partes de la producción científica del ámbito hispanohablante. En general, puede decirse que, salvo en el periodo 2000-2004, el porcentaje de participación del conjunto de los países hispanohablantes en la producción científica mundial ha experimentado un crecimiento constante entre 1996 y 2014. Sin embargo, desde 2015 se observa una clara tendencia a la baja que, no obstante, parece haberse estabilizado entre 2017 y 2018.

Si bien la mayor parte de la producción científica en español se localiza en los países donde este es el idioma oficial, no todos los científicos que colaboran con dichas publicaciones tienen su sede en estos países. Una gran parte de los artículos científicos escritos en español procede también del espacio lusófono, así como de Estados Unidos.

Gráfico 33
Países de afiliación de los autores que escriben en español

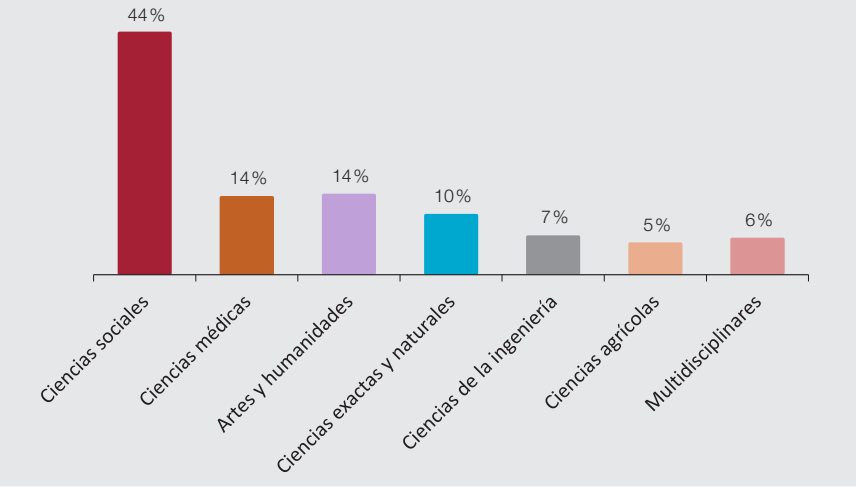


Fuente: SciELO (2020).

70 *Ibidem.*

La literatura 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. Así al menos se desprende del directorio Latindex, cuyo objetivo es recopilar y difundir la información bibliográfica relativa a las publicaciones científicas seriadas producidas en el ámbito latinoamericano. Según esta base de datos, que en abril de 2020 estaba integrada por 32.329 publicaciones, la mayor parte de los artículos científicos publicados en español pertenecen al ámbito de las ciencias sociales (concretamente, el 44 %), seguido a gran distancia del de las ciencias médicas y del de las artes y humanidades, ambos con un peso relativo del 14 % en este fondo documental.

Gráfico 34
Distribución temática de la producción científica en español
(6 de abril de 2020)

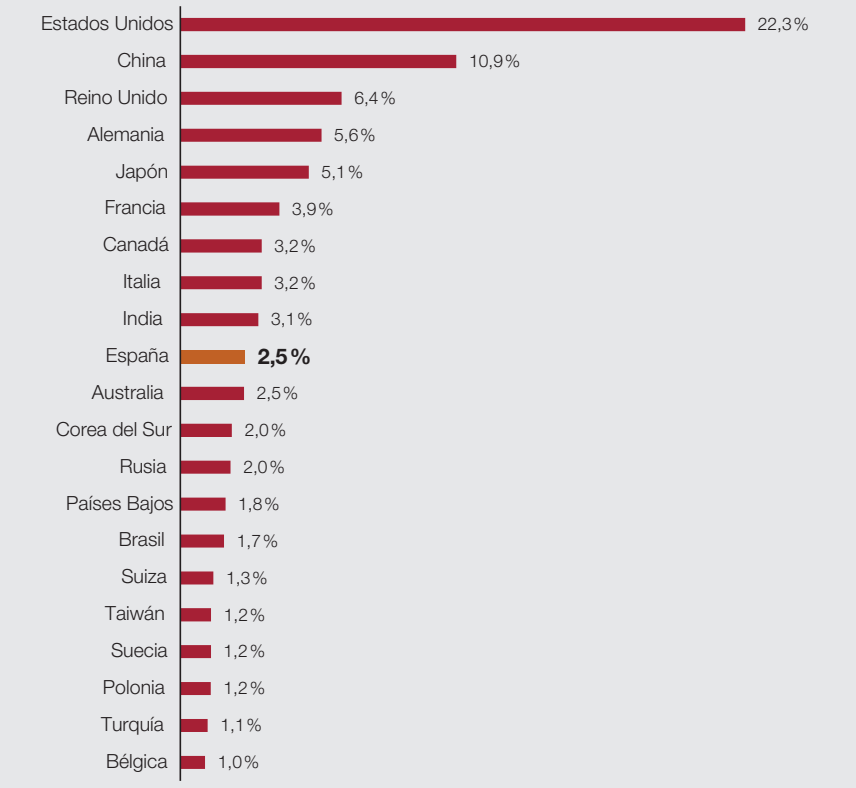


Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en Latindex (2020).

A pesar del elevado número de revistas científicas publicadas en los países de habla hispana, este se sitúa muy por debajo del de Estados Unidos, que es el país que genera casi un cuarto de los contenidos científicos del mundo, y del de China, que es donde radican casi el 11 % de este tipo de publicaciones. Del ámbito hispanohablante, solo España se encuentra entre los diez principales países por número de documentos publicados, si bien a gran distancia del Reino Unido, Alemania y Japón, que duplican

a España en número de publicaciones científicas, y por debajo de Francia, Canadá, Italia e India. México, Argentina y Chile ocupan los puestos 28, 36 y 46 en esta clasificación, respectivamente.

Gráfico 35
Principales países productores de textos científicos (%)[71]



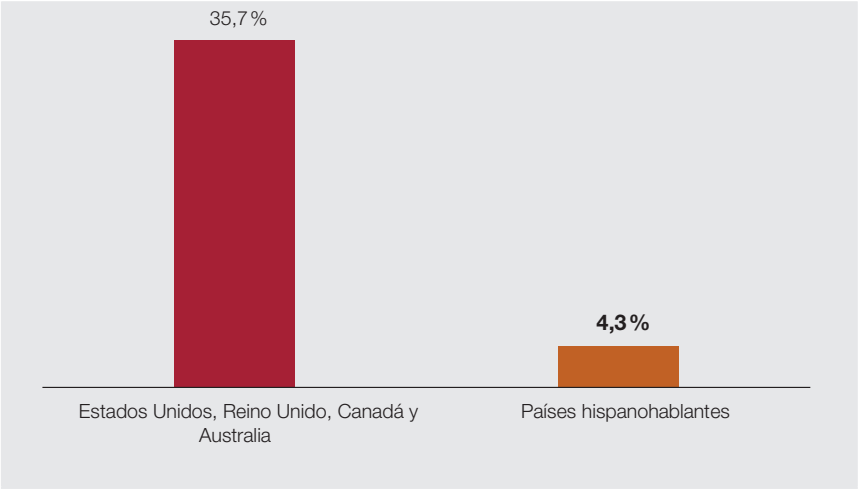
Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en SCImago Journal & Country Rank (2020).

La producción científica mundial dibuja un mapa altamente concentrado en el espacio angloparlante, ya que tanto Estados Unidos como el Reino Unido, Canadá y Australia se encuentran entre los quince primeros

71 Solo se incluyen aquellos países cuyo peso relativo supera el 1 % de la producción científica mundial.

puestos de la clasificación. Solamente la producción científica agregada de estos cuatro países es ocho veces superior a la generada por el conjunto de los países hispanohablantes.

Gráfico 36
Producción científica agregada de los países hispanohablantes y de los principales países angloparlantes (%)

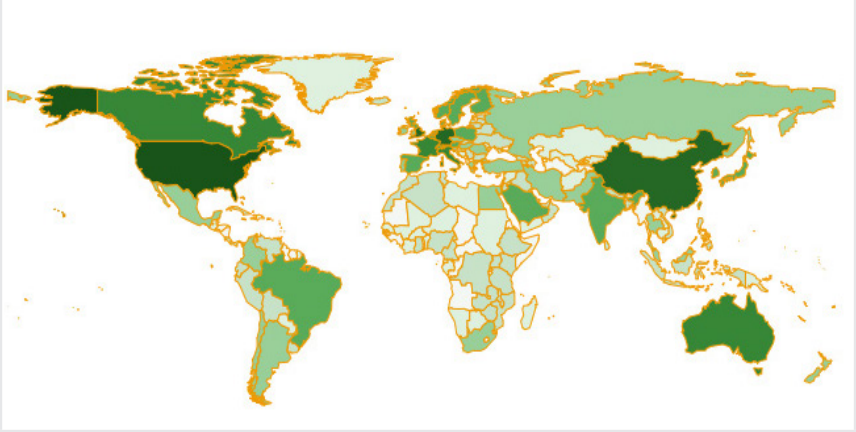


Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en SCImago Journal & Country Rank (2020).

La concentración de la producción científica mundial en el ámbito angloparlante no refleja, no obstante, el alcance real del inglés como lengua vehicular para la comunicación científica. Esto se debe a que cada vez hay más publicaciones de carácter científico radicadas fuera del ámbito angloparlante que optan por publicar en esta lengua. Así, gran parte de las publicaciones académicas de los científicos que residen en países con una lengua oficial distinta del inglés se realizan directamente en este idioma incluso en sus países de origen. A esto conviene añadir el hecho de que, en no pocos casos, las revistas especializadas en las que estos científicos publican sus artículos tienen su sede en países anglófonos. No es de extrañar, por tanto, que la mayor parte de la producción científica mundial de prestigio se publique actualmente en inglés. Comparada con la de este idioma, la presencia del español es meramente anecdótica en la literatura científica revisada por pares: revistas científicas, libros

y actas de congresos[72]. De hecho, la visibilidad de la producción científica de los países hispanohablantes se reduce aún más cuando se toman en consideración únicamente aquellos artículos científicos que tienen más repercusión. Aquí, Estados Unidos, China, el Reino Unido y Alemania vuelven a situarse claramente a la vanguardia, mientras que, entre los países de habla hispana, solo España cobra cierto protagonismo.

Gráfico 37
Países donde se publican los artículos científicos con mayor índice de impacto



Fuente: Clarivate Analytics (2019), a partir de datos de Journal Citation Reports.

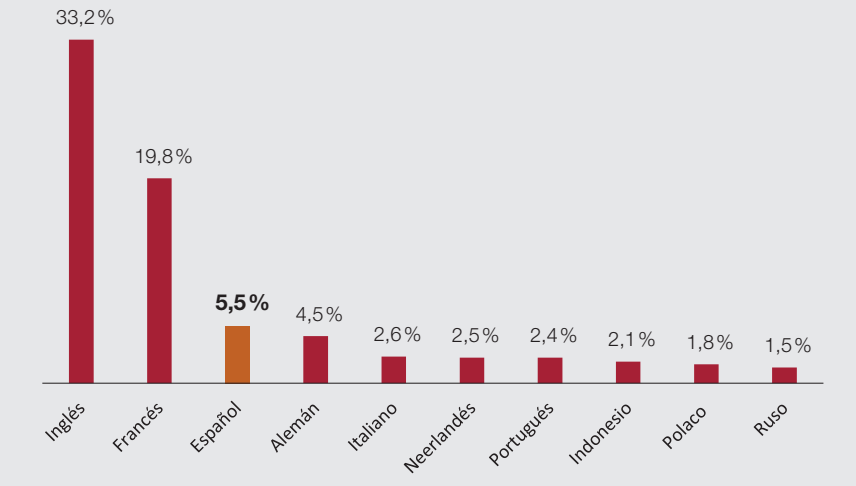
Aunque el inglés es la lengua más utilizada en la comunicación científica mundial, especialmente en la experimental, hay algunas áreas de especialidad en las que, debido a su naturaleza, prevalece la utilización del español. Estas son, por ejemplo, aquellas en las que esta lengua es el propio objeto de estudio o aquellas en las que las fuentes documentales se encuentran adscritas al marco lingüístico del español. 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[73]. La importancia de los estudios sobre América Latina se ve reflejada en la existencia de diversas

72 Fernández Vítores (2019a).
73 Plaza, Granadino y Arias-Salgado (2009).

redes de investigación y de información científica como CEISAL (Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina) y REDIAL (Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina)[74]. Fuera de este ámbito, el español también tiene una presencia considerable en disciplinas como la paleontología, la micología, la arqueología y la medicina. En el campo de las tecnologías, destaca la producción científica en tecnologías de la construcción y robótica[75].

Aunque el uso del español es reducido en lo que a las revistas científicas especializadas se refiere, este es algo mayor si se analiza su papel en la difusión del conocimiento en general. Con un peso relativo del 5,5 %, el español es la tercera lengua en la que más revistas (no solo científicas) se han registrado hasta el momento en la base de datos del Centro Internacional del ISSN, una organización intergubernamental cuya función es coordinar a nivel internacional la identificación de las publicaciones seriadas en todo el mundo. Con todo, aún se encuentra a gran distancia del inglés y del francés, cuyo peso relativo en este registro es del 33,3 % y del 19,8 %, respectivamente.

Gráfico 38
Principales lenguas de registro de las publicaciones seriadas en 2019



Fuente: ISSN International Center (2020a y 2020b). El gráfico no incluye las publicaciones seriadas multilingües (147.134 en total), que ocuparían la tercera posición.

74 Plaza *et al.* (2013).
75 *Ibidem.*

Por otra parte, la evolución del peso relativo de las publicaciones seriadas en español entre 2009 y 2019 revela un crecimiento del 31 %, una cifra muy superior a la que registran el alemán (7 %) y el francés (3,4 %) en ese mismo periodo y que contrasta con el decrecimiento, aunque leve, que registra el inglés (-0,3 %). 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. En términos relativos, España, con el 3 % de los registros, 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, con un peso relativo del 0,9 % y del 0,8 % respectivamente[76].

6. LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA RED

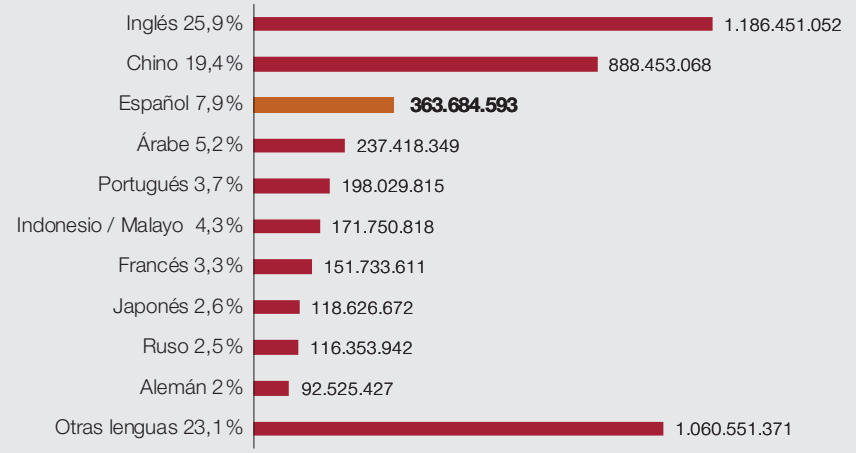
- Después del inglés y del chino, el español es la tercera lengua más utilizada en la Red.
- El 7,9 % de los usuarios de Internet se comunica en español.
- Más del 70 % de las personas que habitan en los países hispanohablantes tienen acceso a Internet.
- Solo un país de habla hispana, México, se encuentra entre los diez con el mayor número de usuarios en Internet.
- En la mayoría de las plataformas digitales, como Facebook, LinkedIn, Twitter, Wikipedia, etc., el español es la segunda lengua más utilizada.
- La comunidad hispana estadounidense prefiere consumir y crear contenidos digitales en español en lugar de en inglés.
- El número de usuarios de Facebook en español coloca a este idioma a gran distancia del portugués y del francés.

En la actualidad, el español es la tercera lengua más empleada en Internet por número de internautas. De los más de 4.585 millones de usuarios que Internet tenía en todo el mundo en marzo de 2020, el 7,9 % se comunicaba en español, lo que supone un descenso de dos décimas con respecto a marzo de 2017. Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés

76 ISSN International Center (2020b).

y el chino, con un peso relativo del 25,9 % y del 19,4 % respectivamente. Solo un país de habla hispana, México, se encuentra entre los diez con el mayor número de usuarios en Internet. Por otra parte, los veinte países que encabezan la clasificación de países por número de usuarios reúnen a más del 70 % de los internautas.

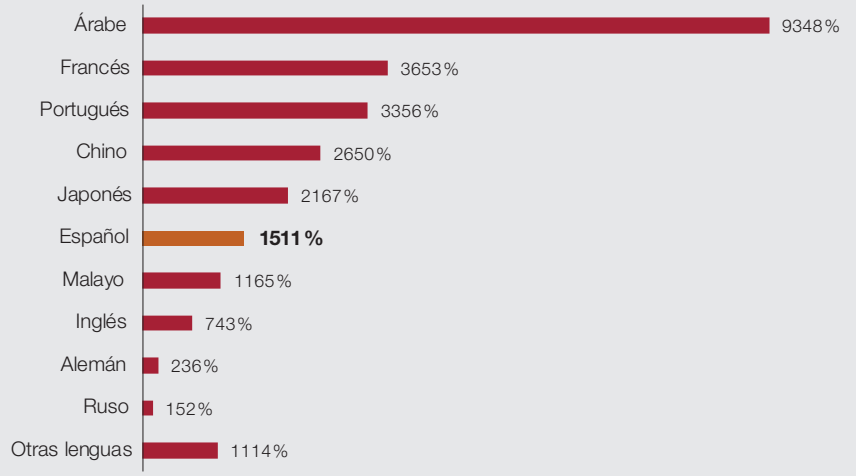
Gráfico 39
Lenguas más usadas en la Red por número de usuarios (marzo 2020)



Fuente: Internet World Stats (2020), consultado el 2 de abril de 2020.

El uso del español en Internet ha experimentado un crecimiento del 1.511 % en el periodo 2000-2020, frente al incremento del 743 % registrado por el inglés. Este despegue se debe, sobre todo, a la incorporación a la Red de usuarios hispanoamericanos. Solo en Iberoamérica y el Caribe el incremento de internautas fue del 2.411 % entre 2000 y 2020.

Gráfico 40
Porcentaje de crecimiento de las lenguas más usadas en la Red (2000-2020)

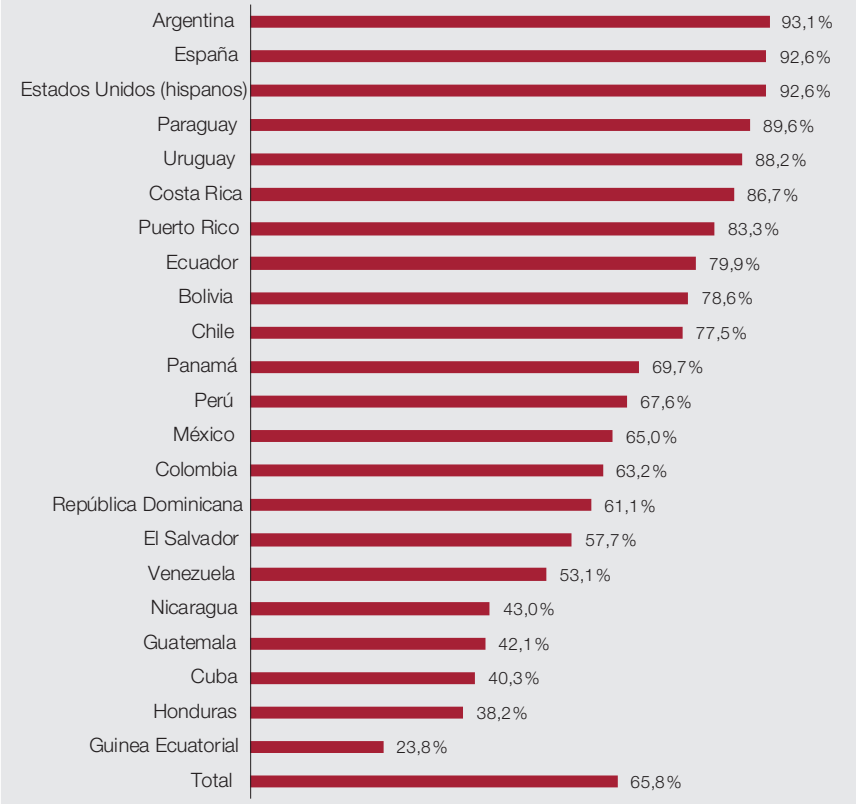


Fuente: Internet World Stats (2020), consultado el 3 de abril de 2020.

Aunque el número de internautas hispanohablantes ha aumentado de forma considerable en las dos últimas décadas, su potencial de crecimiento aún sigue siendo muy alto debido al limitado acceso a la Red que se observa en algunos países de habla hispana. La penetración media de Internet en el ámbito hispanohablante, o el porcentaje de población que usa Internet, es del 70,4 %, lejos de la media europea, que alcanza el 87,2 %, y del nivel de penetración que registra España, que es idéntico al que muestra la comunidad hispanohablante de Estados Unidos: el 92,6 %.

Argentina es el país hispanohablante más conectado a Internet, con una tasa media de acceso a este medio del 93,1 %. Al igual que en el caso argentino y español, los niveles de penetración de Paraguay (89,6 %) y Uruguay (88,2 %) también superan la media europea. En el otro extremo se encuentran Guinea Ecuatorial, con el 23,8 %; Honduras, con el 38,2 %; o Cuba, con el 40,3 %.

Gráfico 41
Porcentaje de acceso a Internet en los países hispanohablantes (junio 2018)

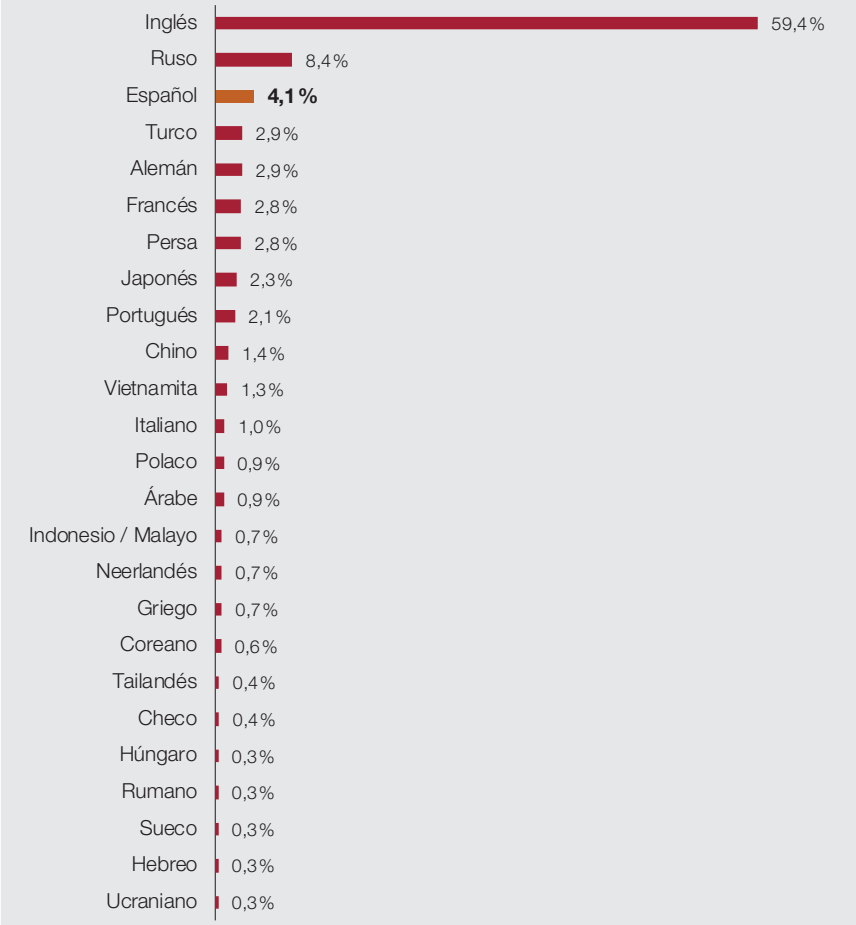


Fuente: Internet World Stats (2020), consultado el 4 de abril de 2020.

En lo que se refiere al uso del español en Internet fuera del ámbito hispanohablante, un indicador que puede dar una idea de su alcance es analizar su presencia en aquellas páginas que emplean varias lenguas para transmitir sus contenidos. El español se utiliza en el 4,1 % de las páginas multilingües, lo que sitúa a este idioma en la cuarta posición, por delante del alemán y del francés, empleado en el 2,9 % y en el 2,8 % de las páginas, respectivamente. Sin embargo, el español aún está por detrás del ruso (8,4 %), que cuenta con un contingente de hablantes nativos mucho más reducido. En cualquier caso, las cifras ponen de manifiesto la aún escasa dimensión multilingüe de los contenidos redactados y producidos origi-

nalmente en español, ya que únicamente un porcentaje muy reducido de estos se ofrecen además en otro idioma. Por el contrario, el inglés se sitúa como la auténtica lengua franca de la Red, ya que se emplea en el 59,4 % de las páginas multilingües.

Gráfico 42
Uso de las distintas lenguas en las páginas de Internet multilingües (abril 2020)[77]



Fuente: W3Techs.com (2020), consultado el 4 de abril de 2020.

77 El resto de las lenguas no incluidas en el gráfico tienen un peso relativo inferior al 0,3 %.

El uso del español también está muy extendido entre los internautas estadounidenses. Una encuesta realizada recientemente a una muestra representativa de la población hispana de Estados Unidos que incluía tanto a personas cuya lengua principal era el español o el inglés como a aquellas que se consideraban bilingües constató que, en general, los hispanos de Estados Unidos prefieren consumir y crear contenidos en español[78]. En este sentido, no son pocos los medios de comunicación digitales que utilizan esta lengua para difundir sus contenidos.

Cuadro 9 Principales medios digitales hispanos en 2019	
1.	Noticia
2.	La Tribuna Hispana
3.	Adelante Valle
4.	Democracy Now!
5.	Diario La Estrella
6.	El Observador
7.	El Sol de la Florida
8.	El Sol del Valle de San Fernando
9.	Enlace Latino
10.	Hola News (Hola Noticias)

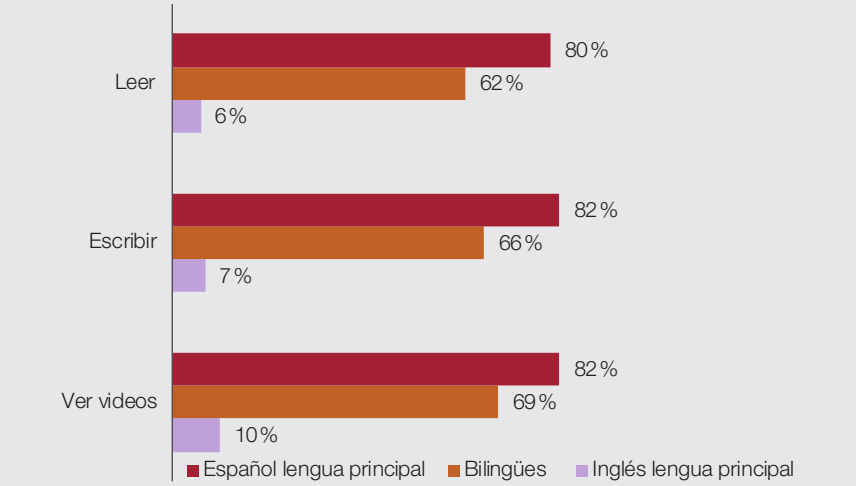
Fuente: González-Tosat (2019).

La preferencia por los contenidos en español que manifiesta la comunidad hispana estadounidense se hace extensiva, además, al ámbito de la publicidad digital, ya que más del 70 % piensa que las empresas deberían elaborar sus anuncios en línea tanto en inglés como en español. De hecho, aquellos hispanos que se definen como bilingües y aquellos cuya lengua principal es el español sienten más confianza hacia la empresa anunciante cuando su publicidad se presenta en ambas lenguas. El hecho de que las empresas se dirijan a sus clientes hispanos conectados en español

78 Facebook IQ (2016).

no garantiza, sin embargo, que se produzca una transacción eficaz entre ambos, sino que el tipo de lenguaje que se utilice también influye considerablemente en este aspecto. En este sentido, aunque casi la mitad de los hispanos de Estados Unidos prefiere que se utilice un español despojado de elementos híbridos, el 62 % de los hispanos parece coincidir en que usar el «espanglish» es una forma de representar a las dos culturas que favorece una comunicación informal y más relajada.

Gráfico 43
Hispanos que utilizan el español al menos la mitad del tiempo en sus actividades en línea



Fuente: Facebook IQ (2016).

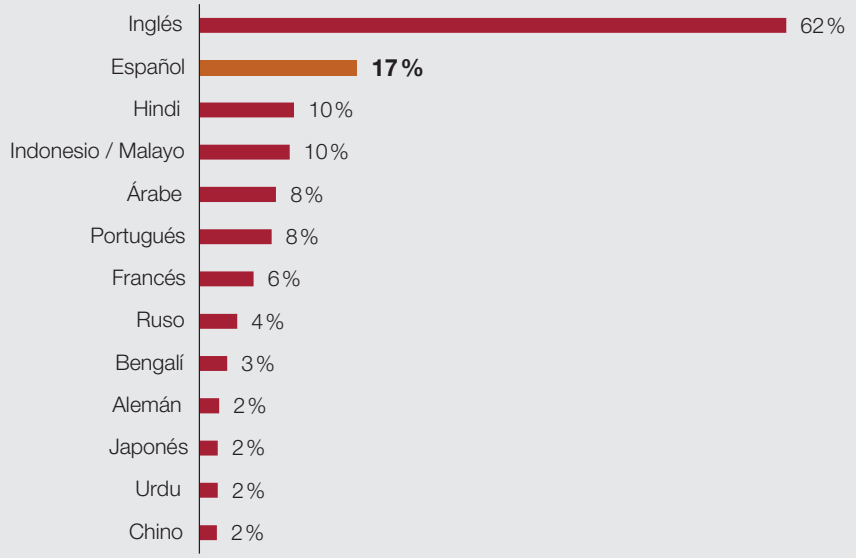
6.1. El español en las plataformas digitales

Reflejo de la importancia que ha adquirido la lengua española en Internet es el uso que de ella se hace actualmente en distintas plataformas digitales. Aunque no hay datos globales que aporten una imagen cabal de su utilización en estas plataformas, el español es la segunda lengua más utilizada en redes sociales tan conocidas como Facebook, LinkedIn o Twitter.

6.1.1. *Facebook*

En el caso de Facebook, el español ocupa la segunda posición después del inglés, que sigue siendo, con diferencia, el idioma más utilizado. Con todo, el español se sitúa muy por encima del portugués y del francés, que ocupan la tercera y cuarta posición, respectivamente. De los 2.224 millones de personas que en enero de 2020 utilizaban Facebook[79], más de 370 lo hacían en español, ya fuera como lengua materna o extranjera.

Gráfico 44
Usuarios de Facebook por lengua (%) (febrero de 2020)[80]



Fuente: elaboración propia a partir datos de Facebook (2020).

Con una tasa de crecimiento del 145 % entre noviembre de 2012 y febrero de 2019, el español es la sexta lengua que, proporcionalmente, ha crecido más en Facebook en ese periodo, si bien está por detrás de lenguas como el árabe o el indonesio, que registran un crecimiento espectacular en

79 Internet World Stats (2020).

80 La clasificación está basada en la información relativa al público objetivo en cada una de las lenguas proporcionadas por el Administrador de anuncios de Facebook y solo incluye a los mayores de 13 años.

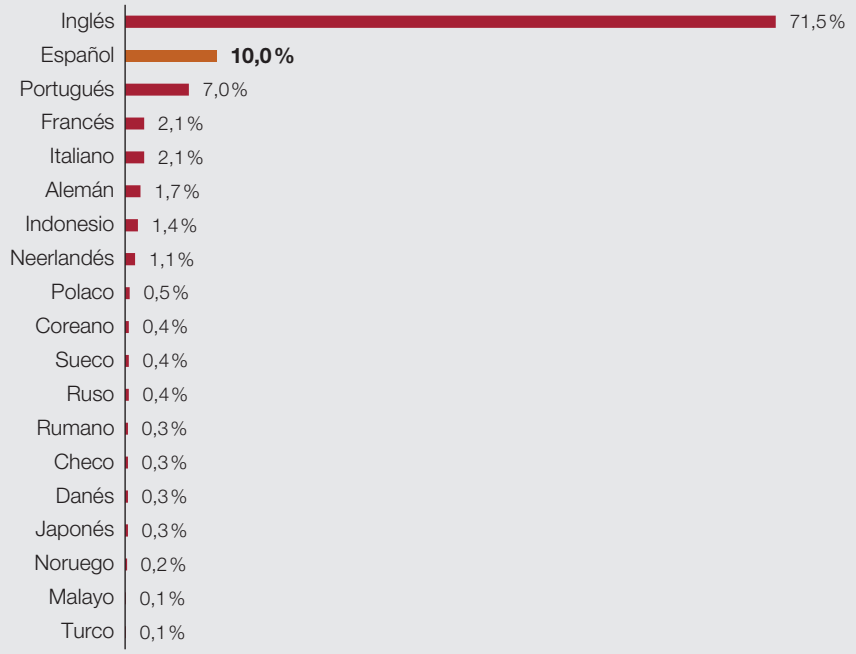
ese mismo periodo, debido fundamentalmente a una incorporación tardía a esta red social por parte de los hablantes de estas lenguas. Aunque el potencial de crecimiento del número de usuarios en el ámbito hispanohablante es aún elevado en comparación con el del inglés, este se ha reducido considerablemente en los últimos años debido, fundamentalmente, a una saturación del mercado, ya que cada vez quedan menos hablantes de español conectados que no utilicen esta red social. Del mismo modo, el inglés, con una tasa de crecimiento del 260 %, parece compensar el estancamiento que muestra entre sus usuarios nativos con aquellos que lo utilizan como segunda lengua[81].

6.1.2. *LinkedIn*

Al tratarse de una red social orientada fundamentalmente al mundo laboral, LinkedIn constituye un instrumento muy eficaz para analizar la demanda del español en el mundo de la empresa. De los aproximadamente 675 millones de usuarios con los que cuenta LinkedIn en la actualidad[82], 63 millones utilizan en mayor o menor medida el español. De estos, unos 49 millones se reparten entre Centroamérica y América del Sur, otros 12 millones se localizan en Europa y el resto en Estados Unidos. Aunque el inglés es, con diferencia, la lengua más usada en esta comunidad virtual, el español, con una tasa de utilización del 10 %, es el segundo idioma más empleado, a una distancia considerable del portugués y del francés, que ocupan la tercera y la cuarta posición, respectivamente.

81 Facebook (2019) y Socialbakers (2012).
82 LinkedIn (2020a).

Gráfico 45
Usuarios de LinkedIn por lengua (%) (abril de 2020)[83]

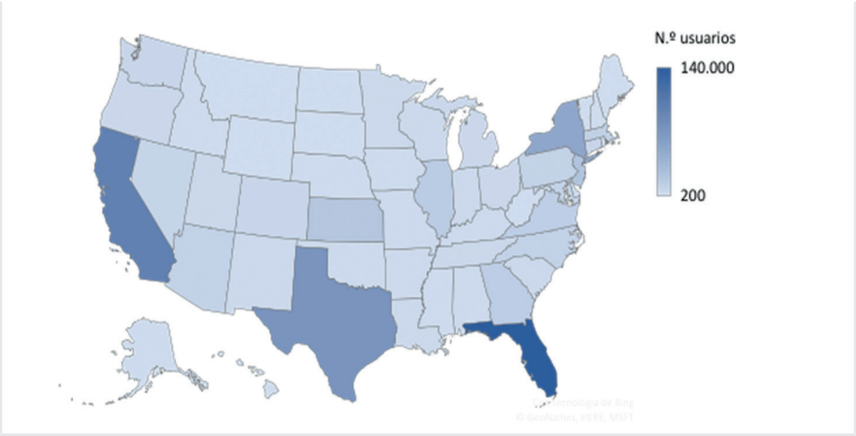


Fuente: elaboración propia a partir datos de LinkedIn (2020b).

Fuera de los países donde el español no es la lengua oficial, resulta interesante analizar el uso de LinkedIn en Estados Unidos. Si bien el número de usuarios hispanohablantes de esta red social es reducido si se compara con el número total de hablantes de español que hay en este país, su distribución geográfica indica que los estados norteamericanos que tienen un número mayor de usuarios hispanohablantes no coinciden exactamente con aquellos con una mayor concentración de población hispana, lo que sugiere que el español se está utilizando como un activo profesional fuera del ámbito hispanohablante.

83 La clasificación está basada en la información relativa al público objetivo en cada una de las lenguas proporcionadas por el Administrador de campañas de LinkedIn. El número de usuarios de inglés se ha obtenido restando del número total de usuarios del LinkedIn el del resto de las lenguas disponibles en esta plataforma virtual.

Gráfico 46
Distribución geográfica de los usuarios de LinkedIn en Estados Unidos (enero de 2019)[84]



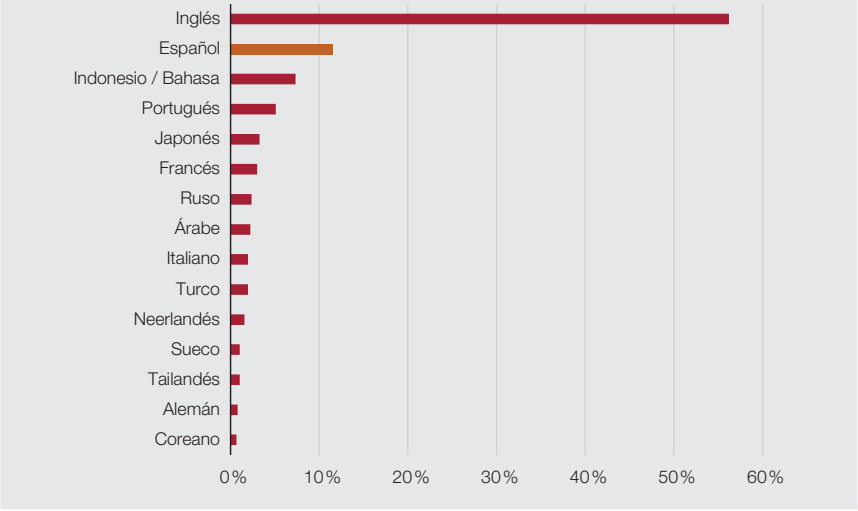
Fuente: elaboración propia a partir datos de LinkedIn (2020b).

6.1.3. *Twitter*

En el caso de Twitter, la distribución geográfica de sus usuarios muestra un alto grado de concentración en el ámbito hispanohablante, que es especialmente intenso en el caso de España. Por número de usuarios, el español ocupa la segunda posición en esta red social, si bien se encuentra muy por debajo del inglés, que es la lengua más utilizada. Un dato que refleja 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 sexta y la decimocuarta posición, respectivamente.

84 La clasificación está basada en la información relativa al público objetivo en cada una de las lenguas proporcionadas por el Administrador de campañas de LinkedIn. El número de usuarios de inglés se ha obtenido restando del número total de usuarios de LinkedIn el del resto de las lenguas disponibles en esta plataforma virtual.

Gráfico 47
Uso de las lenguas en Twitter (%)[85]



Fuente: elaboración propia a partir de datos de GNIP (2017).

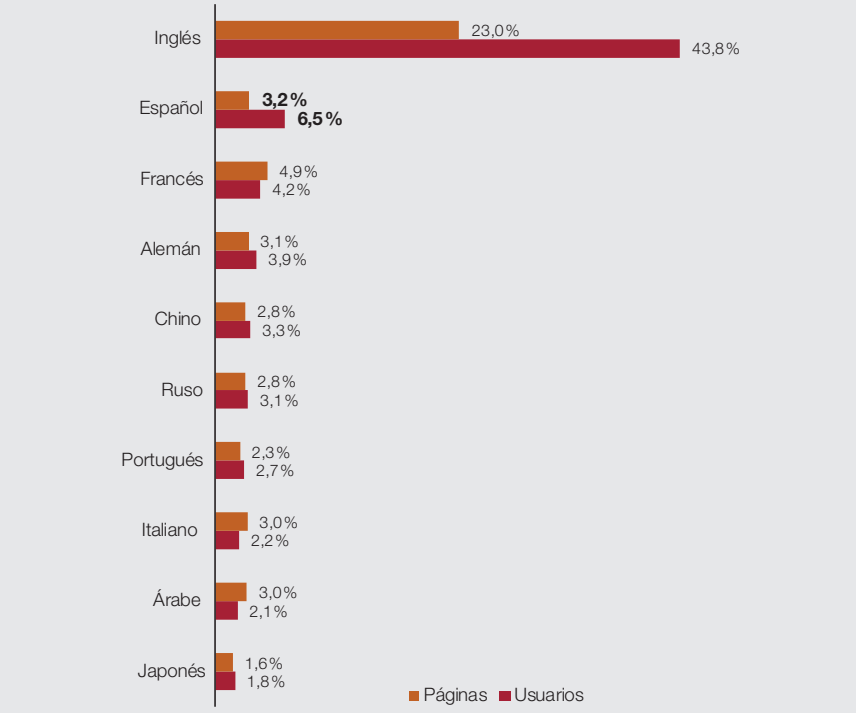
El español también ocupa la segunda posición en Twitter en algunas ciudades internacionales mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York. Especialmente interesante es el caso de esta última, donde el uso del español supera con creces al del portugués y al del japonés, que ocupan respectivamente la tercera y cuarta posición en esta clasificación[86]. 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 segundo idioma más empleado. Especialmente intensa es la utilización de esta lengua en tres de sus cinco grandes distritos: Harlem, Bronx y Queens[87]. Pero lo más relevante es que, en este crisol de culturas, el uso del español no es patrimonio exclusivo de la comunidad hispana, sino que es compartido por gente de orígenes diversos[88].

85 El porcentaje se ha extraído tomando como base para el cálculo únicamente las lenguas que aparecen en el gráfico y, por tanto, tiene un carácter meramente aproximativo.
86 Manley *et al.* (2013).
87 Mocanu *et al.* (2012: 16).
88 Moreno Fernández (2013).

6.1.4. *Wikipedia*

El español ocupa la segunda posición en Wikipedia por número de usuarios, por delante del francés y del alemán, que cuentan con un número de editores de contenidos más elevado[89], e incluso del chino, del ruso, del portugués y del árabe, que también tienen estatus de lenguas oficiales de Naciones Unidas. Por número de ediciones realizadas, sin embargo, el español se sitúa en la cuarta posición. En lo que se refiere al número páginas publicadas, el español desciende hasta la sexta posición en esta enciclopedia virtual y se coloca por detrás de idiomas como el vietnamita, el francés, el cebuano o el sueco.

Gráfico 48
Principales lenguas de Wikipedia por número de usuarios (%) (abril de 2020)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Wikipedia, consultado el 5 de abril de 2020.

89 Usuarios activos, es decir, aquellos que han editado parte del contenido durante los últimos treinta días.

7. CONCLUSIONES

El año 2020 marca el inicio de una nueva década en la elaboración del informe *El español: una lengua viva*. Desde su primera aparición en 2010, el informe ha venido tomando el pulso a la lengua española mediante el análisis exhaustivo de sus variables más representativas: demografía, peso económico, proyección internacional, uso como instrumento de transmisión de la ciencia y la cultura, presencia en Internet, etc. La evolución de estas variables a lo largo de la última década revela algunos datos sin duda positivos, como son el crecimiento de su número de hablantes potenciales en más del 30 %, la ampliación del grupo de aprendices de español como lengua extranjera en casi el 60 % o el mayor protagonismo que este idioma ha cobrado en los principales foros internacionales, en detrimento de lenguas más asentadas, como el francés o el alemán. Otros datos, sin embargo, muestran una cara menos amable. Estos son, por ejemplo, la ralentización observada y esperada del crecimiento de la comunidad hispanohablante nativa, el menor peso económico de los países donde el español es oficial o el escaso empleo de esta lengua en la publicación de los textos científicos con mayor repercusión mundial.

El contenido de este informe, por tanto, pretende dar continuidad a algunas de las tendencias ya identificadas en la expansión del español por el mundo, al tiempo que presenta una imagen lo más fiel posible de la situación de este idioma en el momento actual. En este sentido, gran parte de los datos que aporta son actualizaciones de los indicadores más relevantes incluidos en años anteriores. Tal es el caso de los datos puramente demográficos, que reflejan la información censal más reciente de los países que hoy integran el ámbito hispanohablante, ya sea en su dimensión nativa o con una competencia limitada en el idioma. Dado que muchos de estos censos se realizan de forma periódica cada diez años, muchos de ellos aún están pendientes de publicación. Sin embargo, la mayoría ya ofrecen datos parciales que afectan al cómputo total de hablantes de español que hay en el mundo y que han sido debidamente incluidos en los cuadros que abren este informe.

La incorporación de nuevos datos censales ha llevado aparejada también una actualización de las previsiones de crecimiento realizadas en años anteriores por los institutos de estadística de los distintos países con presencia de la lengua española, así como por la Organización de las

Naciones Unidas, que ha supuesto al mismo tiempo una revisión a la baja de las perspectivas de crecimiento de la comunidad hispanohablante mundial para lo que queda de siglo. Si las proyecciones de informes anteriores calculaban una comunidad hispanohablante integrada por 756 millones de personas en 2050 y por 741 millones en 2100, las estimaciones de este año reducen esa cantidad en unos 50 millones, tanto para 2050 como para 2100. Por otra parte, a diferencia de proyecciones realizadas otros años, las incluidas en el informe 2020 son continuas, lo que ha permitido identificar por vez primera el punto culminante de esa senda ascendente en el número de hablantes de español, que se alcanzará en 2068, año en que se superarán los 723 millones de hablantes y a partir del cual se iniciará un descenso paulatino al menos hasta final de siglo. En términos relativos, sin embargo, el camino descendente del español ya se ha iniciado y permanecerá inalterado hasta 2100, que registrará un porcentaje de hablantes del 6,3 % de la población mundial, frente al 7,5 % actual.

Aparte de una disminución en el ritmo de crecimiento de la población mundial prevista por Naciones Unidas, también han influido considerablemente en las nuevas proyecciones de hablantes de español las últimas estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos, que hablan de una reducción significativa del tamaño de la comunidad hispana de este país con respecto al esperado hace tan solo una década. Han sido precisamente la pujanza demográfica y el dinamismo económico que exhibe esta comunidad los que han motivado la inclusión de un nuevo capítulo dedicado al español en los Estados Unidos. En él se han analizado aspectos ya tratados en informes anteriores, como son el grado de empleo del español en el entorno doméstico, que ha descendido medio punto porcentual con respecto a 2019, o la enseñanza de esta lengua en los distintos niveles educativos del país, al tiempo que se han incluido nuevos apartados. Especial interés reviste el dedicado a la participación política de los hispanos, no solo por la cercanía de las elecciones presidenciales estadounidenses, sino también porque estas serán las primeras en las que los hispanos conformarán la minoría étnica más numerosa. Asimismo, algunos de los debates que hay sobre la mesa en esta cita electoral atañen directamente a la situación futura de esta comunidad, como es el controvertido asunto de la inmigración. En este sentido, el informe se ha hecho eco de un estudio reciente que analiza la proyección de crecimiento de esta comunidad

tomando en consideración diversos escenarios migratorios en Estados Unidos, que van desde una restricción total de los flujos migratorios hacia este país hasta un contexto de inmigración alta.

En el capítulo dedicado al peso económico del español también se han actualizado los valores de indicadores ya incluidos en ediciones anteriores: la contribución al producto interior bruto mundial del conjunto de los países donde el español es lengua oficial en comparación con otros ámbitos lingüísticos muy potentes, como el inglés, el chino o el francés; el poder de compra de la comunidad hispana estadounidense, que en 2020 se espera que supere los 1,7 billones de dólares; o la influencia del español en el comercio internacional. En este último punto, se ha incluido también un análisis pormenorizado de los ámbitos lingüísticos con los que más relación comercial tienen los países de habla hispana. Otra novedad que viene a completar esta sección es la descripción que se hace del mercado de la enseñanza del español como lengua extranjera, cuyo tamaño ha superado por primera vez los veintidós millones de estudiantes, y en el que se hace especial mención a la cada vez mayor importancia que está adquiriendo el turismo idiomático.

Reflejo de la importancia económica del español es sin duda la presencia que esta lengua tiene en los distintos foros internacionales. De esta se da cumplida cuenta en el tercer epígrafe, que, además de aportar datos recientes relativos a aspectos ya contenidos en otros informes, como la situación del español en la Organización de las Naciones Unidas o en la Unión Europea, introduce un aspecto aún no tratado: la utilización del español en los organismos de integración americana e iberoamericana.

El capítulo dedicado a Internet confirma la tendencia ya observada desde 2010: el español sigue siendo la tercera lengua más usada en este medio y la segunda en plataformas digitales como Facebook, LinkedIn, Twitter o Wikipedia. El elemento más novedoso que ofrece este apartado es quizás el análisis que se hace de la distribución geográfica de los usuarios hispanohablantes de LinkedIn en Estados Unidos, que sugiere que el español se está utilizando como un activo profesional fuera del ámbito puramente hispanohablante. Por otra parte, la preferencia que manifiesta la comunidad hispana de este país por los contenidos digitales elaborados en español muestra la fuerte implantación de este idioma como vía de transmisión de contenidos, algo que también se analiza en el epígrafe que describe el uso español en los medios de comunicación estadounidenses.

Una sección también tradicional dentro del informe es la que aborda la situación del español en el mundo de la ciencia. Si bien es cierto que los datos de este año siguen mostrando un uso secundario de este idioma como instrumento de transmisión de los conocimientos científicos en comparación con el del inglés, no es menos cierto que su posición como segunda lengua de comunicación científica parece haberse consolidado a lo largo de la última década, por delante de lenguas de reconocido prestigio en este ámbito, como el francés o el alemán. Así al menos lo avala el hecho de que el 4,3 % de la producción científica mundial tenga actualmente su origen en algún país de habla hispana.

Puede decirse, en suma, que el informe 2020 constituye una puesta al día de los indicadores más relevantes que afectan a la marcha del español en el mundo, aderezada, eso sí, con la introducción de nuevas variables que servirán para cuantificar la posición de este idioma en campos hasta ahora inexplorados en ediciones anteriores. Al igual que hace una década, la idea de fondo sigue siendo la misma: dibujar una imagen lo más cabal posible de la presencia de la lengua española en el mundo. Pero la principal virtud de este texto no reside tanto en la foto fija que presenta como en su periodicidad. Y es que el hecho de que se publique todos los años lo convierte en un instrumento privilegiado para identificar las tendencias del español global. Tendencias que sin duda serán de gran utilidad en el diseño de estrategias que permitan actuar de forma anticipada para aprovechar las oportunidades que se presenten en el futuro, al tiempo que se conjuran las posibles amenazas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Councils for International Education (2017), *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report.* Disponible en: https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf.

Aruba Central Bureau of Statistics (2010), «Table P-D.1. Population by language most spoken in the household by age and sex», *Census 2010.* Disponible en: http://cbs.aw/wp/wp-content/uploads/2012/07/Fifth-Population-and-Housing-Census-Aruba.pdf.

Australian Bureau of Statistics (2012), Disponible en: http://profile.id.com.au/australia/language.

Banco Mundial (2018), «PIB, PPA ($ a precios internacionales actuales)». Disponible en: https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.PP.CD.

— (2019), «Datos». Disponible en: https://datos.bancomundial.org/pais/espana.

Bentley J. (2014), «Report from TESOL 2014: 1.5 Billion English Learners Worldwide». Disponible en: https://www.internationalteflacademy.com/blog/bid/205659/report-from-tesol-2014-1-5-billion-english-learners-worldwide.

British Council (2013), *The English Effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world.* Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf.

Central Bureau of Statistics Curaçao (2001), «Most spoken language (in private households), Census 2011». Disponible en: https://www.cbs.cw/website/2011-census_3226/item/demographics-characteristics_760.html.

Central Statistical Office. Trinidad and Tobago (2012), «Trinidad and Tobago 2011 Population and Housing Census. Demographic Report». Disponible en: http://cso.planning.gov.tt/.

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) (2019), División de Población de la CEPAL, «Estimaciones y proyecciones de población total, urbana y rural, y económicamente activa. América Latina - Revisión 2019». Disponible en: https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa.

Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea (CdT) (2019), *Informe de actividades consolidado del Centro de Traducción en 2018.* Bruselas: CdT. Disponible en: https://cdt.europa.eu/sites/default/files/documentation/pdf/006_2019_aar2018_consol_es.pdf.

Cilluffo, A. y Fry, R. (2019), «An early look at the 2020 electorate». Pew Research Center. Disponible en: https://www.pewsocialtrends.org/essay/an-early-look-at-the-2020-electorate/.

Clarivate Analytics (2019), «*InCites Essential Science Indicators*». Disponible en: https://esi.incites.thomsonreuters.com.

Colby S. y Ortman, J. M. (2015), «Projections of the Size and Composition of the U.S. Population: 2014 to 2060», *U.S. Census Bureau.* Disponible en: http://bit.ly/1G8av78.

Consejo Nacional de Población de México (CONAPO) (2018), «Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050 y de las entidades federativas de 1970 a 2050». Disponible en: https://datos.gob.mx/herramientas/indicadores-demograficos-de-mexico-de-1950-a-2050-y-de-las-entidades-federativas-de-1970-a-2050?category=web&tag=economia.

Crystal, D. (2003), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

DANE (2020), «Proyecciones de población». Disponible en: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion.

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos de Paraguay (DGEEC), (2015), «Paraguay. Proyección de la Población Nacional, Áreas Urbana y Rural por Sexo y Edad, 2000-2025». Disponible en: http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/proyeccion%20nacional/Estimacion%20y%20proyeccion%20Nacional.pdf.

Edmiston, W. y Dumenil, A. (2015), *La France contemporaine*. 5.ª ed. Boston: Cengage Learning.

Ennis, S. R., Ríos-Vargas, M. y Albert, N. G. (2011), «The Hispanic Population 2010. 2010 Census Brief». U.S. Census Bureau. Disponible en: https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf.

Eurostat (2012), *Europeans and their Languages.* Special Eurobarometer 386. Disponible en: http://ec.europa.eu/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.

— (2019), «Pupils by education level and modern foreign language studied». Disponible en: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_lang01&lang=en.

Facebook (2020), «Administrador de anuncios». Disponible en: https://www.facebook.com.

Facebook IQ (2016), «Gains in Translation: What Your Language Choices Say to US Hispanics», *Facebook* (4 de octubre de 2016). Disponible en: https://www.facebook.com/business/news/insights/gains-in-translation-what-your-language-choices-say-to-us-hispanics.

Fernández Vítores, D. (2011), *La Europa de Babel*. Granada: Comares.

— (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.

— (2014a), *La lengua española en Marruecos*. Rabat: AECID, Embajada de España, Instituto de Estudios Hispano-Lusos y Universidad Mohamed V-Rabat. Disponible en: http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/RABAT/es/Noticias/Documents/LENGESPMARR.pdf.
— (2014b), *El español en el sistema de las Naciones Unidas*. Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/004_informes_dfv_espanol_sistema-nu.pdf.
— (2016), «Does Brexit spell the end for English as the lingua franca of the EU?», *EUROPP: European politics and policy* (15 de septiembre de 2016). Disponible en: http://bit.ly/2cPOByz.
— (2018), «La pervivencia del español en el Magreb», en *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española*. Madrid: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, pp. 43-58.
— (2019a), «El idioma español crece y se multiplica», en J. M. Merino y A. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción*. Madrid: Taurus, pp. 71-88.
— (2019b), «El Magreb hispano: de la frontera al espacio de intercambio», *Archiletras Científica*, 2, pp. 45-62.
— (2020), «El español como lengua de comunicación internacional», en *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística / Projeção mundial do espanhol e do português: o potencial da proximidade lingüística*. Lisboa: INCM, Instituto Cervantes e Instituto Camões.

Fernández Vítores, D. y García, A. (2014), «El español en las relaciones internacionales», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* XII, 2 (24), pp. 121-134.

Flores, S., López, M. H., Krosgstad, J. M. (2019), «U.S. Hispanic population reached new high in 2018, but growth has slowed». Pew Research Center. Disponible en: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/08/u-s-hispanic-population-reached-new-high-in-2018-but-growth-has-slowed/.

Flores, S., López, M. H. (2018), «Among U.S. Latinos, the internet now rivals television as a source for news». Pew Research Center. Disponible en: https://pewrsr.ch/2DmSyZe. [Consultado el 20-03-2020].

Flores, S., López, G. y Radford, J. (2017), «2015, Hispanic Population in the United States Statistical Portrait». Pew Research Center. Disponible en: https://www.pewresearch.org/hispanic/2017/09/18/2015-statistical-information-on-hispanics-in-united-states-trend-data/.

Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León (2006), *Plan de Castilla y León. Español para extranjeros 2006-2009*. Junta de Castilla y León.

— (2013), *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016*. Junta de Castilla y León.

García Delgado, J. L. (2019), «El español da dinero. Sobre la economía del español», en J. M. Merino y A. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción.* Madrid: Taurus, pp. 135-148.

Garza, R. O. De la, Cortina, J. y Pinto, P. M. (2010), «Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE. UU.», en J. A. Alonso y R. Gutiérrez, (eds.), *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica, pp. 229-259.

GNIP (2017), «Languages on Twitter». Disponible en: https://www.mapbox.com/labs/twitter-gnip/languages/#2/44.8/-85.1.

Goethe-Institut (2015), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.* Berlín: Goethe-Institut. Disponible en: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final3.pdf.

Gómez, M. (2019), «Just saying hola isn't enough», *Los Angeles Times,* (8 de septiembre de 2019). Disponible en: https://www.latimes.com/politics/story/2019-09-07/las-vegas-spanish-speaking-presidential-candidates.

González-Barrera, A., Krogstad, J. M. y Noe-Bustamante, L. (2020), «Path to legal status for the unauthorized is top immigration policy goal for Hispanics in U.S», *Pew Research Center* (11 de febrero de 2020). Disponible en: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/02/11/path-to-legal-status-for-the-unauthorized-is-top-immigration-policy-goal-for-hispanics-in-u-s/.

González Puy, I. (2018), «El español, un valor en alza en China», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 287-303.

González-Tosat, C. (2019). «La radio en español en los Estados Unidos». Informes del Observatorio/Observatorio Reports IO/OR. Cambridge: Instituto Cervantes at Harvard University. http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/claragonzaleztosat_informes_cibermedios_hispanos_estados_unidos.pdf.

Govern d'Andorra (2015), *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució 1995-2014*. Andorra La Vella: Ministeri de Cultura, Joventut i Esports. Disponible en: https://www.cultura.ad/la-llengua-a-andorra.

Grau Perejoan, M. y Gea Monera, M. P. (2006), «El español en Trinidad y Tobago», 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. 209-211. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf.

Hamilton, D., Fineup, M., Hayes-Bautista, D. y Hsu, P. (2019), LCD U.S. *Latino Report GDP 2019*. California: LDC. Disponible en: http://latinodonorcollaborative.org/latino-gdp-report/.

Harton, M., Marcoux R., Wolff A. y Jacob-Wagner, S. (2014), *Estimation des francophones dans le monde en 2015*. Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophonie. Disponible en: https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_nr_lfdm_2015_finalweb-elp.pdf.

Hernández, R. (2018), *Mapa hispano de los Estados Unidos 2018*. Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/mapa_hispano_23_octubre.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponible en: http://www.ibge.gov.br/home/default.php.

Instituto Cervantes (2018), *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020), *Estadística del Padrón Continuo*. Disponible en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990.

Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2014), «Bolivia: proyecciones de población de ambos sexos, según edad, 2012-2020». Disponible en: https://www.ine.gob.bo/subtemas_cuadros/demografia_html/PC20101.htm.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2018), «Proyecciones de población / Proyección base 2017. Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 1992-2050 total país». Disponible en: https://www.censo2017.cl/.

Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE) (2018), *Guinea Ecuatorial en Cifras*. Disponible en: http://www.inege.gq/wp-content/uploads/2019/01/GE_Cifras_2018.pdf.

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2018), «XVII Censo de población y VI Censo de vivienda: Proyecciones 2014-2030». Disponible en: https://www.ine.gob.hn/V3/.

Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2020). «Proyecciones de población con base al censo 2011». Disponible en: http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=98&Itemid=51.

Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI) (2020), *Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población Departamental, por Años Calendario y Edad Simple, 1995-2030*. Disponible en: http://www.inei.gob.pe/.

Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (2013), «Boletín 16. Estimaciones y proyecciones de la población total del país, por provincia, comarca indígena, distrito y corregimiento, según sexo y edad: años 2010-20: cuadro 77». Disponible en: http://www.contraloria.gob.pa/INEC/archivos/P5561Cuadro%2077.pdf.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC) (2013), *Estimaciones y Proyecciones de Población por Sexo y Edad 1950 — 2050.* Disponible en: http://ccp.ucr.ac.cr/observa/CRnacional/pdf/Metodologia%20estimaciones%20y%20proyecciones%20resumida.pdf.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) (2010), *Estimaciones y proyecciones de población 2010-2040. Total del país.* Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/proyeccionesyestimaciones_nac_2010_2040.pdf.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador (2020), *Reloj poblacional.* Disponible en: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/reloj-poblacional/.

International Association of Language Centres (IALC) (2016), *Study Travel Research Report 2016: Trends in the Demand for Foreign Languages.* Disponible en: https://www.ialc.org/fileadmin/uploads/ialc/Documents/Study_Travel_Research_Reports/ialc-2016-research-trends-in-demand-for-foreign-languages.pdf.

International Publishers Association (2017), *Annual Report 2015-2016.* Disponible en: http://www.internationalpublishers.org/images/reports/Annual_Report_2016/IPA_Annual_Report_2015-2016_interactive.pdf.

Internet World Stats (2020), «Usage and Population Statistics», Miniwatts Marketing Group. Disponible en: http://www.internetworldstats.com.

ISSN International Center (2020a), disponible en: https://www.issn.org/wp-content/uploads/2020/02/Records-per-languages-most-represented.pdf.

— (2020b), disponible en: https://www.issn.org/wp-content/uploads/2020/02/Total-number-of-records.pdf.

Japan Foundation (s. a.), «Japanese-Language Education, by Country». Disponible en: https://www.jpf.go.jp/e/project/japanese/survey/result/img/2006_03.pdf.

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

Johnson, S. (2020), «A Changing Nation: Population Projections Under Alternative Immigration Scenarios». U.S. Census Bureau. Disponible en: https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2020/demo/p25-1146.pdf.

Latindex (2020), *Directorio.* Disponible en: http://www.latindex.unam.mx/latindex/inicio.

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fenning, C. D. (eds.) (2016), *Ethnologue. Languages of the World, Nineteenth edition.* Dallas: SIL International. Disponible en: http://www.ethnologue.com/statistics.

LinkedIn (2020a), «About LinkedIn». Disponible en: https://news.linkedin.com/about-us#statistics.

LinkedIn (2020b), «Administrador de campañas». Disponible en: https://www.linkedin.com.

Looney, D. y Lusin, N. (2019), *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Final Report*. Nueva York: MLA. Disponible en: https://www.mla.org/content/download/110154/2406932/2016-Enrollments-Final-Report.pdf.

Loureda O., Moreno Fernández F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2020), «Alemania y sus hablantes de español», en VV. AA, *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L.

Madrid Álvarez-Piñer, C. (2018), «La evolución de la lengua y la cultura en español en Filipinas», en VV. AA, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 305-312.

Manley, E. Barrat, J., Cheshire J. y O'Brien, O. (2013), «Twitter NYC. A Multilingual Social City», Londres: CASA, UCL SpaceTimeLab. Disponible en: http://ny.spatial.ly/.

Martín Municio, Á. Espasa, A., Girón, J. y Peña, D. (2003), *El valor económico de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Ministerio de Cultura y Deporte (2010), *El mundo estudia español 2010*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2009.html.

— (2012a), *El mundo estudia español 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html.

— (2014), *El mundo estudia español 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html.

— (2016), *El mundo estudia español 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html.

— (2018), *El mundo estudia español 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602.

— (2019), *Anuario de Estadísticas Culturales 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica del MCD. Disponible en: https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:3bdcb17c-050c-4807-b4f4-61e3714cbc15/anuario-de-estadisticas-culturales-2019.pdf.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazional (2017), *L'italiano nel mondo che cambia - 2017*. Roma: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazional. Disponible en: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf.

Mocanu, D., Baronchelli, A., Gonçalves B., Perra N. y Vespignani A. (2012), «The Twitter of Babel: Mapping World Languages through Microblogging Platforms», *Physics and Society*, 20/12/2012. Disponible en: https://arxiv.org/abs/1212.5238.

Moreno Fernández, F. (2013), «Las lenguas de Twitter», El País, 2/3/2013. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2013/02/22/opinion/1361559730_138297.html.

— (2014), «Fundamentos de demografía lingüística a propósito de la lengua española», Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana XII, 2 (24), pp. 19-38.

— (2015), *La importancia internacional de las lenguas*, Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_0.pdf.

— (2019), «Los otros mundos del español», en J. M. Merino y Á. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción*. Madrid: Taurus, pp. 211-230.

Moreno Fernández F. y Otero Roth, J. (2007), *Demografía de la lengua española.* Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica. Disponible en: https://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf.

— (2016), *Atlas de la lengua espa*ñola *en el mundo.* 3.ª ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

Noak, R. y Gamio, L. (2015), «The world's languages, in 7 maps and charts», *The Washington Post,* 15/4/2015. Disponible en: https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/?utm_term=.53f81a9ff3a7.

Noe-Bustamante, L., Budiman, A. y López, M. H., J. M. (2020), «Where Latinos have the most eligible voters in the 2020 election», *Pew Research Center* (31 de enero de 2020). Disponible en: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/01/31/where-latinos-have-the-most-eligible-voters-in-the-2020-election/.

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2010), «2010 Census Data». Disponible en: https://www.census.gov/2010census/data/.

— (2012), «Who is Hispanic in America?». Disponible en: https://www.census.gov/newsroom/cspan/hispanic/2012.06.22_cspan_hispanics.pdf.

— (2018a), «Annual Estimates of the Resident Population for the United States, Regions, States, and Puerto Rico: April 1, 2010 to July 1, 2018». Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=puerto%20rico&g=0400000US72&tid=ACSDP1Y2018.DP05.

— (2018b), «American Community Survey. TableID: B16006». Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=Language%20Spoken%20at%20Home%20latino&tid=ACSDT1Y2018.B16006&t=Language%20Spoken%20at%20Home%3AHispanic%20or%20Latino&vintage=2018.

— (2018c), «American Community Survey. TableID: DP05». Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=Hispanic%20or%20Latino&tid=ACSDP1Y2018.DP05&vintage=2018&t=Hispanic%20or%20Latino&hidePreview=false.

— (2018d), «Statistics for U.S. Employer Firms by Sector, Gender, Ethnicity, Race, and Veteran Status for the U.S., States, and Top 50 MSAs: 2016 Annual Survey of Entrepreneurs». Disponible en: https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ASE_2015_00CSA01&prodType=table.

— (2018e), «Hispanic or latino origin by specific origin», American Community Survey. TableID: B03001. Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=hispanic%20origin&tid=ACSDT1Y2018.B03001&vintage=2010.
— (2018f), «Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over (hispanic or latino)», American Community Survey. TableID: C16006. Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=latinos%20speak%20spanish&tid=ACSDT1Y2018.C16006&t=Hispanic%20or%20Latino&vintage=2018.
— (2018g), «Language spoken at home», American Community Survey. TableID: S1601. Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=Language%20Spoken%20at%20Home&hidePreview=false&tid=ACSST1Y2018.S1601&t=Language%20Spoken%20at%20Home&vintage=2018.
— (2018h), «Characteristics of people by language spoken at home», American Community Survey. TableID: S1603. Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=Language%20Spoken%20at%20Home&hidePreview=false&tid=ACSST1Y2018.S1603&t=Language%20Spoken%20at%20Home&vintage=2018.
— (2020), «2017 National Population Projections Tables. Table 4. Projected race and Hispanic origin». Disponible en: https://www.census.gov/data/tables/2017/demo/popproj/2017-summary-tables.html.

Oficina estadística de Filipinas (2010), «Population and Annual Growth Rates for the Philippines and its Regions, Provinces, and Highly Urbanized Cities Based on 1990, 2000, and 2010 Censuses», *Census and Housing Population*. Disponible en: https://psa.gov.ph.

Oficina Nacional de Estadísticas de la República Dominicana (2016), «Estimaciones y proyecciones de la población total por año calendario, según región y provincia, 2000-2030». Disponible en: https://www.one.gob.do/demograficas/proyecciones-de-poblacion/proyecciones-y-estimaciones-provinciales-2000-2030.

Organización Mundial del Comercio (OMC) (2017), *Statistics database*. Disponible en: http://stat.wto.org/Home/WSDBHome.aspx?Language=S.

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2019), «World Population Prospects 2019». Disponible en: https://population.un.org/wpp/

Organización Internacional de la Francofonía (OIF) (2014), *La lengua francesa en el mundo 2014*. París: Nathan. Disponible en: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_espagnol_001-024.pdf.

Ortman, J. M. y Shin, H. B. (2011), «Language Projection 2010 to 2020». U.S. Census Bureau: Social, Economic, Housing Division. Disponible en: http://bit.ly/2aHT3Pb.

Otheguy, R. (2019), «El español en los Estados Unidos», *Tribuna Norteamericana,* 31 (diciembre de 2019). Disponible en: https://www.institutofranklin.net/wp-content/uploads/2020/01/tn31_2_RO.pdf.

Pajak, B. (2016), «Which countries study which languages, and what can we learn from it?». Disponible en: http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it.

Pew Research Center (2016), «Most Hispanics say speaking Spanish not necessary to be considered Hispanic», *Pew Research Center* (2 de febrero de 2016). Disponible en: http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/19/is-speaking-spanish-necessary-to-be-hispanic-most-hispanics-say-no/ft_16-02-16_hispanic_language/.

— (2018), «More Latinos Have Serious Concerns About Their Place in America Under Trump», *Pew Research Center*. Disponible en: https://www.pewhispanic.org/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Pew-Research-Center_Latinos-Concerned-About-Place-in-America-Under-Trump-TOPLINE_2018-10-25.pdf.

— (2019), «U.S. Hispanic population growth has slowed», *Pew Research Center* (4 de julio de 2019). Disponible en: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/08/u-s-hispanic-population-reached-new-high-in-2018-but-growth-has-slowed/.

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 *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro*. Madrid: Santillana e Instituto Cervantes, pp. 41-56.

Plaza, L. M, Granadino, B. y García-Carpintero, E. (2013), «Estudio bibliométrico sobre el papel del español en ciencia y tecnología», en J. L. García Delgado, J. A. Alonso, y J. C. Jiménez (coords.), *El español, lengua de comunicación científica.* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica, pp. 315-366.

Rhodes N. y Pufahl I. (2014), *An Overview of Spanish Teaching in U.S. Schools: National Survey Results*. Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_spteaching.pdf.

Rupérez, J. y Fernández Vítores, D. (2012), *El español en las relaciones internacionales.* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

SciELO (2020), disponible en: https://scielo.org.

SCImago Journal & Country Rank (2020), disponible en: http://www.scimagojr.com/index.php.

Scopus (2019), disponible en: https://www.scopus.com/sources?zone=&origin=sbrowse.

Selig Center for Economic Growth (2019), *The Multicultural Economy 2019*. Athens: Terry College of Business. Universidad de Georgia.

Serrano Avilés, J. (2014), «La enseñanza del español en el África Subsahariana: documentación y problemas», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana.* Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata, pp. 15-92.

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

Social Explorer (2020). Disponible en: https://www.socialexplorer.com/a9676d974c/explore.

Statistical Institute of Belize (SIB) (2016), «Belize Population and Housing Census 2010». Disponible en: http://www.sib.org.bz/Portals/0/docs/publications/census/2010_Census_Report.pdf.

Statistics Canada (2012), *Visual Census. 2011 Census.* Ottawa. Released October 24, 2012. Disponible en: http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/vc-rv/index.cfm?LANG=ENG&VIEW=D&TOPIC_ID=4&GEOCODE=01&CFORMAT=jpg#fd4_2.

Taylor, P., López, H., Martínez J. y Velasco, G. (2012), «When Labels Don't Fit: Hispanics and Their Views of Identity». Pew Research Center. Disponible en: https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/04/when-labels-dont-fit-hispanics-and-their-views-of-identity/.

UNESCO Institute of Statistics (2019), «Language of production». Disponible en: http://data.uis.unesco.org/.

UnidosUS (2019), «The 2020 national latino electorate survey», *UnidosUS* (25 de junio de 2019). Disponible en: http://publications.unidosus.org/bitstream/handle/123456789/1958/UnidosUS_2020latinoelectoratesurvey_june2019.pdf?sequence=7&isAllowed=y.

W3Techs.com (2020), disponible en: http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all.

II

LENGUA E IDENTIDAD

LENGUA E IDENTIDADES. LUIS CERNUDA LEE A BENITO PÉREZ GALDÓS

Luis García Montero
Instituto Cervantes

El estudio de la literatura ofrece muchos ejemplos y ocasiones para meditar sobre la relación que se establece entre una lengua y una identidad. Uno de los casos más llamativos y tajantes lo encontramos en el poeta Luis Cernuda. Alejado de su país por el golpe de Estado de 1936, protagonista de una dura experiencia de exilio, enemistado con la sociedad española a causa de una historia degradante en la «que regenta hoy la canalla», encontró sentido a su propia identidad, más allá de fronteras concretas, en su lengua y su tradición literaria. El mundo final de Luis Cernuda es un buen ámbito para meditar sobre algunos de los asuntos que tienen que ver con la identidad y el papel jugado por la lengua: sentido de pertenencia, amenaza de fundamentalismo, necesidad de respeto democrático y una afirmación de la cultura propia compatible con el diálogo y el conocimiento de otras culturas. Pensar la lengua es, entre otras cosas, un ámbito de reconocimiento ético, no ya para el profesor o el escritor, sino para los hablantes en general.

Después de años de exilio en Escocia, Inglaterra y Estados Unidos, el poeta sevillano llegó a México por primera vez en el verano de 1949. Al año siguiente preparó un nuevo viaje movido por unos sentimientos que conocemos por una carta a Salvador Moreno, escrita desde Mount Holyoke College el 8 de junio de 1950: «Me dice que se siente un poco perdido. Yo no puedo ya ni siquiera perderme. Estoy tan aburrido de todo, comenzando por mí, que una perdición no me vendría mal. Mi único deseo es estar ahí, abrazar un cuerpo oscuro y olvidar esta completa *extrañeza* en que vengo viviendo» (2003: 492). La impresión que le produjo un conocimiento más profundo del país motivó un libro de poemas en prosa, *Variaciones sobre tema mexicano*, empezado a escribir ese mismo año y publicado en 1954. La composición inicial, titulada, «La Lengua»

responde a la pregunta de qué sintió al oír en la calle la lengua propia que durante tantos años le había faltado: «Sentí cómo sin interrupción continuaba mi vida en ella por el mundo exterior, ya que por el interior no había dejado de sonar en todos aquellos años» (1993: 626).

Antes de mostrar su alegría por haber crecido en una lengua compartida por numerosas naciones del mundo y con muchos millones de hablantes, matiza un sentido de pertenencia: «La lengua que hablaron nuestras gentes antes de nacer nosotros de ellos, esa de que nos servimos para conocer el mundo y tomar posesión de las cosas por medio de sus nombres, importante como es en la vida de todo ser humano, aún lo es más en la del poeta. Porque la lengua del poeta no sólo es materia de su trabajo sino condición de su misma existencia. Y si la primera palabra que pronunciaron tus labios era española, y española será la última que de ellos salga, determinadas precisa y fatalmente por esas dos palabras, primera y postrera, están todas las de tu poesía. Que la poesía, en definitiva, es la palabra» (1993: 626). Cernuda establece desde ahí un vínculo entre lengua materna, identidad, poesía y conciencia. Su caso es extremo, pero ilumina un tejido que en muchos nudos pueden reconocer muchos hablantes.

Aunque este sentimiento adquiera una tensión radical en el caso del poeta sevillano, es conveniente recordar que se trató de algo vivido y compartido por muchos exiliados españoles. Valgan de ejemplo estas palabras de una carta enviada por Guillermo de Torre a Gabriela Mistral en enero de 1947: «Pero ¿por qué sigue usted siendo la dama errante en países donde no hablan *cristiano*, como dicen o decían en España? ¿Por qué no se afinca cerca de su cordillera, es decir, en Buenos Aires, que hoy por hoy es la metrópoli del idioma? Pues yo entiendo que un escritor, al cabo y por muchas vueltas que dé al mundo, ha de sentir la querencia de su patria —y para mí la patria es el idioma. No lo digo esto tanto como un consuelo para mí, y porque España siga siendo inhabitable, sino porque realmente lo siento así y porque espiritualmente puedo sentirme tan cómodo en Buenos Aires o en Santiago de Chile, en Bogotá o en La Habana como en Madrid. Esto, la nivelación idiomática, compensa otras diferencias que desde luego existen. Contrariamente, y pese a otras afinidades, la disimilitud idiomática para el escritor con sensibilidad por el verbo mantiene siempre una barrera de extranjería. Pero en fin, todo esto sería un poco largo de aclarar y debatir» (García Chacón y Garcerá, 2018: 42-43).

Tan largo que a veces es el asunto de toda una vida. Hay un poema en *Desolación de la Quimera* (1962), «Díptico español», en el que Cernuda asume el vínculo entre lengua, conciencia y poesía, vínculo que se despliega con toda su fuerza y sus contradicciones. Se publicó por primera vez en la revista *Mito* de Bogotá, en el número 35, en 1961. El poema tuvo difusión porque junto a la revista se publicó una cuidada separata repartida en el mundo literario hispánico. La primera parte, «Es lástima que fuera mi tierra», procura limitar la nostalgia sentida por la lejanía de España después de más de 20 años de ausencia. No quiere representar el papel de poeta-desterrado-nostálgico. Prefiere matizar, por lo que al mismo tiempo denuncia un país en el que todo nace ya muerto. Se trata de la consecuencia final de una historia reaccionaria, no de ayer ni de ahora, sino de siempre, en la que han dominado los dogmas: «la existencia española, llegada al paroxismo, / Estúpida y cruel como su fiesta de los toros» (1993: 502). Esa fiesta de los toros es buen ejemplo de que la identidad no puede confundirse con la comunión sin censura o la simpatía ante todas las tradiciones de una sociedad. El sentido de pertenencia resulta peligroso si supone un abandono de la conciencia crítica. Y, como hemos visto, a Cernuda le duelen motivos que venían de largo:

> Un pueblo sin razón, adoctrinado desde antiguo
> En creer que la razón de soberbia adolece
> Y ante el cual se grita impune:
> Muera la inteligencia, predestinado estaba
> A acabar adorando las cadenas
> Y que ese culto obsceno le trajese
> Adónde hoy le vemos: en cadenas,
> Sin alegría, libertad ni pensamiento.
> Si yo soy español, lo soy
> A la manera de aquellos que no pueden
> Ser otra cosa: y entre todas las cargas
> Que al nacer yo, el destino pusiera
> Sobre mí, ha sido esa la más dura.
>
> (1993: 502-503)

En el tono discursivo del poema, se introducen de manera natural algunas referencias que el lector puede situar con facilidad en la historia. La masa

manipulada había gritado en las calles «viva las cadenas» para celebrar el absolutismo y la derrota de los liberales en la España de Fernando VII. El general Millán Astray había interrumpido con el grito «muera la inteligencia» un discurso de Miguel de Unamuno en la Salamanca golpista de 1936. Es famoso también un comentario atribuido a Antonio Cánovas, mientras se redactaba la Constitución de 1876, que definió con ironía la condición nacional: «son españoles los que no pueden ser otra cosa».

La homosexualidad marcó la vida de Cernuda en una sociedad y un tiempo represivos. La soledad, la conocida susceptibilidad y el carácter esquivo que lo marcó a lo largo de su vida tuvo que ver con la necesidad rebelde de vivir la discriminación de forma orgullosa. Pero de manera sutil aclara en este caso que la dificultad mayor recibida en su nacimiento no fue su condición sexual, sino ser español. No podía sentirse parte de una sociedad que había sacrificado el respeto, el libre albedrío y la conciencia, cambiándolos por la sumisión y el dogmatismo ignorante. Por eso no desea volver a su tierra, se declara «español sin ganas», marca diferencias con los compatriotas y asume la soledad, momento que aprovecha para introducir otra referencia. En este caso, ya que hay también en la tradición algunos buenos elementos que quiere conservar, recuerda un famoso verso de Antonio Machado: «Quien habla a solas espera hablar con Dios un día». Bajo el amparo de Machado, se puede hablar y ser escuchado por «Aquellos que como yo respeten / El libre albedrío humano» (1993: 504).

Cernuda había negociado con la melancolía en los primeros años del exilio. En *Como quien espera el alba* (1947), escrito en sus años ingleses, entre 1941 y 1944, había confesado su vínculo con la «Tierra Nativa»: «Raíz de tronco verde, ¿quién lo arranca? / Aquel amor primero, ¿quién lo vence? / Tu sueño y tu recuerdo, ¿quién lo olvida, / Tierra nativa, más mía cuanto más lejana?» (1993: 330). Pero la distancia fue ensanchándose, abriéndose como una herida infectada, y en el «Díptico» queda ya claro que «prefiero / No volver a una tierra cuya fe si tiene una, dejó de ser la mía» (1993: 503). Hay dolores esquivos y distantes que son una forma final de presencia matizada e inevitable.

Porque unas estrofas antes Cernuda había confesado: «No he cambiado de tierra, / Porque no es posible a quien su lengua une, / Hasta la muerte, al menester de la poesía» (1993: 503). Las distancias pueden ser abismales; sin embargo, el trabajo de un poeta se resume en la exigencia de llegar a la verdad de los sentimientos, a la identidad que une la conciencia

individual, las palabras y la sociedad, es decir, las relaciones de un yo con el mundo. Y eso resulta inviable al margen de la lengua materna. Es esa lengua la que conforma un nosotros:

> La poesía habla en nosotros
> La misma lengua con que hablaron antes,
> Y mucho antes de nacer nosotros,
> Las gentes en que hallara raíz nuestra existencia;
> No es el poeta sólo quien ahí habla,
> Sino las bocas mudas de los suyos
> A quienes él da voz y les libera.
>
> (1993: 503)

La lengua funda la comunidad que nos hace, y la historia, según demuestra la literatura, es un relato que nos define como herederos. El reto está en saber elegir la forma de ser nosotros, el modo de entender nuestra identidad, aquello que merece ser abandonado y aquello que conviene continuar. Para elegir una identidad abierta, respetuosa con la diversidad y la conciencia individual, Cernuda acude en la segunda parte del poema, «Bien está que fuera tu tierra», a la literatura. Con diez, once años, en la biblioteca paterna, había descubierto los libros de Benito Pérez Galdós. Los lectores de Cernuda saben que es una de las pocas cosas que puede agradecer a sus padres. De *Como quien espera el alba* es también el poema «La familia», en el que aborda en tono duro la distancia que sentía con el mundo de un padre y una madre incapaces de comprenderlo: «Oh padre taciturno que no le conociste, / Oh madre melancólica que no le comprendiste» (1993: 337). Llega incluso a imaginar que lo engendraron sin las urgencias del deseo, como cumpliendo con desgana una rutina. Considerado como único factor de identidad propia, la herencia familiar puede alejarse, romperse, a través de la lealtad a la propia conciencia. El amor mal ofrecido se confunde con un traje no hecho para el propio cuerpo. Uno alcanza a odiar un amor regalado al margen de la propia personalidad. La identidad no puede ser una cadena que borre el deseo, la libertad y la conciencia individual. De modo que la vinculación con la lengua materna resulta más poderosa que el simple lazo familiar. La única herencia inevitable será la lengua y, dentro de ella, una tradición elegida.

Según recuerda en el poema, había empezado de niño a leer los *Episodios Nacionales* en una edición ilustrada que consiguió fijar su atención a través de las estampas. Como esta deslumbrada cercanía inicial ocurre gracias a las dos primeras series de los *Episodios Nacionales,* podemos imaginar que leyó la edición magnífica que La Guirnalda puso en marcha en 1881 con el lema «Ars, Natura y Veritas». Muy atractivos resultaron los dibujos de los hermanos Mélida y otros artistas. Ahí descubrió el niño no solo el poder de la literatura, «Y cruzaste el umbral de un mundo mágico», sino la existencia de otra España, no la mezquina, la reaccionaria. Otra nación con la que poder identificarse:

> Con tantos personajes creados para siempre
> Por su genio generoso y poderoso,
> Que otra España componen,
> Entraron en tu vida
> Para no salir de ella ya sino contigo.
> (1993: 505)

Antes de seguir con el poema de Cernuda conviene detenernos en lo adecuado que era el mundo de Benito Pérez Galdós para cumplir el papel por el que había sido convocado. En primer lugar, suponía una referencia española de humanismo tolerante, alguien capaz de entender formas distintas de pensamiento y actitud, aunque no coincidiesen con la suya. Es uno de los valores que le reconoció en un artículo de 1954, «Galdós», publicado en la revista *México en la cultura*: «Con respecto a Cervantes sí tiene afinidad y ambos son, probablemente, nuestros únicos escritores, sin aludir ahora a los poetas, que conocieron lo que es generosidad y que fueran capaces de comprender y respetar una actitud humana o un punto de vista contrario a los suyos» (1994, I: 518). Este respeto ideológico, además, tiene en las novelas de Galdós una especial relación con la lengua, un modo de atender a la forma de hablar de sus personajes que rompe las costuras del costumbrismo para interesarse por la historia y el estado de ánimo. La gran Historia y la vida cotidiana se funden también en unas determinadas maneras de hablar.

Pérez Galdós se declaró en varias ocasiones defensor del español, oponiéndose al papanatismo de los que se creían más cultos por el uso de palabras extranjeras. Sirva de ejemplo el prólogo que escribió en 1914 para

el libro *La musa de los madriles* de Antonio Casero. «Ahora felizmente —escribió— tenemos a Casero en el Ayuntamiento. Mucho esperamos de él en la labor concejil y por mi parte he de exigirle que ponga en planta lo que me prometió no hace muchos días y es perseguir hasta lograr su completa destrucción, los letreros en francés y en inglés que en tiendas y teatruchos deshonran las calles de Madrid» (1914: 9-10).

Para entender bien el sentido de su defensa del español, conviene recordar que Benito Pérez Galdós fue un viajero curioso, amante de las otras culturas, lector de Balzac y no solo discípulo, sino intrépido traductor de Dickens. En las *Memorias de un desmemoriado*, un conjunto de artículos publicados en *La Esfera*, entre 1915 y 1916, cuenta la alegría con la que pudo completar en París su colección de Balzac o la emoción que sintió ante la tumba del novelista inglés. Son recuerdos que lo acompañaron hasta el final de su vida: «Vi en el suelo del *Rincón de los Poetas* una sepultura reciente; en ella, trazado al parecer con carácter provisional, leí esta inscripción: *Dickens*. En efecto, el gran novelador inglés había muerto poco antes. Como siempre fue un santo de mi devoción más viva, contemplé aquel nombre con cierto arrobamiento místico. Consideraba yo a Carlos Dickens como mi maestro más amado. En mi aprendizaje literario, cuando aún no había salido de mi mocedad petulante, apenas devorada *La comedia humana*, de Balzac, me apliqué con loco afán a la copiosa obra de Dickens. Para un periódico de Madrid traduje el *Pickwick*, donosa sátira, inspirada, sin duda, en la lectura del Quijote» (2004b: 101-102).

El interés por otras culturas fue también una característica de Luis Cernuda, traductor de Hölderlin, Nerval, Éluard, Gebser, Blake, Keats, Yeats, Marvel y Browning. La evolución de su poesía no puede entenderse sin el contacto con la tradición anglosajona que mantuvo en los primeros años de su exilio. Tampoco se entiende la apuesta narrativa de Galdós sin Balzac y Dickens. Es posible defender la propia identidad sin despreciar lo otro, o interesarse en lo otro sin renunciar a la propia identidad. Se trata así de dos ejemplos de identidad abierta, dialogante, que conciben lo otro como una forma de enriquecimiento.

El caso de Galdós resulta atractivo, más allá de su humanismo tolerante, por la especial significación que alcanza la manera de hablar en la caracterización de los personajes según la historia vivida. El habla está ahí siempre para caracterizar la clase social, la forma de mentir con buenas palabras, la sinceridad más íntima o el lugar de procedencia. Recorde-

mos el episodio que protagonizó *Juan Martín el Empecinado* (1874). El novelista prestó atención a las primeras palabras de El Empecinadillo, un niño huérfano que había encontrado amparo casi al nacer en la partida del guerrillero y que aprendió a hablar entre los hombres que luchaban contra los franceses: «El Empecinadillo hablaba; pero ¡qué lenguaje tan escogido el suyo! Así como la generalidad de los niños empiezan diciendo *papá* y *mamá*, él había empezado por los más abominables y horrendos vocablos del idioma. Sus palabras soeces, pronunciadas a medias, servían de diversión a la tropa. También decía *malchen*, *fuego*, *apunten* y otras voces marciales» (2006c: 661).

Esa experiencia bélica se asienta con otros matices en el lenguaje de las personas mayores como se recuerda en el episodio dedicado a *Zaragoza* (1874), provocando un vocabulario especial que delimita una situación: «Llamaba al fuego graneado *pedrisco*, a las balas de cañón *las tortas calientes*, a las granadas *las señoras*, y a la pólvora la *harina negra*, usando además otros terminachos de que no hago memoria en este momento» (2006f: 66). En la realidad viva del lenguaje, las palabras nacen, respiran, unas permanecen, otras se olvidan, pero unas y otras van definiendo nuestra identidad.

Frente al lenguaje culterano de la poesía, Galdós mostró su respeto al lenguaje popular recogido por los sainetes de Ramón de la Cruz. Y en su proyecto de asimilación española de la novela realista tuvo mucho cuidado al recoger la manera de hablar de la gente, tanto para distinguir los problemas de educación que soportaba nuestra sociedad como para llamar la atención sobre el uso de la buena letra y la buena lengua a la hora de ejercer la hipocresía y la mentira. Maximiliano Rubín asumió la tarea de educar a Fortunata después de casarse con ella: «No se dice *Jacometrenzo*, ni *Espiritui* Santo, ni *indilugencias*. Además *escamón* y *escamarse* son palabras muy feas, y llamar *tiologías* a todo lo que no se entiende es una barbaridad. Repetir a cada instante *pa chasco* es costumbre ordinaria, etc…» (2007: 323). Mientras tanto Juan Santa Cruz descubría con Jacinta que las relaciones íntimas son también la invención de un lenguaje que podemos llamar de cama: «Este y otros términos que dicen los niños les hacían reír cada vez que lo pronunciaban; pero la confianza y la soledad daban encanto a ciertas expresiones que habrían sido ridículas en pleno día y delante de gente» (2007: 243-244). Este mismo lenguaje degenerará en mentira o en frío sin salir de las sábanas a lo largo de los argumentos. Será el caso de *Tristana* (1892), en el que las cartas de los amantes inventan

palabras que son contraseñas, vínculos de intimidad nacidos de su experiencia compartida en secreto. En esa intimidad personal y literaria, vivida y escrita, acuden los poetas, los recuerdan y juegan, por ejemplo, con Shakespeare, al que llaman *Chispecrís*, *Chaskaperas*, *Sáspirr* y *Don Guillermo*.

De la intimidad a la farsa pública pasa la lengua en *Memorias de un cortesano* (1875), episodio centrado en la corrupción que definió entre 1814 y 1820 el regreso al trono de Fernando VII. Los nombramientos sin mérito ni sentido definen una corrupción que hunden el país mientras procuran ocultarse con la manipulación del lenguaje en los discursos: «¡Y cuidado si era sabio el príncipe! Como que la Universidad de Alcalá le hizo doctor de golpe y porrazo, dándole patente de Aristóteles. Nombrole el Rey poco después gran almirante de sus escuadras, por cuyo motivo, aunque nunca había visto el mar, diose al estudio de la náutica, y en la conversación corriente encajaba términos de marina, diciendo con mucho énfasis: *Las cosas van viento en popa*, o bien *echaremos a pique a los liberales*» (2006d: 218).

Galdós atiende también en *Fortunata y Jacinta* (1886) a la formación social característica de la lengua, la sonoridad de las palabras en los barrios madrileños: «Por los ventanucos abiertos salía, con el olor a fritangas y el ambiente chinchoso, murmullo de conversaciones dejosas, arrastrando toscamente las sílabas finales. Este modo de hablar de la tierra ha nacido en Madrid de una mixtura entre el deje andaluz, puesto de moda por los soldados y el dejo aragonés, que se asimilan todos los que quieren darse aires varoniles» (2007: 188).

La lengua pegada a la piel de la historia conoce usos distintos y sufre sus transformaciones. Los libros de Galdós muestran ejemplos de clases populares que se esfuerzan por hablar el lenguaje culto y sectores cultos, aristócratas convertidos en majos, que procuran, por interés político o por simple moda, asumir los modos populares. Son maneras de evidenciar cómo la identidad entra en juego a la hora de vivir una lengua y sus usos. En un estudio sobre «Don Ramón de la Cruz y su época», publicado por entregas en la *Revista de España* entre 1870 y 1871, Galdós mostró al inicio de su andadura interés por la realidad popular y analizó diversos procesos sociales relacionados con las costumbres y la lengua. Describió la degradación de una aristocracia que había perdido su papel histórico y buscaba la identidad en una imitación de la plebe: «La rancia aristocracia fue descendiendo; se la vio acercarse al pueblo, alternar con él, compartir sus fiestas y hablar su lenguaje» (2004a: 413). En sus novelas nos encontramos después con perso-

najes como Pujitos, un majo propio de los sainetes de don Ramón, que nos aparece en *El 19 de marzo y el 2 de mayo* (1873). Majo por afición más que por clase, no necesitaba vender hierro viejo en el Rastro, ni torrados en la verbena de San Antonio, pero se identificaba consigo mismo al rescatar las costumbres populares. Este tipo de identificaciones siempre dependen de la situación del contexto histórico y, como la voz narrativa argumenta, pueden cambiar con el paso del tiempo: «Setenta años más tarde, Pujitos hubiera sido un zapatero suscrito a dos o tres periódicos, teniente de un batallón de voluntarios, vicepresidente de algún círculo propagandista, elector diestro y activo, vocal de una comisión para la compra de armas, inventor de algún figurín de uniforme; hubiera hablado quizás del *derecho al trabajo* y del *colectivismo*, y en vez de empezar sus discursos así: *Jeñores, denque los güenos españoles…*, los comenzaría de este otro modo: *Ciudadanos, a raíz de la revolución…*» (2005a: 394-395).

Todos estos procesos lingüísticos, incluso los movimientos que llevan a abandonar, borrar o reivindicar una lengua, están lejos de las verdades esenciales y dependen de situaciones históricas. Y como ocurre ante todas las coyunturas, las respuestas dependen de los valores que quiera defender cada conciencia. El respeto democrático a las minorías, el deseo de mantener patrimonios lingüísticos que forman parte de las tradiciones y la convivencia de culturas son tan posibles como la inercia contraria, la voluntad tendente a las identidades cerradas, el negacionismo, la prepotencia y la persecución de la diversidad. No se trata de hechos esenciales, sino de decisiones democráticas a la hora de heredar la historia y pensar el futuro. Galdós lo sabía y lo contaba.

De manera que don Benito era una buena referencia literaria para encarnar esa necesidad que tuvo Luis Cernuda de reconocer a su modo el sentido de pertenencia y fijarlo en un idioma durante los años finales de su exilio. Aunque, claro está, el motivo principal en la vinculación de identidad, patria, exilio, poesía y conciencia, fue la complicidad con el modo en el que Galdós había contado la historia de España. Pensemos, por ejemplo, que el grito de Millán Astray recordado en el «Díptico español», «muera la inteligencia», es decir, el golpe de Estado de 1936 motivo del destierro de Cernuda, podía considerarse heredero de la España absolutista y clerical que había cancelado la Constitución de 1812. «Este decreto —leemos en *Memorias de un cortesano*— contra los diputados y el que en 30 de mayo de 1814 se dio contra los afrancesados que estaban en la emigración, además

de sus ventajas como contra-veneno del constitucionalismo, ofreció el inestimable beneficio de librarnos de la plaga de literatos, poetas y prosadores, que desde años atrás habían empezado a infestar al país. Pues no sé… ¡si no andan listos nuestros gobernantes, buena se hubieran puesto las cosas! De seguro que Moratín nos habría aturdido con sus comedias y Meléndez con su pastoral caramillo, y Gallego con su retumbante trompa. De fijo que Quintana y Sánchez Barbero y Burgos y Lista y Tapia y Martínez de la Rosa habrían lanzado sobre la afligida nación un diluvio de obras poéticas de diversos géneros, teniendo después el descaro de pretender que el público se las pagara en época de tan poco dinero» (2006d: 209). La nación había acabado así con «la pestilente chusma de poetas» (2006d: 204).

El mundo literario de Galdós le ofrece a Cernuda un espacio de reconocimiento, se consolida como compañía a lo largo de su vida. «Los bien amados libros» se prestan a la relectura según la edad y cada vez tienen una respuesta distinta para el niño, el mozo y el hombre. Los libros están vivos porque son objetos habitados, lugares que fundan los ojos que entran en diálogo con las palabras. Conforme cambian las circunstancias, cambia también la perspectiva. De ahí que Cernuda establezca un sentido literario de pertenencia, la fusión íntima que aparece como alternativa a la España franquista en el final del poema:

> Hoy, cuando a tu tierra ya no necesitas,
> Aún en estos libros te es querida y necesaria,
> Más real y entre soñada que la otra:
> No ésa, más aquella es hoy tu tierra.
> La que Galdós a conocer te diese,
> Como él tolerante de lealtad contraria,
> Según la tradición generosa de Cervantes,
> Heroica viviendo, heroica luchando
> Por el futuro que era el suyo,
> No el siniestro pasado donde a la otra han vuelto.
> La real para ti no es esa España obscena y deprimente
> En la que regenta hoy la canalla,
> Sino esta España viva y siempre noble
> Que Galdós en sus libros ha creado.
> De aquella nos consuela y cura esta.
>
> (1993: 507)

Esa realidad literaria creada por Galdós se hace vida hasta el punto que vence el rechazo de la melancolía, el distanciamiento asumido, y le devuelve el «encanto de España» al encontrarse con nombres de calles como Portillo de Gilimón o Sal si puedes, de espacios como Puerta Tierra y la Plaza de Santa Cruz o de ciudades como Cádiz, Toledo, Aranjuez y Gerona. Camuflar el recuerdo de Sevilla, su ciudad natal, bajo el nombre de la Plaza de Santa Cruz, nombre compartido con Madrid, es un indicio de las tensiones establecidas entre identidad y conciencia, nostalgia y desarraigo, realidad política y realidad literaria.

Pero, como hemos visto, el puente entre la vida y la ficción literaria se sostiene sobre todo para Cernuda en la entidad de los personajes. Empiezan por presentarse dentro de la memoria del poema los protagonistas de las dos primeras series de *Episodios Nacionales*. Llama la atención que junto a los dos protagonistas positivos de Galdós, Gabriel Araceli y Salvador Monsalud, sean evocados no solo los personajes bondadosos como Inés y Soledad, sino también otros conflictivos en los distintos argumentos como Amarante, Genara, Santorcaz, Tilín, Miss Fly o Lord Gray. Cernuda recuerda altiveces nobiliarias, caprichosos románticos, voluntades realistas o corazones que han actuado por rencor. Ejerce él mismo esa voluntad tolerante de comprensión humana que quería destacar en Galdós y, evitando la división entre buenos y malos, procura entender las razones de cada comportamiento.

Las apuestas vitales frente a las normas le hacen mirar con simpatía hacia Miss Fly y Lord Gary, por mucho que Gabriel Araceli hubiera tenido desarreglos graves con una y un duelo fatal con el otro. Pero el personaje con el que más se identifica es con Salvador Monsalud. Resulta fácil suponer que encontró en él motivos íntimos de hermandad por las hostilidades que recibió en la vida —familia, política y amor por medio—, una falta de entendimiento que le llevó a la ruptura con su patria. En *El equipaje del rey José* (1875), Galdós lo resumió así: «¿Reconciliarme yo? —dijo el joven seriamente dejando a un lado el vaso vacío—. Yo no me reconciliaré jamás; eché los dados. Me voy a Francia; consagraré mi vida a trabajar contra esta fementida patria que aborrezco» (2006a: 116). El antiespañolismo de Santorcaz y Monsalud, fruto del maltrato humano recibido por el clericalismo y el absolutismo, legitima los sentimientos de ruptura de Luis Cernuda. El poeta elige finalmente como referencia a Monsalud:

El destino del niño ésos lo provocaron
Hasta que deseó ser como ellos,
Vivir igual que ellos
Y, como a Salvador, que le moviera
Idéntica razón, idéntica locura,
El seguir turbulento, devoto a sus propósitos,
En su tierra y afuera de su tierra,
Tantas quimeras desoladas
Con fe que a decepción nunca cedía.
(1993: 505)

La literatura abre su tejido y crea complicidades. Octavio Paz fue amigo mexicano y lector inteligente de Luis Cernuda. En el discurso que pronunció en 1982 al recibir el Premio Cervantes percibimos, aunque no lo cita, un recuerdo del poema «Díptico español». Por una parte, afirma que «la lengua que hablamos es una realidad no menos decisiva que las ideas que profesamos o que el oficio que ejercemos. Decir lengua es decir civilización: comunidad de valores. Símbolos, usos, creencias, visiones, preguntas sobre el pasado, el presente, el porvenir». Y enseguida recuerda su lectura infantil de Galdós: «Tendría unos dieciséis años cuando leí las dos primeras series de los *Episodios Nacionales*, en donde quizá se encuentran algunas de las mejores páginas de Pérez Galdós. Era una edición en octavo, de tapas doradas e ilustradas por varios artistas de la época; los diez volúmenes habían sido impresos, entre 1881 y 1885, en Madrid, por *La Guirnalda*. Aquella historia novelada y novelesca de la España moderna me pareció que era también la mía y la de mi país. Al llegar a la segunda serie me cautivó inmediatamente la figura de Salvador Monsalud. Fue mi héroe, mi prototipo. Mi identificación con el joven liberal me llevó a enfrentarme con Carlos Garrote, el guerrillero carlista». Y luego da un paso más: «Dualismo a un tiempo real y simbólico: el hijo ilegítimo y el bastardo, el perro guardián del orden y el vagabundo, el hombre del terruño y el cosmopolita, el conservador y el revolucionario. Pero Carlos Garrote, como poco a poco advierte el lector, no sólo es el adversario que encarna la otra España, la de ¡religión y fueros!, sino que es el doble de Salvador Monsalud. En el episodio final —*Un faccioso más y algunos frailes menos*, pintura tétrica de las dos Españas y sus opuestos y simétricos fanatismos— asistimos a la muerte de Carlos Garrote y a su transfiguración. Comenzó por ser el

enemigo y el perseguidor de Salvador Monsalud y termina como su hermano y su protegido: están condenados a convivir. Cada uno es el otro y es el mismo. Descubrí entonces que a todos nos habita un adversario, y que combatirlo es combatir con nosotros mismos» (1992: 74-75). Sin valorar aquí algunos matices que pueden discutirse en la lectura de Octavio Paz, quede aquí su atinado recuerdo galdosiano, que late muy cerca de la memoria de Cernuda.

Los lectores de la segunda serie de los *Episodios Nacionales* reconocerán numerosos motivos que facilitan la identificación de Cernuda con Salvador Monsalud. Las ilusiones caídas, la incomodidad ante un mundo que le resulta inferior desde el punto de vista ético, la dificultad de establecer relaciones humanas, la conciencia de un destino marcado por la fatalidad y el desarraigo de la patria definen un vacío de corazón. En el episodio *7 de julio* (1876), el protagonista se confiesa con Solita y expone el carácter de su personalidad: «… tú tienes una acendrada fe cristiana, que yo, por mi desgracia, no tengo; careces de pasiones exaltadas; tus sentimientos son tranquilos, fríos, dóciles, es decir, que haces de ellos lo que quieres; los míos son ardientes, furiosos, tiranos, es decir, que me esclavizan y juegan conmigo. Tus aspiraciones, en la esfera de los sentimientos, son razonables, proporcionadas a ti misma, a tu estado, a tus circunstancias; las mías son absurdas casi siempre, contrarias al buen sentido y a las leyes del mundo» (2006e: 762-763). Hay muchos motivos, pues, para la identificación.

Pero existe una diferencia: el vínculo con la vida que Salvador acabará encontrando al final gracias a su matrimonio con Solita, Cernuda lo hallará por medio de la poesía. Monsalud reconoce en *El Grande Oriente* (1876) que se sintió cautivado por la poesía, pero que no pudo afianzar su vocación, por la ausencia de tiempo, ya que tenía que buscar trabajo para alimentar a su madre, y ausencia de *un tiempo*, un momento propicio, un público, «amigos tocados de la misma debilidad» (2006b: 610). Pese a todas las adversidades, Luis Cernuda sí tuvo tiempo y un tiempo propicio para unir su destino a la poesía y decidir desde ella su identidad.

El poeta sevillano deja testimonio también en el «Díptico español» de otros personajes de Galdós como Rosalía, Eloísa, Fortunata, Mauricia, Federico Viera, Martín Muriel y Moreno Isla. Personajes de distinto signo, pero que habitan dentro del realismo galdosiano y de su cercanía a la compleja respiración de la vida:

> Tantos que habrían de revelarte
> El escondido drama de un vivir cotidiano:
> La plácida existencia real y, bajo ella,
> El humano tormento, la paradoja de estar vivo.
> (1993: 506)

La identificación con Galdós se consolida en la experiencia del exilio por algunos de los motivos ya señalados, pero también por la dirección de su propio camino literario, más atento cada vez al realismo y a la meditación en el pulso de los tonos cotidianos. James Valender (1983) y Antonio Rivero Taravillo (2011) han señalado la lectura de los *Episodios Nacionales* entre los libros usados en la biblioteca de la Universidad de Glasgow. Desde entonces la presencia de Galdós se consolidará y cobrará fuerza en su mundo. En el artículo de 1954 citado más arriba, podemos encontrar algunas claves de identificación, más allá de ese destacado respeto al pensamiento humanista y tolerante, extraño para él en la cultura española. Entre ellas sobresale, a contracorriente, la defensa de su prosa, tan denostada a veces por la búsqueda de un uso literario de la lengua común: «Galdós introduce en nuestra novela el estilo coloquial, el estilo hablado; pero ésa es cuestión de la cual los españoles tuvieron siempre poca vislumbre, ya que, obstinados en la pomposidad y exageración, todo lo que no fuera eso pasaba por falta de estilo» (1994, I: 520). Preocupado por criticar las dudas sobre Galdós que habían marcado los movimientos vanguardistas y los primeros años de su propia generación, Cernuda olvida aquí toda una tradición española preocupada en «escribir como se habla».

Pero no estaba de más llamar la atención sobre la importancia de la obra de Benito Pérez Galdós ante una tendencia, todavía hoy vigente, que intenta minusvalorarlo frente a la narrativa europea: «Lo cómico es que así lo repita también algún crítico que se pasma (sin haberlo leído) ante el *Ulyses*. Y aunque no sea esta ocasión para insistir, no es posible soslayar la alusión a los soliloquios de Torquemada, cuando la enfermedad y la muerte de su hijo, en la novela *Torquemada en la hoguera*, la primera de un ciclo de cuatro, que acaso sea para mí la obra máxima de Galdós» (1994, I: 521). Había confesado ya su admiración por esta novela unos años antes, en una entrevista con Jaime Tello, publicada en *El Tiempo* (Bogotá, 7 de octubre de 1945). Unió entonces el valor del novelista a la intensidad de la poesía: «Pocas obras literarias sobrevivirán a su época, además, si la

experiencia humana de que son reflejo no hubiera estado ocasionalmente asistida por la poesía. ¿Hay exceso hoy en dicha participación? Diría lo contrario: no he leído de novela reciente donde la poesía intensifique pasajes como el del sueño del usurero en *Torquemada en la hoguera* o como los soliloquios del inquisidor en *Los hermanos Karamazov…*» (1994, II: 788).

Esta batalla reivindicadora de Galdós deja huella también en una carta a Concha de Albornoz, firmada el 23 de abril de 1960: «Releyendo ciertas novelas de Balzac (que cada vez me parece peor que la lectura anterior), hallo una, *La doble familia*, que es sin duda el germen de *La familia de León Roch*, aunque esta sea muy superior» (2003: 853).

Los lectores de Luis Cernuda encuentran una y otra vez motivos para constatar el grado de identificación que el poeta siente con el novelista. Algunos confesados, como el recuerdo duro de la historia española: «Léanse las palabras finales de *Cánovas*, escrito en 1912, palabras que no me atrevo a citar, ya que, transcurrido medio siglo desde que fueron escritas, aún es tan viva y dura para nosotros la actualidad contenida en ellas» (1994, I: 523). Otras veces, la identificación es más sigilosa, como cuando afirma «Se diría que aún no han nacido sus lectores verdaderos» (1994, I: 517), una preocupación personal que Cernuda asumió en los poemas «A un poeta futuro» de *Como quien espera el alba* o «A sus paisanos» de *Desolación de la Quimera.*

Vale la pena recordar otra carta dirigida a Concha de Albornoz, con fecha de 15 de mayo de 1960, en la que se muestra molesto con sus problemas editoriales en España: «Empeño tonto ese de tratar de escribir y publicar libros en un medio como el nativo. Todo aquello de la *funesta manía de pensar*, *la soberbia de la razón*, *muera la inteligencia*, da sus frutos. Lo que ahora gobierna España es el resultado de cuanto hace siglo y medio venía ocurriendo en ella. Galdós lo preveía, véanse sus *Episodios*, y Larra también: *Aquí yace media España, murió de la otra media*» (2003: 856)

El interés por Galdós se mantiene en el poeta sevillano. Y aparece con frecuencia en sus actividades literarias. Con motivo de la muerte del autor de *Platero y yo*, el 8 de junio de 1958 publicó el artículo «Los dos Juan Ramón Jiménez. El Doctor Jekyll y Mister Hyde», en *México en la cultura*. Es una confesión que muestra su distanciamiento ante la poesía de Juan Ramón y en el que recuerda una personalidad difícil. Al hilo de una crítica dura de Juan José Domenchina, lanzada contra el prestigio de Pedro Salinas, los poetas de la generación del 27, apoyados por Pablo

Neruda, publicaron una carta en el *Heraldo de Madrid*, en abril de 1936, denunciando la maldad de *J.R.J. Domenchina*. Detrás de la crítica, reconocían la mano calumniadora del maestro. Cernuda recordó así el caso en su artículo necrológico: «Y juzgando que los ataques personales en privado no bastaban ya para luchar contra aquellos poetas del 25 cuya reputación crecía, adoptó a un poetastro con léxico de mamotreto, colaborador de un diario nocturno madrileño, para que, bajo la égida de Jiménez-Hyde, ventilase contra tales poetas no sólo los rencores personales de aquel, sino los otros personales del poetastro mismo, que no escaseaban. Algo semejante, en suma, a lo que hace cierto personaje femenino de Galdós (si no recuerdo mal es una bordadora y aparece en *La Fontana de oro*), confiando a su gato ciertos encargos sucios, a ejecutar en la casa de aquellos vecinos con los que se había malquistado» (1994, I: 732).

En efecto, se trata de una sastra llamada Rosalía que aparece en el capítulo XXXV de *La Fontana de Oro* (1871) en guerra con las hermanas de Remolinos, dedicadas al mismo oficio. A su gato le encomienda «ciertas sucias comisiones». Es bueno recordar cómo planteó esta anécdota Galdós, ya que justifica el recuerdo de Cernuda, tanto por el carácter de Juan Ramón Jiménez, como por el suyo propio: «Este enemigo era otra sastra, que vivía pared por medio, y que, por natural divergencia de opiniones entre los que se dedican a una misma industria, les había declarado guerra a muerte. Para martirizarla, además de sus improperios y apodos, tenía un gato, que creemos nacido expresamente para entrarse en el cuarto de las dos hermanas y hacer allí cuantas inconveniencias puede hacer el gato de un enemigo» (2005b: 346).

Invitado a la Universidad de California de Los Ángeles para los cursos de verano de 1960, decide hablar, como era previsible, de «Poesía española contemporánea». Pero también imparte lecciones sobre «La novela española en la segunda mitad del siglo XIX». Le interesaba estudiar la evolución de la prosa realista desde el Padre Isla hasta Galdós.

La defensa de la libertad y la soledad de la conciencia unen a Cernuda con el mundo galdosiano. Lázaro, uno de los protagonistas de *La fontana de oro*, le responde a su tío don Elías con la rabia del que quiere oponerse al absolutismo: «Cuando yo no crea en la libertad, no creeré en nada. Y seré el más despreciable de los hombres. Yo creo en la libertad que está en mi naturaleza, para que la manifieste en los actos particulares de mi vida. Yo, ciudadano de esta nación, tengo derecho a hacer las leyes que han de

regirme» (2005b: 230-231). Ese deseo es también una responsabilidad, por lo que no es extraño que hacer uso de la palabra signifique a veces dialogar con uno mismo. Galdós habla a propósito de un discurso de Lázaro de dos voces, ya que las palabras que son comunicación en la voz hacia el otro, dependen también de una voz interior. Así se llama, «La voz interior», uno de los capítulos de la novela. Galdós lo advierte: «¡Ah, qué misterios hay en la inteligencia humana, y qué fenómenos tan extraños en sus relaciones con la palabra humana!» (2005b: 177). Detrás de cada palabra que sube a los labios, late el corazón y la conciencia de un ser humano: «En todo orador hay dos entidades: el orador propiamente dicho, y el hombre. Cuando el primero se dirige a la multitud, el segundo queda atrás, dentro, mejor dicho, hablando también. Dos peroraciones simultáneas son producidas por un mismo cerebro. Una es verbal y sonora: dejémosla al público. Otra es profunda y muda: examinémosla» (2005b: 176). Si llevamos esa doble voz a la conversación normal y a la escritura, comprenderemos el vínculo establecido, por una parte, entre la palabra y la conciencia, y por otra, con la identidad del ser humano que la usa como herencia recibida y como lugar desde el que pensarse y sentirse a sí mismo.

Durante una conversación difícil, Lázaro le dice a Bozmediano, otro de los personajes de *La Fontana de Oro*: «Usted comprenderá que en estos asuntos no basta, no puede bastar la palabra» (2005b: 361). Poco después, encontrará una respuesta que se relaciona mucho con la necesidad poética de responder a un sentimiento de verdad. La lengua se legitima como plenitud cuando consigue habitar un lugar sagrado, un don divino para los creyentes o una apuesta radical por la honestidad en las conciencias laicas. «Hay cosas —responde Bozmediano— que se creen por revelación, que nada ni nadie puede destruir. Hay cosas de que no se puede dudar, porque su evidencia está encarnada en nuestro ser, y dudar de ellas es algo semejante a la muerte» (2005b: 363).

Esta tensión entre la identidad, la verdad, la circunstancia, lo dicho, el deseo y la conciencia define la subjetividad como un ámbito de diálogo con uno mismo. De ahí la importancia de hablar solo, de la estrategia poética del monólogo interior y de la autovigilancia. Se procura un momento en el que puedan coincidir el mundo interior y el exterior como ocurre en la emoción estética, las razones o los sentimientos personales y la verdad. Decirse a uno mismo significa ser, definirse en un lugar de plenitud íntima. Por eso recordó Cernuda en el «Díptico» a Antonio Machado:

> No hablo para quienes una burla del destino
> Compatriotas míos hiciera, sino que hablo a solas
> (Quien habla a solas espera hablar a Dios un día)
> (1993: 504)

En el artículo de 1954, el poeta valora los matices de la evolución de Galdós. Sus abundantes personajes con corazón y locura de quijotes ocupan una reacción espiritual: «Galdós parece recapacitar y decirnos que la sociedad no se beneficia tanto con el progreso material como con la transformación moral del hombre» (1994, I: 320). Frente al materialismo de las ciudades industriales del norte en las que pasó los primeros años del exilio, este compromiso moral es una seña de identidad de la tradición española, que puede encontrar salidas nuevas si consigue modernizarse: «Galdós advierte pronto que hablar de progreso no tenía sentido en una sociedad petrificada como la nuestra, y que acaso las creencias religiosas, tal como las concibió el pueblo español a través de los siglos, puestas de nuevo en contacto con el mundo contemporáneo, con las ideas del socialismo naciente, modernizadas, diríamos, resultaran de momento útiles» (1994, I: 519).

La crónica sentimental de su llegada a México, como hemos visto, tuvo una primera emoción de reconocimiento al escuchar a su alrededor la lengua, lugar de su identidad en la lejanía de una patria perdida. Otro poema de *Variaciones sobre tema mexicano*, titulado «Lo nuestro» está dedicado a la pobreza. Después de muchos años viviendo en ciudades anglosajonas marcadas por la riqueza y el desarrollo mercantil, Cernuda descubre la pobreza como otra seña de identidad que le recuerda su nación de origen. Salta de nuevo su conciencia vigilante. No puede sentir simpatía por la pobreza, pero tampoco puede acomodarse a unas formas de progreso fundadas en lo que a él le parece una liquidación de la dignidad humana. Siente respeto por la dignidad de los pobres. De ahí sus preguntas: «¿Riqueza a costa del espíritu? ¿Espíritu a costa de la miseria? Ambos, espíritu y riqueza, parece imposible reunirlos. Mas no eres tú, ni acaso nadie, quien puede decidir. Piensa sólo, si lo que te importa es el espíritu, adónde debes inclinar tu simpatía. Aunque sin tu decisión racional, ya aquella, sin vacilar un momento, se te va instintivamente a un lado. Oh gente mía, mía con toda su pobreza y su desolación, tan viva, tan entrañablemente viva» (1993: 629). En otra pieza, «El pueblo», atendiendo a los

indios taciturnos, lo afirma de esta manera: «La pobreza puede engendrar brutalidad, pero la riqueza tontería» (1993: 634).

¿Qué es lo nuestro? Para Cernuda, se trata de una comunidad de lengua y de experiencias no vivida con esencialismo, sino con un sentido de pertenencia inseparable de un compromiso ético: una necesidad de decidir a la hora de entender el pasado y de imaginar el futuro. La riqueza es válida siempre que esté al servicio del ser humano, pero deja de merecer respeto si solo sirve para humillar sus valores. Hay entonces que buscar la dignidad en otro lugar. El prólogo a *Variaciones sobre tema mexicano* comienza con una llamada de atención: «Ni Larra ni Galdós, quienes, aunque tan diferentes, tenían una conciencia igualmente clara, se preocuparon nunca por estas otras tierras de raigambre española. Ante su desgarramiento peninsular, Larra, contemporáneo, Galdós, casi contemporáneo, guardan silencio. ¿Por qué?» (1993: 621). Galdós habla con frecuencia en sus novelas de personajes que buscan negocios o una colocación en América para cubrir las deudas de España, dejando ver su crítica a estos comportamientos y a este modo de pensar en la otra orilla. Pero es verdad que no se planteó un libro en el que la realidad de Hispanoamérica tuviese un protagonismo central. Según Cernuda, en el caso de Galdós, los procesos de independencia eran «un pasado demasiado vivo aún» que le podía provocar dificultades con sus lectores.

El poeta desterrado siente la comunidad hispánica como parte de su historia a través de la lengua, pero su conciencia está adiestrada en respetar la diversidad. Celebra un proceso histórico que formó la comunidad hispánica, pero observa con interés el significado de la memoria indígena, una experiencia de lealtad a su propia condición. Y con voluntad ética de mestizaje, busca en «El indio» un ejemplo: «Cayeron los amos antiguos. Vencidos a su vez fueron los conquistadores. Se abatieron y olvidaron las revoluciones. Él sigue siendo el que era; idéntico a sí mismo, deja cerrarse, sobre la agitación superficial del mundo, la haz igual del tiempo. / En el hombre a quien los otros pueblos llaman no civilizado. Cuánto pueden aprender de él. Ahí está. Es más que un hombre: es una decisión frente al mundo. ¿Mejor? ¿Peor? Quién sabe. Tú, al menos, confiesas no saberlo. Pero allá en tus entrañas le comprendes» (1993: 651).

El terreno a esta meditación sentimental ya se había preparado años antes en «Quetzalcóatl», un poema de *Como quien espera el alba*. Se trata de un monólogo interior, la memoria de un anciano que nació en una

aldea española, adiestrado por la miseria (hambre, frío, trabajo, soledad), se educó en el paisaje espiritual de Castilla y pasó a las Indias. Es consciente de la diferencia entre los que buscaban el conocimiento del mundo y las «Manos regias avaras y crueles». Al adentrarse en el mar todavía mantiene su amor por España:

> En la masa del agua, sentí ceder el nudo
> Que invisible nos ata a nuestra tierra;
> Madrastra fuera, que no madre, y aún la quise.
> (1993: 351)

Al pisar tierra nueva conocerá a Cortés, «demonio o ángel», vio cómo sus compañeros se dejaron llevar por «La ambición de riqueza y poderío», vivió las hazañas impensables, el horror de la guerra, se defendió y atacó. Con mala conciencia se acuerda de un poeta admirado que perdió la vida en una batalla: «¿Hubo algún Garcilaso que mi piedra / Hundiera bruscamente al fondo de la muerte? / El reino del poeta tampoco es de este mundo» (1993: 353).

El anciano que vio la derrota de Moctezuma, «golondrina / Rezagada que sorprende el invierno», y asistió a la degradación de Cortés, «Cuando él se abandonó también Dios le abandona», deja como testimonio final el estado de ánimo con el que, pasados los años, espera la muerte:

> Nada queda hoy que hacer, acotada la tierra
> Que ahora el traficante reclama como suya
> Negociando con cuerpos y con almas;
> Ya sólo puede el hombre hacer dinero o hijos.
> Y en un rincón al sol de este suelo, más mío
> Que lo es el otro allá en el mundo viejo, solo, pobre
> Tal vine, aguardo el fin sin temor y sin prisa.
> (1993: 354)

Esta idea de la divinidad nace del viento y vuelve al viento con la degradación o la muerte del ser humano. A lo largo de todo el poema hay un deseo de espiritualidad que se estrella con la avaricia y la ambición. Es una clave fundamental para entender los ejes de una vocación poética condensada a lo largo de los años en *La realidad y el deseo*.

Luis Cernuda nos ofrece buenas sugerencias en su diálogo con Galdós para plantearnos los asuntos de la lengua y las identidades como un ejercicio de conciencia a la hora de tomar decisiones desde el yo frente al mundo. Se puede disfrutar la fortuna de pertenecer a una gran cultura, que vaya desde Sevilla a México, o desde Bogotá a Santiago de Chile, o desde Buenos Aires a Nueva York, o desde una aldea cualquiera de Ecuador a otra de Paraguay, tomando conciencia de la diversidad, y no ya en lo que se refiere a las variedades de la misma cultura, sino en lo que afecta al mestizaje y a la convivencia con otras lenguas y otras tradiciones. Perderle el respeto a las minorías tiene más que ver con la prepotencia del dominador que con la comprensión espiritual de la realidad. Sí, es una buena herencia la que nos ofrece Cernuda a los poetas que escribimos en español o castellano: celebrar la suerte de haber formado nuestra identidad en una de las lenguas más grandes del mundo, pero sin perder de vista la pluralidad y la convivencia con otras lenguas, con otras tradiciones, en la realidad que habitamos. Toda lengua materna merece respeto porque forma la identidad siempre respetable de los seres humanos que la hablan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cernuda, L. (1993), *Poesía completa*. Madrid: Siruela.

— (1994), *Prosa completa*, 2 vols. Madrid: Siruela.

— (2003), *Epistolario, 1924-1963*. Madrid: Residencia de Estudiantes.

García Chacón I. y Garcerá, F. (2018), «Cuando la patria es el idioma: la correspondencia inédita de Norah Borges a Gabriela Mistral (1935-1948)», *Investigaciones Feministas*, 9 (1), pp. 29-46. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/56000/4564456547484.

Paz, O. (1992), «Discurso», en *Premios Cervantes: Discursos*. Madrid: Quinto Centenario y Universidad de Alcalá de Henares, pp. 73-80.

Pérez Galdós, B. (1914), «Prólogo», en A. Casero (ed.), *La musa de los madriles*. Madrid: Sáenz de Jubera Hermanos, pp. 7-10.

— (2004a), «Don Ramón de la Cruz y su época», en José Carlos Mainer (ed.), *Prosa crítica*. Madrid: Espasa, Biblioteca de Literatura Universal.

— (2004b), *Memorias de un desmemoriado*. Madrid: Visor.

— (2005a), *El 19 de marzo y el 2 de mayo, Episodios Nacionales*. Primera Serie (I). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de

Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 2).
— (2005b), *La Fontana de Oro*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 1).
— (2006a), *El equipaje del rey José, Episodios Nacionales*. Segunda Serie (I). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2006. (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 4).
— (2006b), *El Grande Oriente, Episodios Nacionales*. Segunda serie (I). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 4).
— (2006c), *Juan Martín el Empecinado, Episodios Nacionales*. Primera Serie (II). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 3).
— (2006d), *Memorias de un cortesano, Episodios Nacionales*. Segunda serie (I), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 4).
— (2006e), *7 de julio, Episodios Nacionales*. Segunda serie (I). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 4).
— (2006f), *Zaragoza, Episodios Nacionales*. Primera Serie (II). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 3).
— (2007), *Fortunata y Jacinta*, *Dos historias de casadas*, vol. I. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia (Arte, Naturaleza y Verdad, vols. 10 y 11).
— (2009), *Tristana* (ed. M. J. García Domínguez), *La loca de la casa*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. Edición de Yolanda Arencibia. (Arte, Naturaleza y Verdad, vol. 16).
Rivero Taravillo, L. (2011), *Luis Cernuda. Años del exilio (1938-1963)*. Barcelona: Tusquets.
Valender, J. (1983), *La prosa narrativa de Luis Cernuda*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

PARTICULARIDADES DE LA COEXISTENCIA DEL GUARANÍ Y DEL ESPAÑOL EN EL PARAGUAY

Ladislaa Alcaraz de Silvero
Secretaría de Políticas Lingüísticas.
Presidencia de la República del Paraguay

1. ¿BILINGÜISMO O DIGLOSIA?

Al hablar del Paraguay, desde la perspectiva de su situación lingüística, habitualmente se hace referencia a un «país bilingüe». Esta generalización es la manera simple de reducir una realidad compleja a una idea que requiere mejor análisis. Existen algunos estudiosos extranjeros que prefieren hablar del «mito de país bilingüe»[1], puesto que la realidad sociolingüística permite identificar distintos tipos y grados de bilingüismo social e individual.

El español y el guaraní están en permanente contacto, en la sociedad desde la primera institución donde la persona se desenvuelve, la familia. Muchos son los paraguayos que se identifican con dos lenguas maternas, es decir, son bilingües de cuna. En proporción, superan a los monolingües hispanos o guaraniparlantes.

En este apartado nos proponemos analizar la situación lingüística del Paraguay con las múltiples formas posibles de bilingüismo y diglosia que se presentan a partir del contacto de dos o más lenguas.

1.1. Bilingüismo social

El recientemente desaparecido antropólogo y lingüista, Bartomeu Melià[2] (1997: 45), afirma que «el Paraguay es bilingüe, pero pocos paraguayos

1 Pic-Gillard (2004), *Incidencias socilingüísticas del Plan de Educación Bilingüe Paraguayo 1994-1999,* Asunción: Servilibro, pp. 36-51.

2 Bartomeu Melià, sacerdote jesuita, lingüista y antropólogo español, radicado en Paraguay desde 1954, con ciudadanía paraguaya desde 2011, se dedicó al estudio de la lengua y cul-

son bilingües». Con esta afirmación alude al tipo de bilingüismo predominante en el país, el bilingüismo social más que el individual.

Se puede afirmar que el bilingüismo del Paraguay es social porque a lo largo del territorio geográfico nacional, coexisten dos lenguas de uso mayoritario, la española y la guaraní, manejadas individualmente con diferentes grados de competencia, según contexto, situación o función comunicativa. Estas dos lenguas son predominantes en el territorio y en la población. Una de ellas, la lengua guaraní, es más popular que la otra y atraviesa diferentes contextos, dominios y estratos sociales. Por tanto, no se la puede reducir solo al contexto rural, como muchos afirman. Es una lengua predominantemente oral y su uso lingüístico está presente, a veces de manera solapada, en diferentes dominios.

En la actualidad, el guaraní y el español son las dos lenguas más difundidas y utilizadas en el país, aunque, según datos estadísticos, la condición de monolingüe hispano representa un volumen poblacional menor, en comparación con los monolingües guaraniparlantes.

Los últimos datos con los que contamos son los proporcionados por la Dirección General de Encuestas, Estadísticas y Censos[3]. Provienen de la encuesta realizada en 2019, que abarca a un total de 6.389.210 personas y de la que han quedado excluidos dos de los 17 departamentos geográficos del país (Boquerón y Alto Paraguay, con aproximadamente 83.000 habitantes, en total).

El instrumento aplicado es un Cuestionario[4] que incluye en Sección 4: Educación, bajo el título *Para personas de 5 años y más de edad*, la primera pregunta referida a idioma: ¿Qué idioma habla en la casa …[NOMBRE]… la mayor parte del tiempo? Las opciones de respuestas que se dan son: Guaraní (1); Guaraní y Castellano (2); Castellano (3); Otro idioma (4) Especificar; No habla (5). Los datos obtenidos refieren que el idioma guaraní es hablado por el 36,5 % de la población total encuestada; el 30,3 % se

tura guaraní y su aporte sobre el bilingüismo, contacto lingüístico, interculturalidad son invaluables. Falleció el 6 de diciembre de 2019.

3 Estos datos fueron proporcionados a la Secretaría de Políticas Lingüísticas por la Dirección General de Encuestas, Estadísticas y Censos, en febrero del 2020, y corresponden al tercer trimestre del 2019, pero aún no se han disponibilizado en el sitio web oficial de la entidad ni se han publicado en formatos impresos.

4 Disponible en: https://www.dgeec.gov.py/microdatos/Encuesta-Permanente-de-Hogares-Continua.php.

declara bilingüe castellano-guaraní; el 29,5 % solo emplea el castellano y un 3,7 % habla otros idiomas.

Esta Encuesta Permanente de Hogares es respondida por los jefes de hogar o un adulto responsable de la familia. Por ello permite suponer que los adultos de los hogares encuestados, especialmente en lo que respecta al manejo predominante de las lenguas guaraní y castellano, sean también de similar condición lingüística, ya que son los transmisores de la lengua materna en el seno familiar.

Por las referencias descritas, se destaca que el bilingüismo del Paraguay es más social que individual y que en este último plano, la condición lingüística reviste de una complejidad mayor. Si bien en la población infantil se señala un grado de bilingüismo creciente, al hablar de la competencia en cada una de las dos lenguas, se podría constatar diferentes grados y tipos de bilingüismo individual.

1.2. La diglosia

En Paraguay, el español se asocia con la escritura y su empleo es propio de los ámbitos formales, como lengua de la administración y menos frecuente su uso oral, en determinados contextos y dominios. El guaraní, por su parte, es la lengua empleada en la interacción comunicativa espontánea del ámbito coloquial, en la familia y entre los amigos, de predominante uso en la oralidad.

Al respecto Melià (1997: 45) sostiene que «el uso del español o del guaraní obedece a normas sociolingüísticas, de hecho discriminatorias; la lengua española adquiere los caracteres de la lengua de dominación, mientras que el guaraní aparece como la lengua del dominado».

De este modo, el guaraní, lengua mayoritaria, es minorizada; se trata de un factor actitudinal que hasta la actualidad incide para que recupere su posición en la sociedad como una lengua valorada positivamente y considerada como lengua válida para los usos formales. Como lengua popular del nivel coloquial, es muy apreciada y empleada en la familia, en el ámbito comunitario, con los amigos. Es la lengua de las relaciones basadas en la confianza.

Al respecto, Guido Kallfell (2016: 56) expresa que «considerado diafásicamente, es también el guaraní el código usual en todas las situaciones informales y expresiones emocionales, siendo por el contrario el español el medio formal de comunicación».

Los planteamientos sobre el uso de una y otra lengua expuestos por Melià hacen referencia a algunos factores determinantes de la vigencia de la situación diglósica en la sociedad:

> El uso del castellano o del guaraní está regido en el Paraguay por factores sociales y por factores regionales, porque está fundamentalmente dislocado en dos campos semánticos que difícilmente se sobreponen. El español es de la clase media y elevada, cubre casi todo el campo de la expresión, ya sea técnico, administrativo o coloquial […]; en cambio, el guaraní no puede entrar en ciertos campos semánticos, concretamente aquellos de la ciencia y la técnica (Melià, 1997: 47).

A este fenómeno del empleo dislocado del español y el guaraní el autor, en lugar de bilingüismo, prefiere denominarlo «di-lingüismo».

Respecto de la diglosia, un hecho de larga data, que ha ocurrido en las misiones jesuíticas de la época de la Colonia, la autora Christine Pic-Gillard, al exponer sobre el tratamiento de ambas lenguas en la enseñanza a niños indígenas, así como la finalidad intencionada en dicha práctica señala:

> Cabe notar que las clases se dan en guaraní, con un maestro indígena, al conjunto de los niños de la Reducción, en cambio, se les enseña en castellano a unos cuantos niños destinados a una función administrativa. La diglosia se instaura desde el principio del bilingüismo, como componente esencial de las relaciones socioeconómicas (Pic-Gillard, 2004: 40-41).

En la actualidad, a pesar de los esfuerzos realizados, esta diglosia sigue perceptible en educación, especialmente en el nivel superior, en la administración pública, en los medios de comunicación, sobre todo en la televisión privada, la prensa y las radioemisoras de mayor alcance, tanto en la capital como en los centros urbanos más importantes de nuestro país. Los programas radiales de las áreas rurales emiten más programas en guaraní.

Cabe plantearse la pregunta: ¿Será posible superar esta situación diglósica y lograr un empleo equitativo de ambas lenguas oficiales en el Paraguay, tal como lo plantea la Ley 4251/10, De Lenguas? Esta es una cuestión interesante que nos mueve a hipotetizar sobre las razones que nos permitirían o impedirían hacerlo.

Entre estas hipótesis, la primera que se puede señalar es el aspecto actitudinal. Un desafío constituye superar nuestra ambivalencia hacia la lengua guaraní, por la que expresamos una valoración muy positiva en el discurso, como lengua heredada de nuestros ancestros, «el dulce idioma guaraní», la lengua más expresiva, la lengua de nuestra identidad y de cohesión social y, por otro lado, la asociamos y reducimos a la ruralidad, al campesinado, a la ignorancia, a la chabacanería, a la pobreza o, peor aún, a la vergüenza de usarla en ciertos espacios considerados vedados para ella. Discurso positivo, favorable y escaso nivel de empleo en determinados ámbitos o dominios.

Por otro lado, es necesario otro factor actitudinal para lograr el empleo equitativo del guaraní y el español, se trata de llegar a la convicción de que esta lengua es apta para cubrir todos los ámbitos de comunicación y las diversas áreas del saber. En muchas ocasiones los propios hablantes manifiestan incredulidad respecto del potencial del idioma guaraní para cumplir este cometido.

Y un tercer elemento lo constituyen la continuidad y el sostenimiento de la gran tarea de planificación del corpus y del estatus de la lengua que permita un normal empleo en los ámbitos formales, en la administración pública, junto al español. Con la oficialización del uso oral y escrito de ambas lenguas, se habrá superado esta diglosia de vigencia histórica en nuestro país.

1.3. Bilingüismo oficial guaraní-castellano

Si bien el español, históricamente se ha empleado de manera normal en el ámbito formal, aun cuando sea hablado por una población minoritaria, el año 1992 marca un hito en la historia del bilingüismo del Paraguay al promulgarse la Constitución Nacional que establece el carácter oficial de la lengua guaraní, junto al castellano. El artículo 140 de la Carta Magna establece:

> El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación (HCD: 24).

Bartomeu Melià (1997: 41) señala que «la sociedad colonial fue desde el principio oficialmente castellana: la lengua guaraní no entraba en la

administración ni en la política oficial». Con el estatus legal otorgado por la Constitución vigente, esta situación histórica podrá ser revertida, conforme a un proceso planificado de fortalecimiento del bilingüismo oficial guaraní-español y un proceso de sensibilización, toma de conciencia y reposicionamiento social de una de las lenguas históricamente relegadas al plano de la coloquialidad, el guaraní.

La misma Constitución, en el Artículo 77. De la enseñanza en lengua materna, establece el siguiente mandato:

> La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales (HCD: 15).

En virtud de este mandato constitucional, desde 1994, se aplica un diseño de educación bilingüe guaraní-castellano en los niveles educativos de Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media. La propuesta es aplicada en todas las instituciones, públicas y privadas del país, salvo en las comunidades de la población indígena, en las que se va elaborando un currículum propio, con pertinencia cultural, con la libertad de elegir una de las lenguas oficiales para su tratamiento como segunda lengua, especialmente en los primeros años de escolarización.

En la Educación Superior, si bien la lengua predominante para el tratamiento de las áreas académicas sea el español, va cobrando importancia la presencia del guaraní y crece la toma de conciencia por parte de jóvenes universitarios sobre el valor de esta lengua nacional a la hora del ejercicio de la profesión y del encuentro con sus hablantes. Ante esta realidad y por los mandatos legales, hoy se exige la incorporación del guaraní en el espacio curricular como lengua enseñada, cuya meta es lograr que los profesionales formados desarrollen la competencia comunicativa en ambas lenguas oficiales.

Algunas carreras de este nivel resultan particularmente sensibles al considerar los derechos lingüísticos, garantizados en la Ley de Lenguas. Entre ellas destacan las de ciencias de la salud, ciencias jurídicas, ciencias de la educación, ciencias de la comunicación, ciencias agropecuarias.

Tanto para la habilitación de las carreras como para su acreditación, las dos agencias nacionales, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) establecen como requisitos el tratamiento de ambas lenguas oficiales y de una lengua extranjera durante el proceso de formación profesional para todas las carreras de grado.

La educación bilingüe en todos los niveles del sistema educativo nacional constituye una de las primeras políticas públicas para la atención de las dos lenguas oficiales y de los derechos lingüísticos de los hablantes, en un ámbito donde se brinda servicio con una cobertura nacional.

Cabe señalar que en la actualidad el Estado promueve el bilingüismo guaraní-español en otros ámbitos de la administración pública. Una de las competencias de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL), organismo estatal dependiente de la Presidencia de la República, consiste en la planificación del empleo equitativo de ambas lenguas oficiales y la coordinación de la gestión lingüística con los organismos del Poder Ejecutivo, los demás poderes del Estado y otros sectores, para alcanzar todos los ámbitos de interacción social, de conformidad con las disposiciones de la Ley 4251/10, De Lenguas, que establece en el Artículo 3, De las lenguas oficiales:

> Las lenguas oficiales de la República tendrán vigencia y uso en los tres Poderes del Estado y en todas las instituciones públicas. El idioma guaraní deberá ser objeto de especial atención por parte del Estado, como signo de la identidad cultural de la nación, instrumento de cohesión nacional y medio de comunicación de la mayoría de la población paraguaya (SPL, 2016: 23).

Esta disposición tendrá plena vigencia, en la expresión escrita, a partir de junio de 2021, que coincide con los tres años de aprobación de la gramática oficial de la lengua guaraní, ya que el Artículo 51 de la mencionada ley establece que las disposiciones que requieran expresión escrita en guaraní serán exigibles, transcurridos tres años de la aprobación del alfabeto y la gramática oficial por la Academia de la Lengua Guaraní (AGL).

El proceso de bilingüización de la gestión en la administración pública compromete tiempo, puesto que se trata no solamente de una tarea técnica de planificación del corpus y del estatus de la lengua, sino más bien de un cambio en la cultura institucional para transitar de un monolingüismo

español predominante a una práctica de incorporación del guaraní en el uso formal, tanto en la expresión oral como escrita.

1.4. Jopara, mezcla y alternancia de códigos lingüísticos

El español paraguayo adopta características peculiares por la fuerte interferencia del guaraní sobre él y viceversa, ya que el guaraní recibe la influencia cada vez más fuerte del español, especialmente en el nivel léxico-semántico, a tal punto de que se produce una variedad oral del guaraní, denominada *jopara*, que significa mezcla.

De igual manera, el guaraní escrito actual manifiesta calcos sintácticos del castellano, especialmente en textos traducidos, atribuibles quizás al intento de fidelidad absoluta al texto original, en el esfuerzo de reflejar una traducción palabra por palabra en los enunciados, lo que deriva en una producción calcada sintácticamente y alejada de la esencia original de la lengua objetivo. Se puede afirmar que la interferencia es mutua en los diferentes niveles lingüísticos.

La lingüista y filóloga compatriota, Delicia Villagra-Batoux, define el *jopara* como:

> Una especie de «guarañol» hablado sobre todo en Asunción y en las grandes ciudades, no constituye a nuestro parecer, la aparición de una tercera o nueva lengua. Representa una variante surgida del cuadro de una fuerte interferencia lingüística, alimentada esencialmente por las deficiencias de la política lingüística del pasado (Villagra-Batoux, 2016: 306).

A lo expuesto por la autora, podemos añadir que, actualmente, cada vez es más perceptible el empleo del *jopara*, no solo en los centros urbanos, sino también en los medios masivos de comunicación y en las redes sociales.

En textos escritos formales, sin embargo, la expresión en ambas lenguas es cuidada, buscando la «lengua pura»; es decir con escasa mezcla. Es en la oralidad donde domina la mezcla y se percibe la influencia mutua que se ejercen el español y el guaraní.

Respecto de la alternancia de códigos, el hablante conocedor y usuario de ambas lenguas alterna frecuente y espontáneamente el español y el guaraní en la expresión oral. Al hacer referencia a este fenómeno, Kallfell (2016: 53) señala que «en una situación diglósica como la que domina

en el Paraguay, el cambio de código es un fenómeno lingüístico básico y omnipresente». Esta manifestación que resulta normal para el paraguayo, dificultaría bastante la comprensión del español a un hablante extranjero.

1.5. Otras situaciones de bilingüismo

Como se señaló al inicio, el Paraguay es conocido por su bilingüismo guaraní-español; en cambio, existen múltiples posibilidades de contacto lingüístico en el mismo territorio geográfico.

La rica diversidad lingüística y cultural permite identificar 19 pueblos con sus correspondientes lenguas indígenas, según los datos del Censo de Población indígena del 2012[5]. Las lenguas indígenas del Chaco paraguayo, establecen contacto más frecuente con el español que con el guaraní, no ocurre así con las lenguas de la Región Oriental.

Un fenómeno llamativo que ocurre con las lenguas indígenas en contacto con el español es que presentan menos desplazamiento lingüístico y más preservación de la lengua propia. En este sentido, el guaraní desplaza en mayor grado a las lenguas indígenas. En todos los casos, estas lenguas son minoritarias y las posibilidades de acceso a oportunidades laborales o a la educación superior son mínimas, si no nulas, con ellas.

Otra forma de bilingüismo ocurre en el Paraguay a partir de lenguas indígenas que entran en contacto entre sí, especialmente en espacios geográficos comunes, donde el contacto interétnico es más frecuente.

Asimismo, el español entra en contacto y forma comunidades de hablantes bilingües en contextos donde se hablan lenguas extranjeras, como los que ocurren en las fronteras con Brasil, con el portugués; en uno de los departamentos geográficos que concentra la mayor cantidad de lenguas extranjeras de inmigrantes (rusos, polacos, ucranianos, chinos, japoneses, coreanos, árabes, entre otras colectividades), al sur del país. Un caso muy conocido también es el de las colonias menonitas, que hablan el alemán bajo y junto a esta variedad lingüística aprenden el castellano, el guaraní u otras lenguas indígenas.

De este modo, se reflejan las múltiples formas de bilingüismo, según contexto geográfico y lenguas en contacto.

---

5 Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2014), *III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas,* pp. 50-51.

2. EL ESPAÑOL PARA LOS GUARANIPARLANTES

Los estudios sociolingüísticos de expertos extranjeros coinciden en dos aspectos que se relacionan con la valoración de las lenguas guaraní y española, al señalar que el español goza de gran prestigio en la sociedad y que hacia el guaraní se manifiesta una actitud ambivalente, como se había señalado antes.

Asimismo, cada vez más se evidencia un desplazamiento lingüístico a favor del español, desde el seno familiar, donde padres hablantes de la lengua cortan la transmisión intergeneracional del guaraní. De igual manera, los afectados por el fenómeno de la urbanización, por la migración campo-ciudad abandonan la lengua propia a favor del español.

El filólogo y lingüista alemán, Guido Kallfell, señala que:

> Los dominios del español se extienden cada vez más, debido a la creciente urbanización del Paraguay, al progreso y a la globalización, de forma que hay que señalar un uso regresivo de la lengua autóctona. El acceso más fácil de la población paraguaya a la educación superior favorece aún más este proceso, ya que el español se presenta como lengua científica (Kallfell, 2016: 37).

Como la lengua española goza de prestigio social indiscutible en la sociedad paraguaya, se percibe una valoración muy positiva de ella. Padres guaraniparlantes manifiestan, en el contexto escolar, la preferencia de la enseñanza del español a sus hijos, antes que el guaraní. Ello es debido a la expectativa puesta en el manejo del español como facilitador de acceso a oportunidades, especialmente laborales y académicas.

Asimismo, al ser un idioma compartido con muchos países limítrofes, el ingreso al espacio internacional y las posibilidades de un ascenso social son otros motivos que impulsan a aspirar al aprendizaje y empleo del español, más que la lengua propia, popular y mayoritaria del Paraguay.

El acceso a los medios de comunicación (televisión, redes sociales, prensa y radio), predominantemente en castellano, genera un impacto interesante al volver normal la difusión de esta lengua en las diferentes regiones geográficas, sin importar la lengua de uso predominante de los hablantes. La presencia normal del español facilita indirectamente su comprensión, aunque haya escasez de hablantes en dichos entornos.

Los estudiantes con expectativas de acceso a la educación superior asumen como meta académica el empleo adecuado del español ya que asegurarán con ello sortear las exigencias de las diferentes materias que integran el currículum de la carrera en la que se matricule. En la valoración social, el español es la expresión de la modernidad y del progreso, es la lengua internacional. Y compartimos la opinión de Domingo Aguilera (2015: 21), quien señala el escaso protagonismo del español como lengua del folclore, puesto que la tradición popular de condición oral, como el acervo narrativo, las creencias, los dichos populares, los chistes, etcétera, se han mantenido exclusivamente en guaraní.

Si bien el prestigio del español es históricamente constatado y muy vigente en la actualidad, finalmente, cabe señalar en este apartado, en concordancia con lo planteado por Pic-Gillard (2004: 50), que «el Paraguay necesita de sus dos idiomas: el guaraní que forja la identidad nacional y regional en el marco del Mercosur; el castellano que lo mantiene en el crisol de la hispanidad, cuyo valor es universal».

3. COMPETENCIA EN ESPAÑOL

Tomando como base los datos de este mismo *Anuario del Instituto Cervantes 2020*, hallamos una referencia de que el 68 % de la población paraguaya habla español con dominio nativo y el 32 % con competencia limitada.

En vista de que no disponemos de datos censales del 2012 sobre este tema y debemos esperar el próximo censo hasta el 2022, consideraremos aquí los datos ya expuestos, obtenidos de la Encuesta Permanente de Hogares, del tercer trimestre del año 2019, los cuales refieren que el 29,5 % de la población infantil de 5 años y más emplea preferentemente el español. Si a este porcentaje sumamos el 30,3 % de los que refieren emplear las dos lenguas, guaraní y español, alcanza un 59,8 % de la población infantil que manifiesta emplear el español como lengua materna.

Realizar estimaciones porcentuales sobre el grado de competencia de los hablantes del español resulta un tanto arriesgado, especialmente si nos basamos en datos del censo y referencias generales de las encuestas aplicadas en los hogares, debido a la gran complejidad de la situación lingüística y a la diversidad de condición lingüística que pudieran hallarse. Una aproximación más realista quizá pueda obtenerse con las mediciones o los test

de competencia que puedan ser aplicados a los hablantes. Sin embargo, este tipo de estudio requiere una importante inversión para cubrir el alto costo financiero, disponibilidad de tiempo y de recursos humanos, por tanto existen dificultades que impiden la realización de este tipo de estudio más especializado y focalizado sobre el tema.

Recogemos aquí las aseveraciones de algunos estudiosos y junto a ellas exponemos nuestros puntos de vista, basados en las observaciones de la realidad y en la experiencia propia. Ya hace unos años, Melià expresaba:

> Aunque es verdad que en Asunción se habla guaraní, es cada día más clara la tendencia que muestran las concentraciones urbanas hacia el monolingüismo español, mientras en el campo la proporción de monolingües en guaraní alcanza un índice elevadísimo (Melià, 1997: 46).

Esta afirmación pone de manifiesto uno de los factores que pudiera determinar la limitada competencia en español de un sector importante de la población, la dimensión geográfica, contexto rural *versus* urbano. Constituye un factor que determina los estratos sociales y se asocia directamente a la condición lingüística de los hablantes. En el contexto rural, el español goza de menor popularidad, como habíamos señalado, por tanto, su empleo es limitado y comporta más posibilidades de transferencia del guaraní.

La observación realizada por Pic-Gillard (2004: 153) explica que existen diversos factores asociados al desarrollo de la competencia en idioma español y que la dimensión geográfica no constituye el único factor determinante. La autora señala que «un niño de lengua materna guaraní puede poseer ciertas competencias en lengua española, según la situación social, geográfica y su acceso a los medios de comunicación».

Es importante recordar que los medios más difundidos usan predominantemente el español como idioma de la información, del entretenimiento y de la publicidad. El influjo de los medios favorece el aprendizaje reflejo, no intencionado, del español en niños que están expuestos a ellos.

Si asumimos que el primer espacio de socialización es la familia, en el Paraguay, en este dominio, podemos encontrar diferentes niveles de manejo del español, desde la competencia adecuada hasta el nulo empleo por padres, tíos, abuelos. En las familias paraguayas podemos identificar padres guaranihablantes, hablantes de otra lengua indígena o de una len-

gua extranjera y por tanto, dependiendo de la situación, la transmisión oral del español será más fuerte o se verá más debilitada. La heterogeneidad de los niveles de manejo de la lengua condicionará, entonces, el uso lingüístico y la competencia de los niños.

El espacio escolar es otro ámbito importante de interacción, de enseñanza-aprendizaje del idioma. En este dominio se dan las más diversas situaciones, como por ejemplo: varias generaciones de paraguayos guaranihablantes han sido alfabetizadas solamente en español, lo cual incide en su competencia y en el modelo o variedad de español que logran emplear y que, más tarde, transmitirán a sus hijos. Iniciar el proceso de alfabetización en una lengua que no es la materna constituye una práctica frecuente hasta la actualidad, a pesar de la propuesta de una educación bilingüe, cuya meta final es el uso equilibrado de ambas lenguas oficiales.

Al respecto Pic-Gillard señala la motivación de las entidades competentes en educación para la atención de la lengua materna y el logro de la meta de formar ciudadanos bilingües al afirmar que:

> La primera motivación que ponen de realce las instancias oficiales educativas a favor de la enseñanza en lengua materna, es que los guaranihablantes unilingües puedan ser bilingües para acceder a una formación que les permitirá ser plenamente productivos en la sociedad (Pic-Gillard, 2004: 91).

Es en el espacio educativo, y a la hora de plantear la educación lingüística con el tratamiento de más de una lengua, donde convergen elementos esenciales que deben ser permanentemente analizados y reflexionados. Uno de ellos se refiere al docente, cuya influencia es clave, especialmente en aquellos contextos donde los medios de comunicación, la producción bibliográfica y el empleo de la telefonía móvil alcanzan bajo nivel de penetración. Entonces, el docente es el agente clave de transmisión de un modelo de habla, del «buen decir» y de una expresión escrita caracterizada por la corrección y la adecuación al contexto. En nuestro país, es frecuente hallar situaciones en que los niños y jóvenes son enseñados por docentes que no poseen dominio suficiente de la lengua española, por tener otra lengua materna, que puede ser, especialmente, guaraní u otra lengua indígena.

Otra cuestión importante en la enseñanza tiene que ver con el enfoque metodológico y el contenido tratado. Si se adopta un enfoque predo-

minantemente gramaticalista, se apunta al tratamiento de saberes conceptuales de la lengua, contenidos extraños para quien la aprende y no se avanza hacia el desarrollo de habilidades orales o lectoescritas para usar la lengua con cierto grado de competencia.

Asociado a este factor, aparece otra condición, el escaso nivel de lectura o de exposición al mundo de lo escrito. En contextos rurales, el paisaje es más natural que lingüístico; el espacio más textualizado es propio de los ambientes urbanos. El limitado acceso a textos escritos y la alta exposición a la oralidad (dominio propio del guaraní) pueden constituir una causa de la limitada competencia en el manejo o empleo del español. Si en el espacio escolar falta la motivación y promoción de la lectura, difícilmente se practique fuera de él.

La observación de Pic-Gillard (2004: 47) al respecto es que «los monolingües guaranihablantes viven en condiciones socioeconómicas precarias». Esta precariedad puede incluir la carencia de recursos textuales para la lectura.

Otro aspecto que se asocia al contenido y metodología es el hecho de que la enseñanza formal no siempre propicia la distinción de cada código lingüístico. Sabiendo que el guaraní es una lengua de tipología morfológica aglutinante y polisintética, tan diferente del español, lengua flexiva, y habiendo elementos fonéticos/fonológicos y aspectos sintácticos distintivos de ambas lenguas, para lograr una competencia deseable o suficiente en el uso de cada una de ellas, quizás un enfoque contrastivo podría resultar beneficioso, en alguna etapa del proceso escolar.

Además de los factores señalados, insistimos sobre el contacto que mantiene el español con otras lenguas (lenguas indígenas, portugués u otras lenguas extranjeras), lo que va generando variedades del español paraguayo, según el contexto geográfico. El *jopara* no deriva solo del guaraní, sino de estas formas de contacto lingüístico. Este fenómeno puede incidir en el manejo competente del español.

Otro factor determinante de la limitada competencia en español constituye el hecho de vivir en un entorno en el que la lengua de uso predominante no sea el español, lo cual puede causar que el esfuerzo por alcanzar un dominio deseable no sea suficiente, por la comodidad del hablante al no sentir la necesidad de emplear esta lengua en la cotidianeidad, puesto que resuelve sus necesidades comunicativas en otra lengua predominante en el espacio que habita. Respecto de este factor, Pic-Gillard sostiene:

> Las competencias lingüísticas de los locutores, y las selecciones lingüísticas que operan, varían según la clase sociocultural a la que pertenecen, su generación, el espacio donde viven (urbano, rural, fronterizo, colonias, comunidades), y según sus necesidades sociales y económicas (Pic-Gillard, 2004: 45).

Existe una valoración positiva del desarrollo de la competencia bilingüe en los niños. La competencia en lengua española conlleva la expectativa de la integración sociocultural y de incorporación a las manifestaciones científicas y universales.

Finalmente, cabe resaltar que se hace muy necesaria una medición de la competencia de los hablantes, así sea tomando muestras representativas por zonas geográficas, zona chaqueña (con predominio de población indígena y de inmigrantes extranjeros), zonas fronterizas con alta penetración del portugués, departamentos geográficos del sur (frontera con Argentina y con población diversa de inmigrantes), zonas urbanas y rurales, para basar en las informaciones obtenidas una descripción más próxima a la realidad, en esta compleja composición lingüística.

4. CONCLUSIONES

En el afán de sintetizar las ideas expuestas, puntualizaremos aquí algunas de las cuestiones claves tratadas.

En primer lugar, señalamos que el bilingüismo del Paraguay es más social que individual y existen múltiples posibilidades de condición lingüística en los hablantes.

En la sociedad se presenta una situación diglósica no superada aún. Las entidades competentes se hallan comprometidas en el proceso de planificación del corpus y del estatus de una de las lenguas, el guaraní, para lograr el empleo equitativo de ambas lenguas oficiales en el servicio público y en el ámbito tanto formal como coloquial.

El español goza de gran prestigio, aun cuando sea menos hablado; su empleo es normal en la administración pública, en la modalidad de empleo escrito del ámbito formal.

Una porción menor de la población se declara monolingüe español, respecto de los monolingües en guaraní o los declarados bilingües.

Existen hablantes de español que no son usuarios del guaraní, como algunos pueblos indígenas y los inmigrantes.

Muchos paraguayos han quedado en un estadio de interlengua, al utilizar el *jopara* o mezcla de guaraní y español, como así también la alternancia de códigos, con absoluta naturalidad.

El bajo nivel de competencia en español presenta causas multidimensionales (geográficas, sociales, económicas, psicosociales).

El acceso al ámbito académico, a oportunidades laborales, al espacio internacional constituye un importante factor que motiva el aprendizaje del español.

Queda, finalmente, señalar que esta complejidad de la situación lingüística de nuestro país nos desafía a una mayor toma de conciencia sobre esta realidad desde los ámbitos de la academia y de las entidades estatales y privadas creadas para tratar la cuestión lingüística; aunemos esfuerzos para profundizar el debate sobre el tema y proponer iniciativas conducentes a una valoración del bilingüismo, el plurilingüismo, el diálogo intercultural en una sociedad dotada de este valor y esta riqueza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Jiménez, D. A. (2015), *El castellano paraguayo. Un recuento histórico y un estudio actual sobre los préstamos en la prensa escrita.* Asunción: Fundación Tape Aviru.

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2014), *III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas.* Asunción: DGEEC.

Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC) Trimestral, 2017/19. Disponible en: https://www.dgeec.gov.py/microdatos/Encuesta-Permanente-de-Hogares-Continua.php.

Honorable Cámara de Diputados, Constitución Nacional. Disponible en: http://www.diputados.gov.py/ww5/index.php/legislacion/constitucion-nacional.

Kallfell, G. (2016), *¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas? Gramática del jopara.* Asunción: CEADUC.

Melià Lliteres, B. (1997), *Una nación, dos culturas.* 4.ª ed. Asunción: CEPAG.

Pic-Guillard, Ch. (2004), *Incidencias sociolingüísticas del Plan de Educación Bilingüe Paraguayo 1994-1999.* Asunción: Servilibro.

Secretaría de Políticas Linguísticas (2016), *Ley 4252/10, De Lenguas*, Asunción: SPL.

Villagra-Batoux, S. D. (2016), *El guaraní paraguayo: De la oralidad a la lengua literaria*. Asunción: Servilibro.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Aguilera Jiménez, D. (2011), *El bilingüismo paraguayo por dentro. Influencias de la lengua española sobre el guaraní hablado en Paraguay*. Asunción: Servilibro.

Appleyard, E. (2015), *Los errores nuestros de cada día*. Asunción: Servilibro.

Gynan, Sh. N. (2001), *El bilingüismo paraguayo. Aspectos sociolingüísticos*. Asunción: Facultad de Lenguas Vivas.

Melià Lliteres, B. (2013), *La tercera lengua del Paraguay y otros ensayos*. Asunción: Servilibro.

Penner, H., Acosta, S. y Segovia, M. (2012), *El descubrimiento del castellano paraguayo a través del guaraní. Una historia de los enfoques lingüísticos*. Asunción: CEADUC.

LOS HABLANTES DE CHABACANO (CRIOLLO HISPANO-FILIPINO): UN MANOJO DE IDENTIDADES ENTREVERADAS

Mauro Andrés Fernández Rodríguez
Universidad de A Coruña

1. ¿QUÉ ES EL CHABACANO?

El chabacano, nombre de una lengua criolla cuya base léxica es el español, es el resultado más notable del contacto de lenguas en el archipiélago filipino ocasionado por el dominio colonial de España durante más de trescientos años. Actualmente se habla en algunos barrios de las localidades de Cavite y Ternate, ambas en la Bahía de Manila, y sobre todo en el distrito de Zamboanga City y en algunas otras localidades de la península del mismo nombre en la isla de Mindanao, la más extensa de las del sur del archipiélago. También se habla en una parte de la cercana isla de Basilan, y quedan hablantes en otros puntos de Mindanao, como Cotabato, situado en la desembocadura del Río Grande de Mindanao; posiblemente queden todavía unos pocos hablantes en Davao, al este de la isla. Se ha formado también una pequeña comunidad de hablantes en la localidad de Semporna, al norte de la isla de Borneo.

Hasta la Segunda Guerra Mundial se habló en algunos barrios de Manila, entre ellos el de Ermita, pero también en otros barrios (Fernández, 2012), y posiblemente en otros puntos de la isla de Luzón, tanto al norte como al sur de Manila (Fernández, 2011).

El chabacano del sur es bastante homogéneo, con escasas diferencias dialectales, limitadas a algunos elementos léxicos y a peculiaridades fonéticas de poca entidad. En cambio, en las variedades de la Bahía de Manila hay diferencias importantes entre la de Ternate y la de Cavite, así como entre estas dos y el chabacano de Mindanao (al que nos referiremos en lo sucesivo como chabacano de Zamboanga o zamboangueño). Las tres

variedades son parecidas cuando se observan desde cierto nivel de abstracción, pero bastante diferentes cuando se desciende a los detalles. Este juego de semejanzas y diferencias ha dado lugar a diferentes posiciones sobre su origen. ¿Descienden todas ellas, en cadena, de un protocriollo inicial acarreado de unos lugares a otros por el desplazamiento de grupos de hablantes, o han surgido de procesos formativos diferentes en distintas épocas y circunstancias? Los materiales son ciertamente los mismos o casi: variedades del español, con predominio de las del virreinato de Nueva España, y diversas lenguas filipinas que estructuralmente se parecen mucho y que comparten una buena cantidad de cognados léxicos. He argumentado en diversas ocasiones a favor de un proceso formativo diferente, apoyándome tanto en datos lingüísticos como históricos y poblacionales, y estoy cada vez cada vez más persuadido de que esa es la posición que mejor encaja con el conjunto de semejanzas y diferencias.

También en las dimensiones identitarias colectivas hay semejanzas y diferencias entre los grupos de hablantes de cada zona. Todos los grupos comparten el sentirse profundamente filipinos, pero también el pertenecer de algún modo al ámbito de lo hispano (más que al de lo estrictamente español). Pero esa combinación se modula de forma distinta en cada grupo. Además, en el caso de los ternateños se añade otra dimensión exclusiva de ellos: la de saberse descendientes de los *márdicas* llegados desde las Molucas en la segunda mitad del siglo xvii; y en la identidad de los zamboangueños interviene la conciencia de saberse grupo mayoritario en la zona, frente al carácter de minoría lingüística de los hablantes de ternateño y caviteño.

Para entender cómo se modulan estos ingredientes es preciso partir de la historia poblacional de cada uno de los territorios, y eso es lo que intentaré esbozar en los apartados siguientes. Tras un apartado sobre cómo surgió y se difundió el glotónimo «chabacano», y otro muy breve sobre la génesis del criollo, abordaré lo esencial de las peculiaridades históricas y demográficas de los lugares en los que se habla actualmente (Ternate, Cavite, y el área de Zamboanga), ligándolas a la diferente matización que adopta en cada caso el entrevero de identidades. Dejo a un lado Ermita y otros barrios de Manila (explorados a fondo en Fernández, 2012), porque en ellos ya no se habla chabacano; quedan fuera, por consiguiente, del ámbito de este volumen del *Anuario*, centrado en la identidad de los hablantes de herencia del español. También prescindiré de los pocos hablantes que lo mantienen en Cotabato, en Basilan y en Semporna, por falta de datos suficientes. Concluiré con una

breve reflexión sobre las razones por las que el chabacano encaja de algún modo en el concepto de «español de herencia».

2. EL NOMBRE

El glotónimo *chabacano* procede de una de las designaciones despectivas utilizadas por los españoles de Filipinas para referirse al modo en que hablaban el castellano algunos nativos. Había un buen conjunto de ellas: «español de tienda», «español del Parián», «lengua *karihan*» (referida a un tipo de restaurante local), «castellano de calle», «caló de Ermita», «caló de Cavite», «lengua de trapo», «*castila-castilahan*». Las que aparecen más frecuentemente son «lenguaje de tienda» y «español de cocina».

La calificación de una modalidad de lengua como «de cocina» está ampliamente documentada desde el siglo xv, como mofa de los humanistas más puristas del Renacimiento contra quienes utilizaban un latín percibido como impuro, mezclado (*culinaria lingua* o *coquinaria latinitas*). La pulla tuvo éxito, y esas y otras expresiones análogas —*orationes propinariae* (charlas tabernarias) o «latín macarrónico», que ha perdurado hasta nuestros días— fueron bastante utilizadas en los siglos siguientes (*français de cuisine*, *Küchenlatein,* etc.).

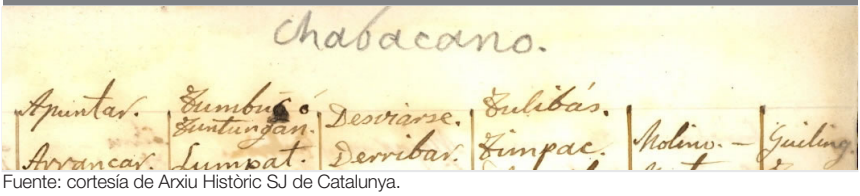
Pese a la mención de la cocina, la expresión no se refería al latín de los cocineros y criados, que bien escaso sería; la etiqueta se aplicaba al latín alejado de los cánones puristas, y podía ser, por consiguiente, el usado por un papa o por un escritor menos interesado en el clasicismo de sus textos. En lo que concierne a Filipinas, eran grupos de muy diferente extracción social los que se expresaban en este «español de cocina» como habla doméstica, aunque dispusiesen además de otros registros más adecuados para situaciones formales. Una de las acuarelas con vistas y trajes de Filipinas del pintor filipino Honorato Lozano, reunidas en un álbum en 1847, representa a una «india de Manila». En el reverso de la acuarela se describe minuciosamente el atuendo lujoso y esmerado, que es «el verdadero traje de las indias acomodadas de Manila»; la representada es, pues, miembro del grupo social autóctono de mayor rango. Tras la descripción del atuendo, el texto se centra en el lenguaje: «[n]o carece de gracia el castellano que hablan y al que se da el nombre de castellano de cocina, y el tonillo y suma languidez con que lo pronuncian»; tras varios ejemplos más

o menos afortunados de ese castellano añade: «son expresiones que nos dan una idea del castellano que hablan los mestizos y los indios» (Lozano, 1847). Vemos, pues, que no solo los autóctonos acomodados hablaban de este modo, sino también los mestizos.

Todas estas denominaciones despectivas aplicadas a una variedad del español de Filipinas implican, obviamente, una observación desde una mirada colonial, unos oídos que detentan el mayor poder material y simbólico en una situación de jerarquía impuesta. Pero una de ellas, «chabacano», se autonomizó y llegó a ser adoptada como glotónimo por sus hablantes, quienes liberaron a la etiqueta de la carga de desprecio que conllevaba.

La mención más antigua hallada hasta ahora del glotónimo «chabacano» se encuentra en el encabezamiento de un vocabulario de un misionero jesuita, confeccionado en la zona de Zamboanga hacia 1884. En la ilustración 1 se presenta el comienzo de este vocabulario todavía inédito, que próximamente daremos a conocer.

Ilustración 1
Mención más antigua (ca. 1884) del glotónimo «chabacano»



Fuente: cortesía de Arxiu Històric SJ de Catalunya.

Probablemente fue en Zamboanga donde primero se adoptó esa palabra como designación habitual de la lengua, pues todas las menciones de los últimos años del siglo xix proceden de esa zona, excepto un par de ellas. El superior de los jesuitas en esa localidad, el padre Pío Pi, escribía lo siguiente en una carta de 1894:

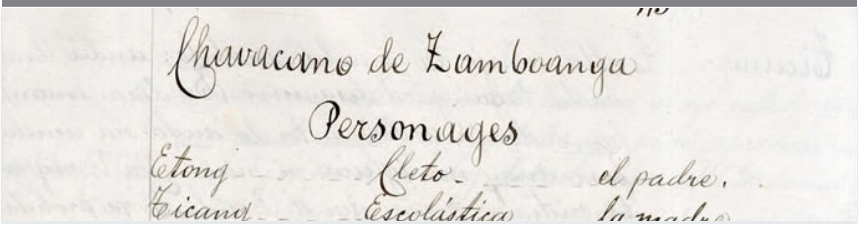
> Añada V. a estos datos el otro del lenguaje que todas estas gentes usan, que si bien llaman castellano, y entre los más instruidos tiene parte de tal, es un verdadero chavacano, como ya se llama entre los españoles, […] que en boca de los más rudos es un galimatías de tagalo, moro, también chino, palabras castellanas, medio comidas más allá de lo andaluz, y no sé qué más con unos modismos y unas construcciones tan raras que cuando ellos hablan entre sí

> no los entendemos, y cuando se esmeran en hablar con nosotros algo más pulido, si no tenemos intérprete, hemos de repetir muchas veces […] para que al fin salgamos con que nos han entendido al revés (1894: 62).

Dejando a un lado el menosprecio, la observación del jesuita es digna de mención porque pone de relieve el espectro de la variación interna, desde un extremo relativamente próximo al castellano entre los más instruidos hasta una profusa mezcla de elementos cuyos componentes no acertó a identificar con precisión, pues omite las lenguas que más impacto tuvieron. Emparejados con la variación van los grados de inteligibilidad, que era para él muy escasa en la variedad más mezclada.

Mejor comprensión tuvo otro jesuita destinado en la zona, Guillermo Bennásar, a quien habían encargado desde Manila conseguir diversos materiales para incluirlos en un volumen que se estaba preparando con motivo de la Exposición Filipina de San Louis de 1904. El volumen trataba diversos aspectos de la isla de Mindanao, y entre ellos figuraba el chabacano. No llegó a terminarse el proyecto; pero Bennásar cumplió la parte lingüística del encargo, pidiéndoles a algunos locales que escribiesen diálogos. Tras algunas vacilaciones, eligió uno compuesto por Filoteo Ventura, un maestro que había llegado no hacía mucho a Zamboanga con el grupo de los cristianos desplazados de Cotabato tras la retirada del ejército español. La ilustración 2 presenta el encabezamiento de este diálogo de unas 1.600 palabras, que permanece todavía inédito. Obsérvese la grafía con <v>, utilizada también por el padre Pi, en contraste con la <b> que aparece en la ilustración 1, pues cómo escribir el nombre de su lengua es un tema que suscita apasionadas discusiones entre los zamboangueños.

Ilustración 2
Un diálogo de 1901 en chabacano



Fuente: cortesía del Arxiu Històric SJ de Catalunya.

Para Bennásar, que tenía vocación de lingüista, el chabacano era también una mezcla, pero no un caos. Aparte de algunas peculiaridades del español, lo que a él y a otros observadores les llamaba la atención era esa constante interpolación de palabras y giros tomados de las lenguas filipinas. Lo mismo le ocurría al recopilador del vocabulario de chabacano de la ilustración 1, pues incluyó en él solamente las palabras que desconocía, que eran las procedentes de las lenguas autóctonas o las que tomó por tales.

A principios del siglo xx la carga despectiva estaba ya muy atenuada, como se deduce de una obra colectiva de los padres jesuitas de 1900, en la que el chabacano se menciona como una de las lenguas de Zamboanga junto al castellano, el sámal y el subano, si bien destacando su carácter mezclado: «o sea, una mezcla de castellano, tagalo, bisaya y moro, a causa del gran roce que han tenido con gentes de otras provincias» (Jesuitas 1900, vol.1, 126).

En cuanto a las variedades de Luzón, la denominación «chabacano» no hemos logrado documentarla antes de los años treinta del siglo xx, salvo en las dos excepciones mencionadas. Pardo de Tavera, el principal informante con que contó Schuchardt para su importante monografía sobre el español-malayo (1883), aportó diversos nombres, pero «chabacano» no está en ninguna de sus cartas. Tampoco se usa en las descripciones elaboradas ya en las primeras décadas del siglo xx: Tirona (1924) se refiere al «dialecto de Ternate», Santos y Gómez (1924) al «dialecto caviteño» y German (1932) al «dialecto español de Cavite». Pudo haberse dado en estas obras descriptivas una ocultación deliberada de los términos despectivos, para distanciarse de valoraciones tan negativas como la expresada por el filipinista español Retana (1921): «un lenguaje sui géneris, un *castilacastilahan*, o "español del Parían", jerga abominable de barbarismos sometidos a la sintaxis tagala y a la prosodia sinense» (1921: 4). En 1931, Jaime de Veyra todavía consideraba que «chabacano» era una denominación exclusiva de Zamboanga:

> Este dialecto híbrido —el caló de Cavite—, así llamado, que Epifanio Santos designó como «caló ermitense», y Rizal, como «lengua de tienda». «Lengua del Parián», «castellano de la Ermita» y hasta «chabacano» en Zamboanga, con estas y aquellas denominaciones se conoce ese lenguaje típico, que se habla por la gente ignara en la Ermita, y que con leves modificaciones, se habla también en el puerto de Cavite y sus alrededores, y con mayores variantes, en Zamboanga» (Veyra, 1931).

Unos años más tarde empieza a percibirse en la capital un uso más neutro del nombre «chabacano», y a mediados de siglo la denominación parece haber perdido del todo su carga negativa también en el área de Manila, como muestra Miranda (1956) en el título de su tesis y a lo largo de toda la obra: [*e*]*l dialecto chabacano de Cavite*. Actualmente es un glotónimo más de los muchos que existen en Filipinas, exhibido a veces con orgullo, como en la camiseta de la ilustración 3, en la que «chabacano» preside una larga lista de palabras que continúa hacia abajo otro tanto, y también por el dorso:

Ilustración 3
Camiseta «chabacano de Zamboanga»



© Mauro Fernández.

3. CUÁNDO Y CÓMO SURGIÓ EL CHABACANO

Cuándo se formó el chabacano ha sido objeto de debate entre quienes sostienen que surgió inmediatamente después de la llegada de los espa-

ñoles a Filipinas y quienes niegan que existiese antes de mediados del siglo xvii, o incluso más tarde, a mediados del siglo siguiente. Yo he defendido esta última posición (Fernández, 2015), basándome en una combinación de datos lingüísticos y poblacionales, así como en los testimonios disponibles, tanto directos (muestras, ejemplos concretos) como indirectos (los que se refieren a un español corrupto sin aportar ejemplos). Los partidarios de una emergencia temprana argumentan que sería lógico que hubiese surgido, por pura necesidad, una lengua interétnica en el área de Manila y Cavite ya en el último tercio del siglo xvi, por la confluencia que allí se dio entre pueblos y lenguas muy diversas; pero los rasgos de sustrato lingüístico del chabacano proceden de lenguas filipinas, de lo que se deduce que eran estas las que hablaban los criollizadores, salvo en el caso de Ternate, que es más complejo, como veremos. Tampoco hay en el chabacano ningún rasgo de los que diferencian el español del siglo xvi del de los posteriores: lingüísticamente, podría haber emergido en la segunda mitad del xvii o más tarde; pero no antes (Fernández y Sippola, 2018).

Es preciso diferenciar entre la emergencia de ciertos rasgos de contacto que pronto pasan a ser pertinaces entre los hablantes de una cierta lengua que aprenden otra, especialmente si lo hacen de modo informal, y la cristalización de un amplio conjunto de esos rasgos en un nuevo producto lingüístico adoptado por una comunidad como instrumento de comunicación intracomunitario. Se trata de una distinción importante, pues algunas estructuras lingüísticas aparecen repetidamente en diversas épocas y lugares del español de los filipinos y mestizos, también en lugares en los que no consta que se haya hablado nunca un criollo. En Fernández (2015) se documentan algunas de las más importantes. En cambio, fueron pocos los lugares en los que se produjo el precipitado de esas estructuras en un producto nuevo, en un español reestructurado por el contacto: fueron aquellos en los que las circunstancias hicieron que las ventajas de cambiar la lengua habitual superasen a los inconvenientes, legando esas ventajas a los descendientes mediante la transmisión directa de la nueva lengua adoptada. Desde esta posición resulta fácil comprender por qué se dio ese proceso en los lugares donde actualmente se habla el chabacano, junto con algunos más en los que no se ha mantenido hasta nuestros días.

4. TERNATE

El más peculiar de esos casos es el de Ternate, un pequeño enclave situado en la barra del río Maragondón, formado a principios del siglo XVIII, en el que los españoles fueron siempre muy escasos, ya que no fue un importante centro comercial. En 1876 contaba con 2.740 almas, según el censo elaborado por el Arzobispado de Manila. Durante mucho tiempo se mantuvo en un estado de estancamiento, pues en los censos posteriores el número de habitantes apenas varía en unos centenares más o menos. La población empieza a crecer de forma notable solo tras la Segunda Guerra Mundial, alcanzando los 23.157 habitantes en el censo de 2015.

Como ya hemos anticipado, en el imaginario de los ternateños destaca la idea de proceder de un grupo étnico desplazado, bien diferenciado de los demás que habitan en las zonas cercanas. Su origen está en las guarniciones europeas en las Molucas durante los siglos XVI y XVII, a las que acudían «hombres libres» —ese es el significado de la palabra *márdica* en malayo y en varias lenguas del área— desde las islas cercanas, para guerrear al lado de los europeos (primero portugueses, más tarde españoles y holandeses), a cambio de una participación en el botín de guerra. También colaboraron en varias campañas de las tropas españolas en Filipinas a lo largo del siglo XVII. En 1663, las autoridades militares españolas en Filipinas decidieron desmantelar las guarniciones que tenían en puntos lejanos y trasladar las tropas a Manila, para reforzar la defensa de la ciudad, donde los medios eran en ese momento muy escasos para hacer frente a las amenazas de un corsario chino que había alcanzado gran poder. Tras diversas vicisitudes que no están del todo claras, un grupo de ellos se estableció definitivamente en la barra del río Maragondón a principios del siglo XVIII. Allí formaron un poblado al que se fueron dando diversos nombres, y que en el siglo XIX recibió el nombre de Ternate, en recuerdo de la pequeña isla moluqueña del mismo nombre de la que procedían. Los ternateños lo llaman habitualmente *Bahra* (<barra>). Tras su migración a Filipinas continuaron ayudando a la milicia española cuando eran convocados para ello, y tras su establecimiento en la barra del río donde servían de vigilantes para detectar la aproximación de barcos enemigos a la Bahía de Manila, desde el propio pueblo y desde la pequeña isla de Corregidor, situada enfrente, en medio de la boca de la Bahía.

Hasta tiempos recientes se mantuvieron como grupo separado, sin mezclarse con los del entorno; pero a lo largo del siglo xx fueron haciéndose más filipinos (Rafael, 1978) y fueron diluyéndose los rasgos físicos diferenciales que se mencionaban en algunas fuentes. Pero en su mundo cultural, el ser márdicas sigue ocupando un lugar prominente: esa es la denominación con la que se designan a sí mismos como grupo, y también la que se les viene aplicando desde el primer documento portugués que los menciona, a fines del siglo xvi. Entre sus danzas tradicionales conservan el *sakalele*, una danza masculina de guerreros originaria del norte de Molucas, que no se baila en ningún otro lugar de Filipinas; y el chabacano que se habla en Ternate tiene peculiaridades que no se dan en las demás variedades, entre ellas algunos ítems léxicos cuyo origen proviene de alguna de las lenguas moluqueñas (Tirona, 1924).

Se ha especulado bastante acerca de cuándo incorporaron el español a su repertorio lingüístico. Algunas de estas especulaciones tienen un fundamento muy débil, pero parece seguro que a mediados del siglo xviii ya disponían de él como característica del grupo étnico, y no solo de los líderes comunitarios o de individuos aislados. Eran un grupo trilingüe, según nos cuenta un famoso jesuita que había estado allí, el padre Murillo Velarde:

> Los márdicas usan tres lenguas, la española que hablan con el Padre y los españoles, la tagala en que se entienden con los indios, y la suya propia, que hablan entre sí, y la comunican y enseñan a sus hijos. Tan amantes son de su idioma, acción digna de gente más política (1749: § 668).

Obsérvese que el español no era todavía su lengua intracomunitaria habitual, pero sí era una lengua que se aprendía en la comunidad, al igual que el tagalo, y no mediante un aprendizaje individual partiendo cada individuo de cero. Era pues, de algún modo, una lengua transmitida, en el sentido de que se aprendía junto con otras por ser niño márdica, como ocurre en las comunidades con plurilingüismo social. Entre ellos seguían utilizando la lengua moluqueña que habían traído consigo, la cual podía ser alguna de las dos lenguas francas de las Molucas (el *bahasa* malayo o el *bahasa* ternate), o bien la lengua sanguir que es la que se habla en Siao, isla de donde procedían bastantes de los que estaban en la fortalezas españolas de las Molucas y a la que se dirigieron tras la retirada de la guarnición

española en 1663; en ella pasaron algún tiempo antes de que una parte de ellos se moviese hacia Manila.

Actualmente vive en Ternate una numerosa población de origen tagalo que no se ha integrado lingüísticamente en la comunidad de hablantes de chabacano. Según el censo de 1995, solo un 22 % de la población total tenía el chabacano como lengua materna y de interacción primaria (Lesho y Sippola, 2013). El chabacano ternateño se sigue transmitiendo de padres a hijos, y la comunidad ha añadido el inglés a su repertorio lingüístico, de modo que el márdica típico sigue siendo trilingüe, al igual que sus antepasados del siglo xviii.

La fuerza que tiene en el imaginario local la idea de su origen márdica va acompañada del «recuerdo» de su constante colaboración con las tropas españolas hasta el siglo xix. Esta colaboración les otorgaba un lugar privilegiado frente a los demás grupos del entorno, concretado en hechos tangibles como el estar exceptuados del pago de tributos y de la prestación de servicios personales. Es muy probable que haya sido esta sensación de privilegiados la que los llevó a adoptar como lengua intracomunitaria el español, transformado a su manera, y no el tagalo que hablaban sus vecinos del entorno y que también sabían hablar. Aunque la transmisión intergeneracional del ternateño continúa, su situación numérica actual lo coloca en una posición débil; pero no parece abocado inexorablemente a la extinción inmediata que algunos han pronosticado.

Hasta hace muy pocos años, el chabacano de Ternate era la variedad peor documentada. Las primeras muestras de que disponemos son unos cuantos relatos orales recogidos por Tirona (1924), que todavía no han sido publicados. Tampoco lo habían sido hasta fecha reciente los textos recopilados por Ocampo y su esbozo gramatical (2007 [1943]), ni los recopilados por Nigoza (2007). Afortunadamente, además de estas publicaciones recientes, ahora contamos con una buena gramática descriptiva del ternateño contemporáneo (Sippola, 2011), elaborada a partir de un corpus de entrevistas semidirigidas y conversaciones más espontáneas.

5. CAVITE

El primer testimonio indirecto sobre el uso intracomunitario de un español reestructurado en Cavite es el de Martínez de Zúñiga (1893 [ca. 1806])

quien nos dice que «en Cavite y en su arrabal de San Roque se habla un español muy corrompido, cuyo frasismo está enteramente sacado del idioma del país» (vol. 1, p. 321). El topónimo Cavite en ese texto se refiere al Puerto de Cavite, y no a la provincia ni a lo que es hoy el área metropolitana de Cavite City, que comprende cinco distritos en un territorio minúsculo, de tan solo 11 km^2. Los hablantes actuales de chabacano se concentran en dos de esos distritos, San Roque y Caridad, zonas sucesivas adyacentes al istmo donde se ubicaba Puerto de Cavite. Pese a que Zúñiga incluye también al Puerto de Cavite en el territorio donde se hablaba ese español corrompido, lo más probable es que ello ocurriese sobre todo en San Roque, que entonces englobaba también La Caridad, separado administrativamente como pueblo distinto en 1868. Un mejor conocimiento de la historia poblacional de estas zonas adyacentes al istmo sería de gran ayuda; pero lamentablemente no hay demasiados datos anteriores al siglo xix. Mientras que en Cavite se instalaron varias órdenes religiosas, en San Roque no lo hizo ninguna, a excepción de los hermanos de San Juan de Dios que tuvieron allí un hospital que en poco tiempo tuvo que ser abandonado, pues fue invadido por el mar. Por ello, las diversas crónicas e historias de Filipinas escritas por frailes apenas lo mencionan, pues son básicamente historias del desarrollo de su orden en el archipiélago. San Roque era un curato dependiente del arzobispado de Manila, por lo que habría que acudir a lo que se conserve de los documentos diocesanos, que hasta ahora no han dado mucho de sí en este aspecto.

Los inicios de San Roque son inciertos. En la relación de curatos y feligreses enviada al rey por el arzobispo García Serrano en 1621 todavía no se menciona; pero resulta verosímil su existencia en fecha tan temprana, pues se trata del territorio colindante con la Puerta Baga ('nueva') que da entrada al enclave colonial del Puerto, donde estaban los edificios oficiales, los cuarteles, los conventos, además de algunos pobladores. La representación gráfica más antigua de San Roque se halla en un mapa de 1663, que se conserva en el Archivo de Indias[1]. El mapa muestra que San Roque era entonces un lugar muy poco poblado en comparación con el Puerto; y más despoblada todavía estaba la Estanzuela, una hacienda contigua que con el tiempo devendría un municipio independiente, La Caridad.

1 Puede verse el mapa en http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/18777?nm.

Unas pocas décadas más tarde, en 1707, en la *carta annua* de los jesuitas se dice de forma imprecisa que era un «gran arrabal» en el que había que predicar en lengua tagala; parece claro, pues, que había crecido de forma importante, pero también que por esas fechas el español no era allí una lengua intracomunitaria. En el Puerto, en cambio, se predicaba en español y en tagalo; según una descripción de 1738, allí vivían españoles en casas de buena construcción; había también varias calles de tiendas de sangleyes (comerciantes chinos); y en el baluarte que estaba en la punta vivían las tropas acuarteladas, los forzados en galeras para su custodia, y la marinería en sus barcos; además, en barracones especiales dentro del baluarte, vivía la población temporera, constantemente renovada, que por el sistema de repartimientos estaba obligada a realizar trabajos para los españoles.

Todavía en 1747, el jesuita Estrada comenta que en San Roque hay que predicar en «lengua índica», y que va un jesuita a hacerlo porque el párroco y los dos coadjutores de la parroquia la tienen desatendida. Y sin embargo, hacia 1805 allí se habla un español «corrompido» cuyo «frasismo» es tagalo. ¿Qué ha ocurrido en ese lapso?

El dato más antiguo de que he hallado con cifras concretas sobre población de San Roque corresponde al año 1735; había entonces 1.198 habitantes, calculados a partir del número de tributos; pero habría más, pues la numeración de tributos correspondiente no incluía a los españoles y mestizos de español, ni a los reservados, ni a los «bagamundos», que al parecer abundaban. Más fiable me parece el dato contenido en una tabla anexa a un testimonio de la visita pastoral que hizo el arzobispo de Manila a los pueblos de su diócesis, en 1760; en esa tabla consta para San Roque un total de 6.423 feligreses, 148 de los cuales eran españoles o mestizos de español. Un siglo después del mapa de 1663, el San Roque despoblado se ha convertido en una aglomeración cuya población casi triplica a la del Puerto. Se trata además de una población joven, pues el porcentaje de párvulos en San Roque era casi el 40 % del total, mientras que en el Puerto no llegaba al 12 %. Si combinamos ese dato con otro un poco posterior, según el cual en el año de 1791 solamente se recaudaron en San Roque 160,5 tributos de naturales y 24 de mestizos de chino, que equivaldrían como máximo a poco más de 1.000 personas, se deduce que la mayoría de la población sanroqueña estaba exenta de tributos, ya fuese por raza o por privilegio. De nuevo nos hallamos ante una población privilegiada

que tenía que sentirse más próxima a los españoles que los obligados a la tributación y a trabajar en los polos y servicios.

En 1818 la población total de San Roque según los padrones era de 9.926 habitantes, de los que 443 (el 5 %) eran mestizos de español. La población seguía siendo joven y con tendencia a aumentar: el número de bautizos en ese año había duplicado al de defunciones. Tras el cese en 1815 de la ruta del Galeón que, con periodicidad anual, conectaba Filipinas y México, el Puerto de Cavite entró en una fase de decadencia y declive de su población, especialmente de la indígena; pero San Roque y La Caridad continuaron creciendo. En 1868 la antigua hacienda de la Estanzuela, ahora ya más poblada, aunque con menos densidad que el núcleo tradicional de San Roque, se desgaja administrativamente pasando a llamarse La Caridad. Según el *Anuario del Comercio* de 1886, entre San Roque (con 11.553 habitantes) y La Caridad (con 3.662) sumaban algo más de 15.000 habitantes. El Puerto, en cambio, apenas superaba los 3.000.

Si allí ya se hablaba a principios del siglo XIX ese español «muy corrompido» al que se refería el agustino Martínez de Zúñiga, ¿por qué mudaron de lengua los sanroqueños y no lo hicieron otros pueblos de la provincia? El alto número de reservados por privilegio de tributos y servicios es sin duda un factor importante para tener en cuenta: según Gealogo (2005), la población tributante de San Roque era inferior al 35 %, y todavía más baja en Puerto Cavite. Al igual que a los márdicas de Ternate, este privilegio les proporcionaba a los beneficiados un estatus social también privilegiado, superior al del resto de los filipinos. Había además un número importante de mestizos, de español algunos, y los más de chino y tagalo, un sector de la población que también gozaba de un estatus superior al de los indígenas filipinos y más proclive a lo español que a lo tagalo. Otra peculiaridad de San Roque es la escasez de tierras cultivables, que hacía que la población estuviese orientada hacia el arsenal. A diferencia del resto de los pueblos de Cavite, surgidos en torno a las *haciendas*, los sanroqueños no fueron agricultores (ni propietarios, ni arrendatarios, ni jornaleros), sino trabajadores de índole variada que desempeñaban todos los oficios necesarios para el funcionamiento de los astilleros, del arsenal y del puerto. Sus habitantes suministraban la mano de obra necesaria y cualificada que requería el establecimiento colonial para funcionar: carpinteros, aserradores, toneleros, canteros, herreros, calafateadores, cordoneros, grumetes, pilotos y contramaestres, estibadores, escribientes, etc. En el documento de 1760

mencionado más arriba, en el que se relata la visita diocesana del arzobispo, consta que San Roque ya contaba con una escuela de niños, algo que no había ni siquiera en el Puerto. La incorporación del español como lengua habitual —de ese español reestructurado por el contacto— reforzaría ese estatus social de que gozaban, ya más elevado que el del resto de la población, a excepción de los españoles y mestizos de español (que tampoco escaseaban en estos dos pueblos, como ya hemos visto).

La provincia de Cavite en su conjunto es de las más «filipinas», pues entre sus elites y las de Manila se gestaron los sentimientos independentistas contra el dominio colonial español, que culminaron con la revolución de 1896. Testimonios de estos sentimientos son las ejecuciones de tres presbíteros filipinos tras el motín de Cavite de 1872 o los trece mártires fusilados por los españoles en 1896. De Cavite era el general Emilio Aguinaldo, uno de los líderes independentistas más destacados y primer presidente del nuevo país; y de allí eran también muchos de los profesionales e intelectuales que apoyaron con entusiasmo esa revolución. Pero los pueblos de San Roque y Caridad, así como el de Carmona, no la secundaron, sino que la resistieron, y por ello se propuso al Ministerio de Ultramar que se concediese el título de «leal» a La Caridad, y el de «muy leal» a los otros dos. La propuesta no llegó a resolverse por la pérdida de la soberanía sobre Filipinas. Por otra parte, tras la intervención estadounidense, buena parte de las elites caviteñas participaron junto con las de Manila en la lucha intelectual en defensa del español frente al inglés, que se prolongó durante varias décadas (Fernández 2012, 2015).

Al igual que los sectores similares de Manila, podemos decir que la identidad de los hablantes de chabacano de Cavite es a la vez profundamente hispana y profundamente filipina, una identidad mestiza en la que se integran elementos muy diferentes.

Los hablantes actuales de chabacano de Cavite son muy pocos; las cifras que se han dado se sitúan entre los 3.000 y 7.000, de una población total de 102.806 habitantes según el censo de 2015. En el mejor de los casos, no llegarían al 7 % de la población total. El hecho de que la mayoría residan en los feudos tradicionales del chabacano, San Roque y Caridad, ayuda a aliviar las dificultades de su mantenimiento; pero la composición de estos dos barrios ha cambiado mucho, y ahora también allí son notoria mayoría los hablantes de tagalo, más del 80 % (Lesho y Sippola, 2013). A ello se añade la estratificación por edad (a menor edad menos

se habla) y la notoria restricción funcional que padece. Mantiene alguna fuerza simbólica como «lengua propia», que se pone de manifiesto por ejemplo en las pancartas de bienvenida colocadas a la entrada de la ciudad, escritas en chabacano; pero la realidad es que casi todos los hablantes son de edad madura o avanzada. Todo indica que las nuevas generaciones ya no lo adquieren por transmisión familiar. Hay algún activismo a través de Internet y algunas iniciativas ciudadanas dirigidas a su preservación, además de las promovidas por la Cavite Historical Society. Se han publicado algunos materiales tales como manuales para su aprendizaje y vocabularios. Romanillos (2006) ha recogido una buena cantidad de textos en chabacano caviteño, poemas, canciones populares, refranes y adivinanzas. Se intenta que lo aprendan los niños de las familias de hablantes tradicionales, en un intento de reintroducirlo, pero su futuro es incierto. Sería un logro que se mantuviese algunas décadas más como lengua minoritaria en sus barrios tradicionales y que conservase la fuerza simbólica que todavía posee.

6. ZAMBOANGA

El zamboangueño es el criollo hispanofilipino más floreciente con cientos de miles de hablantes. Hay cierta imprecisión en los censos sobre su número, pero creo que más de medio millón es una estimación realista, incluidos los que no lo tienen como primera lengua.

Los españoles se establecieron por primera vez en Zamboanga en 1635 porque consideraron que el extremo de esa península, ubicada al sudoeste de Mindanao, era un lugar idóneo para contener los ataques de los reinos musulmanes del sur de Filipinas sobre los poblados cristianos de las islas situadas más al norte. Desde la perspectiva colonial hispánica, se trataba de obstaculizar los «actos de piratería» que cometían «los moros», denominación que implicaba trasladar a este territorio todo el imaginario del enfrentamiento entre reyes cristianos y musulmanes durante varios siglos en la Península Ibérica. Zamboanga era, pues, un enclave de cristianos en medio de un territorio infiel. Obviamente, desde la perspectiva de los pueblos musulmanes la visión era muy distinta: para ellos se trataba de proteger los lazos productivos con el entorno, obstaculizados por la intervención española y muy especialmente por ese «pueblo zaytan» (pueblo

infiel / diabólico), que es como calificó a Zamboanga un caudillo musulmán del siglo xviii. En los alrededores de la fortaleza se establecieron desde muy pronto poblados de lútaos, nómadas de mar que ayudaban a las tropas españolas a cambio de una parte del botín de guerra y la exención del tributo y de trabajos personales. El resto de la península estaba poblado por subanos, montañeses diseminados a quienes los jesuitas trataron de reducir a poblados como el de Siocon para facilitar su conversión al cristianismo.

Las tropas españolas fueron retiradas de Zamboanga en 1663 por los mismos motivos que las de las guarniciones de las Molucas. Pero en 1719 se restableció la fortaleza sin que hubiese en Manila consenso acerca de la conveniencia de hacerlo; de hecho, durante los primeros años se discutió en varias ocasiones si debía mantenerse o abandonarse definitivamente.

Se ha creído durante algún tiempo que el chabacano fue llevado a Zamboanga por soldados tagalos de Manila y Cavite que habrían participado en la refundación de la fortaleza en su segunda etapa. Sin embargo, se ha demostrado recientemente que los soldados de entonces eran en su mayor parte españoles (del virreinato de Nueva España) junto con algunos pampangos, y que dos años más tarde ya habían sido reemplazados los que no habían fallecido (que no fueron pocos). También se ha probado que la lengua franca de la zona era el cebuano ya a mediados del siglo xviii, y que la predicación se hacía en español a los españoles y en cebuano a la población indígena. Los lútaos, que también sabían hablar cebuano además de su lengua propia, el sámal, volvieron a unirse muy pronto a la empresa militar española en las mismas condiciones que sus antepasados. Pero el contingente principal de nuevos pobladores provino de las Islas Bisayas, probablemente de Bohol (Fernández, 2019b). Hacia mediados de siglo, los hijos de estos nuevos pobladores empezaron a ocupar algunas plazas de «soldados españoles», pues el reemplazo de tropas enviadas desde Manila era cada vez más difícil, porque también lo era enviarlas a Filipinas desde México. Las condiciones eran, pues, propicias para una rápida hispanización, incluida la adopción del castellano como lengua habitual.

Si a mediados del siglo xviii era el cebuano la lengua franca de la población indígena, noventa años más tarde lo era ya el español, según relató Lay (1839), un misionero protestante y naturalista que viajó por Mindanao y Borneo con el encargo de reunir la mayor cantidad posible de información de carácter religioso, moral y científico. En el desempeño

de esa labor pasó varios días en Zamboanga pueblo y en su comarca. Su conclusión sobre la lengua comienza así: «*There are seven thousand inhabitants hereabouts that have forgotten their native tongue, and have learned to speak the Spanish in all their communications with each other, as well as with their masters*» (1839: 113). Este testimonio fue posteriormente interpretado en un sentido contrario a la intención de su autor, poniendo en primer plano una observación marginal: «*One or two of them told us that their dialect was a mixture, and that they did not understand the Spanish language when spoken to them in its purity*» (1839: 113-114). Esta parte fue resaltada por científicos y lingüistas posteriores, quienes sin haber puesto un pie en Filipinas, convirtieron el «uno o dos» de la cita en prácticamente todos («en Zamboanga se habla un español corrupto»). De hecho, Lay (1839) destaca la calidad del español de Zamboanga comparado con el criollo portugués de Macao, y minimiza el valor testimonial de estos «uno o dos» zamboangueños que le dijeron que ellos hablaban un dialecto mezclado y que no entendían bien el español «en toda su pureza» (1839: 114-115).

La misma percepción encontramos en el marino Dumont d'Urville (1844), quien muestra un buen conocimiento de Zamboanga y sus alrededores en las cuarenta páginas que le dedica en su relato. D'Urville resalta la actitud de los zamboangueños, quienes cifran su orgullo en confundirse con los españoles y en hablar español entre ellos, además de mostrar gran vanidad por la sangre española (poca en opinión del marino) que corre por sus venas.

La percepción positiva que tenían los observadores externos del español que hablaban los zamboangueños en las décadas de los 30 y 40 del siglo XIX contrasta con la negativa que empieza a abrirse camino en el último tercio del siglo. Teniendo en cuenta que hablar buen español o malo son valoraciones cargadas de subjetividad, lo que el informe de Lay nos permite colegir es, en primer lugar, que en esas primeras décadas había un amplio espectro de variación, que iba desde una gran proximidad al español común hasta una notable distancia; y en segundo lugar, que el foco perceptivo de los españoles con quienes entabló contacto verbal se situaba en la zona próxima al español común. La posterior percepción negativa, ilustrada en el apartado 2 con la opinión expresada por el superior de los jesuitas, Pío Pi, muestra la misma variación, aunque escorada hacia el polo de la diferencia y con el foco perceptivo situado en el extremo

más distante, hasta el punto de disponer de un término despectivo para designarlo y necesitar un intérprete para la comprensión.

La misma variación se puede observar hoy en día: hay textos que entendemos perfectamente y hay otros que se nos resisten, aunque vayamos mejorando en comprensión con la práctica. Hay zamboangueños que nos entienden bien o que pueden moverse con fluidez entre el chabacano y el español, especialmente entre los de más edad, y otros nos entienden solo parcialmente.

El chabacano ocupa un lugar destacado en el repertorio lingüístico de los zamboangueños; pero todos poseen además otras lenguas que usan con diversas funciones. Incluso en un archipiélago tradicionalmente multilingüe en el que es muy raro encontrar a alguien que solo hable una lengua, el poliglotismo de los zamboangueños es realmente notable. Recientemente, un zamboangueño preguntó a sus compañeros de un grupo de Facebook[2] cuántas lenguas sabían hablar. Contestaron cincuenta y nueve personas, de las que una, un poco apesadumbrada, reconoció hablar solamente dos. Cinco personas nombraron tres, y los cincuenta y tres restantes nombraron cuatro o más; treinta nombraron seis o más; y cinco nombraron diez o más. En total se nombraron veintinueve lenguas. Algunas lenguas reflejan historias personales de emigración y solo las nombraron una o dos personas; pero hay ocho que aparecen en más de diez respuestas, y cinco aparecen en la mitad o en más. El núcleo esencial del plurilingüismo zamboangueño lo forman el chabacano, el inglés, el tagalo, el cebuano y el tausug (lengua franca de los musulmanes de la zona y materna en Joló, la última de las cinco del pelotón de cabeza, nombrado por veintinueve de las personas que contestaron). El español ocupa un lugar discreto, con once respuestas. Sorprende a primera vista el bajo número de respuestas obtenidas por las lenguas locales, presentes en la zona desde antes de la llegada de los españoles: el sámal (cinco respuestas) y el subano (una), y el yacan (seis); pero sorprenderá menos a quien conozca cómo se constituyó históricamente la población civil en Zamboanga, a base sobre todo de inmigrantes de las islas Bisayas; también podría deberse a que la participación de miembros de estos grupos étnicos en este foro de Facebook sea reducida. Aunque esta encuesta espontánea carece de valor estadístico

2 Se trata de *Zamboanga de Antes*, un grupo con más de 35.000 miembros, muy activo en la conservación y promoción del chabacano (véase Tobar Delgado, 2016).

por no tener una muestra representativa, nos permite captar la amplitud del repertorio lingüístico de la comunidad.

Históricamente, los zamboangueños se han sentido más próximos a los españoles que el resto de los filipinos. Ese sentimiento tiene sus orígenes en la historia y la finalidad del fuerte, un enclave español y cristiano en un territorio musulmán que nunca llegó a ser plenamente dominado por España. La abundancia de mestizos abonó la idea de que por sus venas corre «sangre española»; y a ello hay que añadir el predominio temprano sobre las etnias locales de una población desplazada desde las Bisayas, exenta de impuestos y servicios, al igual que los lútaos y los pobladores de los demás lugares donde se habla chabacano. Tras la activa participación del escuadrón de Voluntarios de Zamboanga en el sofocamiento de una sublevación de presidiarios en 1872, se le otorgó el título de «leal y valiente villa»; y en uno de los muros de su Ayuntamiento se colocó una placa con esta quintilla: «España con fe sencilla / se confunde en un abrazo / con esta valiente villa / que es un glorioso pedazo / del corazón de Castilla». En la revolución independentista de 1896 los zamboangueños no tuvieron ningún papel destacado, la mayoría eran hostiles a ese levantamiento. Aunque las tropas españolas se retiraron, el español continuó dominando la prensa y la vida social durante más tiempo que en el resto de Filipinas. Algunos periódicos de la primera mitad del siglo xx fueron *La Unión*, *La Voz de Mindanao*, *El Pueblo*, *La Antorcha*, *El Informador* y *El Criterio*.

Todavía hoy, los zamboangueños conocen muchos refranes y dichos del español común, y aunque son conscientes de la separación debida al contacto de lenguas, se refieren frecuentemente al chabacano como «un poquito español»: ese es el título de una de las canciones más populares de un grupo fundado en 1978, los *Major Chords*, y también el del manual de chabacano básico más reciente (Castro, 2019). Zamboanga se promociona turísticamente con el lema «la ciudad latina de Asia».

En estos últimos años los zamboangueños se han mostrado muy activos en la protección del chabacano. Está en la radio y en la televisión desde hace bastantes años, y ahora también en la prensa. Se usa en las ceremonias religiosas a cargo de los claretianos (no tanto en las de los jesuitas). Se ha asomado al cine y los literatos de la zona comienzan a usarlo en sus obras. Florece también en el ámbito musical, con proliferación de canciones de todos los estilos, desde la balada al rap.

Desde 1957 hasta 1974, el chabacano se utilizó como lengua vehicular en los primeros años de la enseñanza, en el marco del famoso Plan Aguilar, que establecía el uso de las lenguas maternas en los primeros cursos mientras se iban introduciendo otras. Ahora, tras cuarenta años de ausencia, ha vuelto de nuevo a las aulas, ya que es una de las lenguas elegidas para poner en marcha un nuevo plan de educación multilingüe basada en la lengua materna. La etapa del Plan Aguilar dejó algunos materiales didácticos, pero ni estos ni las traducciones de *El Nuevo Testamento* hechas por misioneros claretianos cuajaron en una ortografía estable. Ahora se está avanzando en esta dirección (Tobar Delgado y Fernández, 2019), no sin polémicas como la que enfrenta *chabacano* a *chavacano*, formalmente resuelta a favor de la segunda en una tensa votación de expertos; pero ni el propio Ayuntamiento, impulsor de todo el proceso, acaba de aceptar del todo esa <v>, como muestra el título del más reciente de los diccionarios, promovido por el Ayuntamiento con vocación normativa: *Chabacano / Chavacano lexicography*.

Con la estandarización, naturalmente, se establece una jerarquización que lleva a condenar muchas prácticas lingüísticas tradicionales para privilegiar unas pocas consideradas correctas. La ecología lingüística en la que floreció el chabacano se está transformando, y ello es un proceso que no está exento de peligros como hemos comprobado en estudios más recientes[3].

7. BREVE REFLEXIÓN FINAL: ¿ES EL CHABACANO UN ESPAÑOL DE HERENCIA?

Lingüísticamente, el chabacano es una herencia del español, pero quienes lo reestructuraron fueron hablantes de lenguas austronesias que le aportaron elementos de sus lenguas anteriores y le añadieron innovaciones de elaboración propia. No es, pues, un «español de herencia» en el mismo sentido que el que mantienen los pocos hispanófonos de familia que quedan en Filipinas (Fernández, 2019a). Un simple vistazo a un breve comen-

3 Fernández (en prensa), «Del chabacano 'hondo' al 'recto' chabacano / chavacano: reflexiones sobre un proceso de estandarización forzada», en E. Arnoux, L. Becker & José del Valle (coords.), *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Berlín: Peter Lang.

tario en el grupo de Facebook mencionado en la nota 2, relativo a una foto de una casa, nos permite ver la notable diferencia entre el español y el chabacano:

> *amo gayot amy health center ali ta keda el nurse ali kita ta mira sine grande telon ta pone.*

Ha mantenido la grafía original, pero no resultaría mucho más transparente para los no familiarizados con la lengua si reemplazásemos *ali* por *allí*, *keda* por *quedá*, o *sine* por *cine*. La frase solo tiene tres palabras procedentes de lenguas bisayas (el cebuano o el hiligaino): *amó*, *gayot* y *kitá*[4]; el resto son palabras españolas excepto el nombre de la escuela de enfermería (Amy's Health Center) y el de la profesión de enfermera, *nurse*, que es un préstamo del inglés ya consolidado. Si adaptamos la grafía a la estándar del español y añadimos signos de puntuación, la frase sigue igual de opaca, o cuando menos equívoca, pues no podemos obviar la dificultad de que *quedá* en chabacano puede significar 'quedar, permanecer', pero también cambiar de estado, 'hacerse' (en este caso 'formarse' para ser enfermera). Y si completamos esta pequeña lección añadiendo que en chabacano *alli* significa 'ahí', entonces ya podemos interpretarla sin falsear su sentido:

> '¡Obviamente es el Amy's Health Center! Ahí se formaban las enfermeras, ahí veíamos cine, ponían un gran telón' (a modo pantalla).

No es muy difícil para un hispanohablante hacerse con lo básico del chabacano, pero tampoco es tan fácil; los «falsos amigos» llevan a veces a interpretaciones muy equivocadas, incluso a quienes han dedicado bastantes horas a su estudio.

Sin embargo, aquellos a quienes los criollistas denominamos «criollizadores», los primeros en hablarlo querían hablar español y no inventar una lengua. Que fuese más o menos parecida al español común de la época es el resultado de la actuación conjunta de varios factores que se engloban

4 *Amo* ('cierto') es hiligaino, aunque antiguamente existió también en cebuano; *gayot* / *gayod* es una partícula enfatizadora de uso constante, a veces difícil de traducir (Vázquez Veiga y Fernández, 2006); y *kita*, común a varias lenguas bisayas, es la forma inclusiva del pronombre de primera persona de plural, 'nosotros' (incluyendo a los interlocutores; hay otra forma que los excluye).

en el término «ecología de la lengua»: factores demográficos, sociales y actitudinales, así como la mayor o menor facilidad de acceso al *input* adecuado. Un destacado lingüista especializado en el estudio del contacto y la evolución de las lenguas, Salikoko Mufwene, suele decir que los criollos en general no son otra cosa que dialectos (del inglés, del francés, del portugués, del español, etc.) a los cuales los criollistas les hemos retirado la franquicia. No le falta parte de razón: bajo un tejado un poco más grande, el chabacano podría tener su sitio junto a los demás dialectos del español. Los hablantes así lo percibieron durante bastante tiempo. Pero el contacto y la deriva lingüística han creado una distancia tal que para salvarla se requiere cierto aprendizaje. Creo que ninguno de los hablantes actuales de chabacano piensa que su lengua es español, especialmente entre los más jóvenes, aunque algunos zamboangueños traten de reducir la distancia. Pero todos consideran que el chabacano es «un poquito español», como hemos visto en el título de la canción de los *Major Chords* y el del manual de Castro (2019), y como yo mismo les he oído unas cuantas veces. Y por consiguiente, es también al menos «un poquito» español de herencia, siempre que los hablantes así lo quieran y lo sientan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, G. de (2019), *Chavacano de Zamboanga: un poquito español*. Zamboanga: Edición del autor.

Dumont d'Urville, J. (1844), *Voyage au pôle Sud et dans l'Océanie sur les corvettes l'Astrolabe et la Zélée 1837-1840*, Tomo 7. París: Gide et Cie.

Fernández, M. (2011), «Chabacano en Tayabas: implicaciones para la historia de los criollos hispano-filipinos», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana,* 17, pp. 189-218.

— (2012), «Leyenda e historia del chabacano de Ermita (Manila)», *UniverSOS*, 9, pp. 9-70 [con comentarios de A. Schwegler, A. Baxter, E. Sippola, R. Rodríguez-Ponga y réplica del autor], pp. 1-70.

— (2015), «La emergencia del chabacano en Filipinas: pruebas, indicios, conjeturas», en J. M. Rovira Santos (ed.), *Armonía y contrastes: estudios sobre variación dialectal, histórica y sociolingüística*. Lugo: Axac, pp. 175-196.

— (2019a), «Bienandanzas y malandanzas del español en las Islas Filipinas», *ArchiLetras Científica,* 2, pp. 177-193.

— (2019b), «El escenario lingüístico de Zamboanga (Filipinas) a mediados del siglo XVIII», en A. Briz *et al*., (eds.), *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 439-451.

Fernández, M. y Sippola, E. (2018), «On the chronology of the formation of the Chabacano varieties: A reply to Parkvall & Jacobs 2018», *Journal of Ibero-Romance Creoles*, 8, pp. 38-56.

Gealogo, F. (2005), «Population history of Cavite during the nineteenth century», *The Journal of History*, 51, pp. 308-339.

German, A. (1932), *The Spanish dialect of Cavite*, tesis de máster, University of the Philippines, inédita.

Jesuitas (1900), *El archipiélago filipino. Colección de datos*. Washington: Imprenta del Gobierno.

Lay, G. T. (1839), *The claims of Japan and Malaysia upon Christendom exhibited in notes of voyages made in 1837*. Nueva York: Eli French.

Lesho, M. y Sippola, E. (2013), «The sociolinguistic situation of the Manila Bay Chabacano-speaking communities», *Language Documentation and Conservation*, 7, pp.1-30.

Lozano, J. H. (1847), «India de Manila», en J. H. Lozano, *Album: Vistas de las Yslas Filipinas y trages de sus abitantes* [colección de acuarelas de Lozano con textos de Gervasio Gironella]. Manila: Biblioteca Nacional de España. Disponible en: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000025850.

Martínez de Zúñiga, J. (1893 [ca. 1806]), *Estadismo de las Islas Filipinas o mis viajes por este país*. Madrid: Imp. de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos.

Miranda, G. (1956), *El dialecto chabacano de Cavite*. Dumaguete: Edición del autor.

Murillo Velarde, P. (1749), *Historia de la provincia de Filipinas de la Compañía de Jesús*. Manila: Imprenta de la Compañía de Jesús.

Nigoza, E. (2007), *Bahra: the history, legends, customs and traditions of Ternate, Cavite*. Cavite: Cavite Historical Society.

Ocampo, R. (2007 [1943]), *The Ternateños: Their history, language, customs and traditions*. Manila: National Historical Institute.

Pi Vidal, P. (1894), «Carta al Hermano Francisco de A. Alós, de 8 de agosto de 1894». [Publicada en *Cartas de los PP. de la Compañía de Jesús de la Misión de Filipinas*, Cuaderno 10. Manila: Establecimiento Tipo-Litográfico de M. Pérez, hijo (1895).]

Rafael, V. (1978), «From Mardicas to Filipinos: Ternate, Cavite, in Philippine History», *Philippine Studies*, 26 (4), pp. 343-362.

Retana, W. (1921), «Diccionario de filipinismos», *Revue Hispanique*, 51, pp. 1-174.

Romanillos, E. L. (2006), *Chabacano studies. Essays on Cavite's Chabacano language and literature*. Cavite: Cavite Historical Society.

Santos y Gómez, A. (1924), *The Caviteño dialect Manila*. National Library of the Philippines (BEY37/12 Tagalog Ethnography Paper No. 448 5/66/6, inédito).

Schuchardt, H. (1883), «Kreolischen Studien IV: Über das Malaiospanische der Philippinen», *Sitzungsberichte der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien* 1883, pp. 111-150.

Sippola, E. (2011), *Una gramática descriptiva del chabacano de Ternate*, tesis doctoral, Universidad de Helsinki. Disponible en: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/ 10138/28255/unagrama.pdf.

Tirona, T. (1924), *An account of the Ternate dialect of Cavite*, Manila: National Library of the Philippines (BEY37/13 Tagalog Ethnography Paper No. 487 4/55/5, inédito).

Tobar Delgado, E. (2016), *Comunidades online y revitalización lingüística: el caso de «Zamboanga de Antes»*, tesis doctoral, Universidad de A Coruña.

Tobar Delgado, E. y Fernández, M. (2019), «Hacia una ortografía para el chabacano zamboangueño: prácticas escritas y propuestas de estandarización», *Language Problems and Language Planning*, 43, pp. 32-54.

Vázquez Veiga, N. y Fernández, M. (2006), «Marcadores de énfasis: *gayod*, *gale* y *gane* en el chabacano de Zamboanga», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* (*RILI*), 7, pp. 27-40.

Veyra, J. de (1931), «El caló de Cavite», *Voz Española*, semanario publicado en Manila, 25 de julio, pp. 9-19.

LA PUJANTE SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

Julián Bibang Oyee y Mikel Larre Muñoz
Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE)

1. INTRODUCCIÓN

Hemos titulado nuestro artículo «La pujante situación del español en Guinea Ecuatorial» y lo queremos justificar ya que, como desarrollaremos en las páginas que siguen, nos parece que el español atraviesa un buen momento si tenemos en cuenta datos muy positivos sobre el conocimiento, el uso, los ámbitos de uso, indicadores de vitalidad de la lengua y actitudes ante la lengua e identidad. Nos vamos a fijar especialmente en los siguientes aspectos:

- Situación del español.
- Características del español guineano.
- Conocimiento del español.
- Uso del español.
- Actitudes ante la lengua española e identidad.

2. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL

2.1. Opiniones pesimistas y optimistas sobre la cuestión

Resulta llamativo que la situación del español ha experimentado un gran cambio en los últimos años a pesar de las predicciones más pesimistas que hacían algunos investigadores sobre la cuestión hace solamente algunas

décadas. Algunas de esas afirmaciones negativas estaban relativamente bien sustentadas, bien articuladas aunque infundadas; otras, en cambio, mostraban un gran desconocimiento de la realidad guineana, circunstancia que se repite frecuentemente ante la dificultad de hacer comprobaciones en el terreno y se limitan a asumir lo manifestado por otros investigadores sin ulteriores comprobaciones.

Como ya señalamos en otro estudio[1] y queremos recordar aquí, no compartimos en su día el pesimismo de algunos autores como Gloria Nistal Rosique, Justo Bolekia Boleká o incluso Trinidad Morgades Besari. Antes también habían manifestado opiniones negativas Granados (1986: 135), Quilis y Casado-Fresnillo (1995: 34).

Así pues, Morgades Besari decía en el *Anuario del Instituto Cervantes 2005*:

> Por su parte, Francia aporta una considerable ayuda económica y, según los planes del gobierno ecuatoguineano, está previsto incorporar el francés como lengua obligatoria en las escuelas, lo que podría alterar la preponderancia del español (2005: 2).

Gloria Nistal, en el *Anuario del Instituto Cervantes 2007* señalaba:

> Si no se aplican medidas, el español de Guinea Ecuatorial corre grandes riesgos. Debemos, no obstante, ser conscientes de la amenaza de deterioro o incluso de desaparición del español, por la citada influencia del inglés y también por la pujante influencia del francés (2007: 75).

Por último, Justo Bolekia Boleká[2], en una conferencia en el Aula Cervantes de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar en diciembre de 2011, llega a utilizar expresiones como «el español agoniza», «el español está seriamente amenazado en el único país africano donde es lengua oficial» o incluso «se pierde».

Por el contrario, Agustín Nze Nfumu[3] declaraba en una entrevista a la Fundéu BBVA en 2009 que el «español es innegociable».

1 Larre Muñoz (2013: 15).
2 Bolekia Boleká (2011: 1).
3 Piedrafita (2009).

2.2. Nuestro diagnóstico y crítica al peligro del francés/inglés

Nos resultan sorprendentes estas afirmaciones vertidas por algunos de estos autores ya que las afirmaciones de Bolekia Boleká son de 2011. Nuestro diagnóstico nueve años después de la conferencia de este autor es que el español está lejos de agonizar y goza de mejor salud que en el pasado reciente y menos reciente (ya en 2011 no estaba peor que en el año 2000 o que en los años setenta).

La introducción del francés en la escuela no ha representado ni representa ningún peligro. Las lenguas no se implantan solo porque se introduzcan como asignatura en la escuela. Lo mismo podemos decir respecto al inglés. El hecho de que las empresas petroleras norteamericanas impongan el inglés como lengua común o vehicular de la empresa no supone ninguna amenaza para el español. Nos imaginamos que la lengua de comunicación en la base norteamericana de Rota (España) será el inglés y eso no tiene repercusión en el resto. Además, que una población dada cambie de lengua repentinamente y la sustituya por otra sin un motivo razonable resulta un hecho bastante infrecuente.

2.3. Implantación del español

En el mundo hispánico, en Filipinas, el cambio de lengua se produjo, entre otras muchas razones, porque el español no se había implantado[4]. En cambio, en Guinea Ecuatorial el español está implantado y creemos que esta implantación es firme y está bastante asegurada por muchos motivos, que detallaremos más adelante, y esta situación lingüística no está amenazada por ninguna lengua. Además, creemos en el plurilingüismo y en la coexistencia y alternancia de lenguas. Cada lengua tiene su espacio y cumple una función en la sociedad ecuatoguineana.

2.4. Realidad cambiante

La situación lingüística de Guinea Ecuatorial muestra una realidad cambiante. Es evidente que el conocimiento y uso del español por parte del

4 Madrid Alvárez-Piñer (2018).

ecuatoguineano no es una foto fija, estática, sino dinámica, o que como señala Molina Martos:

> La distribución social de las lenguas en Guinea lejos de presentar un patrón funcional estático va cambiando tan rápidamente que lo que es cierto hoy en relación a los usos lingüísticos no lo era hace diez años y, presumiblemente, tampoco lo será dentro de otros diez (2006: 4).

Las lenguas son realidades cambiantes, no son inmutables y esto es especialmente acertado para el caso de Guinea Ecuatorial. Es cierto tanto en el conocimiento como en el uso que la situación lingüística de hace diez o quince años no es la de ahora. No creemos que en el mundo hispánico, excepto en el caso filipino, la situación del español haya cambiado tanto. Mientras que en Filipinas asistimos a una muerte lenta de la lengua española (3.000 hablantes nativos de español)[5], el español se robustece en Guinea Ecuatorial y su implantación y extensión es cada vez más exitosa, extensión progresiva según Manso Luengo y Bibang Oyee (2014), y se experimenta según estos mismos autores un renacer del español. No negamos las imperfecciones del sistema educativo[6], situación que afecta en mayor o menor medida a muchos países, ni el deficiente uso del español en algunos profesionales de los medios de comunicación pero, en cambio, se han ganado espacios públicos y privados para el español y se observa mucha vitalidad en todos los ámbitos. Incluso Gomashie (2019: 4-5) utiliza cuatro escalas donde demuestra la vitalidad lingüística del español.

3. EL ESPAÑOL GUINEANO

Entre los especialistas desde ya hace algún tiempo se va abriendo paso la idea de que existe una forma guineana de utilizar el español. A continuación, mostramos diferentes opiniones. Granados decía lo siguiente en 1986: «En Guinea Ecuatorial nunca ha existido un dialecto acriollado, porque los nativos jamás han empleado el español como lengua nativa».

5 *Ibidem.*
6 Bolekia Boleká (2005).

En cuanto a las características del español guineano el autor dice que: «el español ecuatoguineano es un dialecto muy influenciado por el castellano, considerado este como dialecto central del español» (1986: 135).

Por su parte Quilis y Casado-Fresnillo afirman:

> Por otra parte, la escasa y transitoria población española en Guinea Ecuatorial, y su aún no muy largo tiempo de permanencia, no ha hecho posible la formación de un dialecto propio de la región, similar a los de América. Pese a todo se han consolidado una serie de rasgos fónicos, sintácticos y léxicos que han pasado a formar parte de la estructura del español de Guinea Ecuatorial. El español es lengua de superestrato reciente: no ha habido tiempo, por lo tanto, para que se formen por los motivos que todos conocemos, variedades lingüísticas diferentes en distintos puntos del país (1995: 36).

El lingüista norteamericano Lipski dice sobre esta cuestión:

> El presente trabajo tiene como propósito reafirmar la importancia del español en el perfil lingüístico guineano y de colocar la variedad hispanoguineana dentro del marco comparativo de la dialectología hispánica como legítimo dialecto regional y étnico […]. Nos permitimos afirmar que existe una serie de rasgos lingüísticos que (1) solo se dan en su conjunto en el español de Guinea Ecuatorial y (2) se producen entre la mayoría de los guineanos. Por lo tanto postulamos que sí existe una variedad guineana del español, con sus respectivos parámetros de variación, que merece ser incluida como tal en los tratados de dialectología hispánica (2007: 80-93).

Y más adelante en la conclusión que lleva por título «El español de Guinea Ecuatorial como dialecto emergente» señala*:*

> En esta exposición hemos enfocado los rasgos lingüísticos del español de Guinea Ecuatorial como indicaciones de la formación de un nuevo dialecto. ¿Ya está formado este dialecto? A estas alturas la respuesta tiene que ser doble. Sí y todavía no. La respuesta afirmativa refleja la realidad de los oídos: con los ojos cerrados cualquier hispanoparlante que conozca las variedades del español mundial puede identificar inmediatamente al nativo de Guinea Ecuatorial. Debido a la amplia gama de niveles de bilingüismo así como el mosaico de lenguas autóctonas que matizan el español de Guinea Ecuato-

rial todavía hay más fluctuación lingüística en el español de Guinea Ecuatorial que la que tipifica las zonas hispanoparlantes monolingües (Lipski, 2007: 110).

3.1. Rasgos del español guineano

Lipski (2007: 97-98) menciona algunos rasgos que él juzga compartidos por los guineanos. Dentro de los rasgos fonéticos menciona los siguientes:

- Articulación oclusiva de las obstruyentes sonoras.
- Pronunciación variable de la /d/ final de palabra.
- Realización alveolar de la /n/ final de palabra.
- /s/ de punto de articulación variable.
- Resistencia de /s/ final de sílaba/palabra.
- Seseo variable.
- /y/ intervocálica débil.
- Neutralización de /r/-/rr/.
- Ausencia de neutralización de /l/ y /r/.
- Tonos individuales en cada sílaba.

De los rasgos morfosintácticos Lipski señala los siguientes:

- Combinaciones híbridas *usted* +forma verbal *tú*, del tipo «usted tienes».
- La distinción inconsistente *ustedes-vosotros*, del tipo «ustedes tenéis».
- Uso de la preposición *en* con verbos de movimiento, del tipo «voy en Bata».
- Concordancia variable Sujeto/verbo, ejemplo que él aduce: «Yo soy de Bata y vive ahí».
- Concordancia variable sustantivo-adjetivo «mucho bebida».

Después de proporcionar estos rasgos Lipski afirma:

> Todos los rasgos ya mencionados son de índole variable en el español de Guinea Ecuatorial, pero en su conjunto sirven para definir el conjunto dialectal hispanoguineano y de [sic] distinguir estas variedades de los demás dialectos del español a través del mundo (2007: 99).

3.2. Objeciones a estos rasgos

No podemos negar que hay una serie de rasgos propios del español de Guinea Ecuatorial, pero tenemos que hacer ciertas observaciones:

- La mayor crítica que podemos hacer es que todo este conjunto de rasgos juntos no se da en la mayoría de los ecuatoguineanos.
- Algunos de los rasgos fonéticos (pronunciación variable de la /d/ al final de palabra, realización de la /n/ al final de palabra, /s/ de punto de articulación variable, resistencia de final de sílaba/palabra, seseo variable, ausencia de neutralización /*l*/ y /*r*/) son compartidos por otras variedades e incluso son normales en el español peninsular. Discrepamos sobre la articulación casi oclusiva de las obstruyentes sonoras en todos los contextos.
- El conjunto de rasgos morfosintácticos que se señalan solo se da en hablantes con poca instrucción en la lengua y la misma consideración de concordancia variable es muy imprecisa. Existe en algunos individuos, especialmente en los que tienen menor nivel lingüístico, pero conforme son usuarios más competentes en el idioma estos rasgos desaparecen.

Creemos, como señalamos en otro artículo[7], que esa serie de rasgos característicos «varían según el idioma nativo del hablante, su nivel de escolaridad y el empleo cotidiano de la lengua española». Pensamos que todavía no se ha formado un dialecto propiamente dicho, pero quizás en la medida en que el español llegue a consolidarse como lengua de uso corriente se podrá hablar de una variedad ecuatoguineana comparable a las de otras zonas dialectales del español.

3.3. Rasgos guineanos menospreciados por hablantes de otras áreas lingüísticas

Algunos autores entienden que los elementos que ellos juzgan prototípicos del español de Guinea Ecuatorial son menospreciados o pueden serlo por hablantes de otras áreas lingüísticas (España y Latinoamérica).

7 Bibang Oyee (2002: 8).

Así Lipski sostiene lo siguiente:

> No es de sorprenderse por lo tanto que algunos de los elementos que postulamos como rasgos prototípicos del español de Guinea Ecuatorial sean rechazados en otros países de habla española. Esto no les quita valor como indicadores de un dialecto en vías de desenvolvimiento (2007: 94).

Sandra Schlumpf, abundando en la misma idea, afirma:

> Pese a que, desde un punto de vista estándar peninsular o latinoamericano, ciertas simplificaciones sintácticas, interferencias con lenguas africanas, la ausencia de ciertos registros o una entonación característica podrían interpretarse como desviaciones de la norma, no se deben considerar como tales, sino como rasgos propios de la variedad ecuatoguineana del español (2016: 227).

El problema que se plantea es que no se trata ya desde un punto de vista estándar peninsular o latinoamericano, sino desde un punto de vista ecuatoguineano pues muchos guineanos, sin duda los mejor formados y más competentes, no compartirían que muchos de esos rasgos se aceptaran como parte del español ecuatoguineano.

3.4. Guineanismos o incorrecciones

Pongamos algunos ejemplos: *Voy en Bata*, ¿es un guineanismo o es una incorrección?; la neutralización de la *r/rr* en la escritura, ¿es un guineanismo o no?; ¿*Camerun* en lugar de *Camerún*? ¿Dónde está el límite?, ¿es aceptable?, ¿es normativo?, ¿forma parte del español de Guinea Ecuatorial o depende de cada hablante? Pero, ¿debemos aceptar esos usos o debemos corregirlos?

Por otra parte, no compartimos la idea de que los guineanismos son una «colección de incorrecciones»[8] y de que «los guineoecuatorianos que no han tenido la oportunidad de vivir 'inmersiones lingüísticas totales', o carecen de un alto nivel de instrucción, se convierten en agresores del castellano»[9].

Los hablantes hablan para comunicar, no para agredir, y hacen uso de la lengua según los recursos de los que disponen. Los especialistas sabe-

8 Bolekia Boleká (2005).
9 *Ibidem*.

mos, ya desde el *appendix probi*, que lo que es incorrecto e inaceptable se puede convertir en algo correcto y aceptable.

No debemos caer, en consecuencia, en esa visión antigua y superada de considerar toda innovación como incorrección o desviación y es verdad, como sostiene Lipski (2007: 94), que muchos usos normativos y correctos antes eran incorrecciones y muchas de las incorrecciones se han convertido con el tiempo en formas aceptables, aceptadas, normativas. Admitimos, por otra parte, que un uso inicialmente incorrecto se puede convertir en norma (antes *adecúo, evacúo* eran formas incorrectas, ahora son correctas), pero tampoco podemos pensar que toda incorrección, por ser una forma particular de Guinea Ecuatorial, y que no es compartida por muchos de sus hablantes, debe ser aceptada.

Tenemos que dejar a un lado, por tanto, las características individuales y nos debemos plantear entonces la cuestión de dilucidar, de determinar cuáles son ese conjunto de rasgos lingüísticos, esos guineanismos (formas particulares de hablar el español de Guinea) que la mayoría comparte. No es fácil llegar a un acuerdo y no nos atrevemos a señalar rasgos que compartan todos los ecuatoguineanos.

3.5. Norma en Guinea Ecuatorial

¿Cuál es la norma en Guinea Ecuatorial?, ¿cuál es el modelo lingüístico del español de Guinea Ecuatorial? Es difícil responder a esta cuestión porque en esta materia el modelo lingüístico del español de Guinea Ecuatorial es o era la variante septentrional y central del español peninsular. Pero, como se considera actualmente que no hay una norma única que se impone a todas las áreas lingüísticas, sino que la norma es policéntrica y panhispánica, cualquier variedad puede ser aceptable siempre que tenga el consenso y el refrendo de sus hablantes. Y creemos que esta tarea de normativización y normalización del español guineano es un asunto de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española.

3.6. Lengua artificial y fosilizada

Otra cuestión que se repite frecuentemente en los diversos estudios del español guineano es que es una lengua artificial y fosilizada. Encontramos esta aseveración por primera vez en Granados (1986: 135) cuando dice:

«Al ser una lengua artificial —por muy oficial que la declare su constitución—, el español guineano está ligeramente fosilizado». Si el término «artificial» se opone a «natural», disentimos. Pensamos que el hablante ecuatoguineano, en general, habla el español con mucha facilidad y naturalidad, especialmente los niños. Y no nos parece fosilizado, sino vivo. Es bastante creativo con el idioma dependiendo de los recursos lingüísticos con los que cuenta el hablante, aunque es verdad que no han sido expuestos a todas las formas lingüísticas posibles. Los buenos hablantes de español pueden alternar perfectamente el sistema lingüístico del español y sus lenguas. El cambio de código es frecuente aunque eso no lo refleje la literatura[10].

4. CONOCIMIENTO Y USO DEL ESPAÑOL

Creemos que para analizar bien la cuestión de la implantación del español hay que distinguir, por una parte, el conocimiento y el uso del español, y por otra el uso que hace el hablante de la lengua y la corrección de esta.

4.1. Número de hablantes

En el artículo de Trinidad Morgades Besari (2005: 3) se indica que hay tres niveles de español en el país dentro de la población estudiantil. Los que lo hablan y lo escriben adecuadamente, los que lo han aprendido como segunda lengua y los que necesitan programas de alfabetización. Hay que señalar que esta autora formula esta hipótesis de una manera muy vaga, muy imprecisa:

> Después de llevar a cabo una encuesta sobre la lengua que utilizan los ecuatoguineanos en su día a día, podría llegarse a la conclusión hipotética de que hay un gran porcentaje de estudiantes guineanos que hablan y escriben bien la lengua española (2005: 5).

Gloria Nistal Rosique aceptando este análisis, añade y aporta cifras. Sostiene que en el primer grupo se incluirían fundamentalmente los mayores

10 Lewis (2007: 61).

de 40 años, que porcentualmente supondrían entre un 10 % y un 15 % de la población, mientras que en el segundo grupo estarían la gran mayoría de los hablantes guineoecuatorianos, con un porcentaje que rondaría el 74 %, dejando para el último grupo el de los hablantes que necesitan programas de alfabetización, entre un 12 % y un 13 % de la población (2007: 74). Este dato sobre la alfabetización está basado en los datos de Trinidad Morgades Besari en el trabajo que acabamos de mencionar, que a su vez tiene como fuente el *Index Mundi* de 2003[11]. Los datos y porcentajes que ella aporta sobre los dos primeros grupos están apoyados en la afirmación de que los mayores de 40 años en 2007 eran los que hablaban y escribían correctamente el español, pero Trinidad Morgades Besari en las conclusiones de su artículo se refiere a estudiantes, no a la población ecuatoguineana en general.

Antonio Manso Luengo y Julián Bibang Oyee en 2014 señalaban que «más del 85 % de la población es capaz de utilizarlo para comunicarse».

Si actualizamos los datos del *Index Mundi* de 2003 que aportaba Trinidad Morgades Besari (2005) con los últimos de 2017[12] nos encontraríamos con un 95,3 % de tasa de alfabetización total (97,4 % hombres, 93 %mujeres) frente al 85,7 % (93,3 % hombres y 78,4 % mujeres) de 2003. Ha aumentado un 10 % según estas estadísticas el grado de alfabetización en 12 o 14 años. Luego menos personas necesitarían hoy día programas de alfabetización en comparación con los datos de Trinidad Morgades Besari y Gloria Nistal Rosique.

En *Ethnologue* (2020)[13] se proporciona la cifra de 787.000 hablantes para el español como L2 (datos de 2016) y reconoce *few L1 users* (pocos hablantes de L1). Por su parte, en el artículo «El español: una lengua viva. Informe 2020», publicado en este mismo *Anuario del Instituto Cervantes 2020*, se afirma en el cuadro 1 que el 74 % de la población de Guinea Ecuatorial son hablantes nativos de español, alcanzando la cifra de 906.779 personas pertenecientes al Grupo de Dominio Nativo y 318.598 personas pertenecientes al Grupo de Competencia Limitada (Instituto Cervantes, 2020). Nosotros quisiéramos hacer algunas precisiones:

11 *Index Mundi*, portal de información que tiene a la CIA como fuente. Disponible en línea: https://www.indexmundi.com/es/guinea_ecuatorial/poblacion_perfil.html.

12 Se han consultado los datos más recientes en *Index Mundi 2017*, cuya fuente son estadísticas de 2015.

13 Eberhar, Simon y Fennig (2020).

- Para casi todos los guineanos el español es una segunda lengua, incluso para los que lo hablan y escriben adecuadamente, que son más del 74 % de la población, incluidos los menores de cuarenta años.
- Hay que distinguir entre analfabetismo y desconocimiento del español. Los analfabetos hablan español, aunque sean ágrafos (no sepan escribir) en español o en otra lengua.
- Ya encontramos hablantes cuya lengua materna o, mejor dicho, cuya primera lengua es el español o la que mejor conocen y en la que se les habla. Se trata de un segmento de población joven que no ha tenido mucho o apenas contacto con su lengua vernácula y que se expresa mejor en español. Su conocimiento de la lengua no sería comparable a la de un niño madrileño, pero de lo que no cabe duda es de que para ellos el español ya no es una L2 sino una L1.Y si no cambian las cosas nos encaminamos al monolingüismo español, como ocurrió en América en muchos países.
- Nos parece, entonces, después de analizar estos datos, que más del 85 %, o incluso del 90 %, es capaz de utilizarlo para comunicarse.

4.2. Niveles de conocimiento según destrezas

Los niveles son diferentes según las destrezas. Aquí hay muy poco trabajo empírico. Nuestras afirmaciones están basadas en pruebas en el caso de la comprensión lectora y en ejercicios de redacción que hemos mandado y corregido a lo largo de los años en el caso de la expresión escrita. En el caso de la comprensión auditiva y la expresión oral nos basamos en nuestra experiencia acumulada de muchos años como docentes, investigadores y observadores de la realidad lingüística guineana.

4.2.1. *Comprensión lectora*

En la destreza de la comprensión lectora uno de los autores realizó pruebas en 2007 (trabajo no publicado) para determinar la comprensión lectora de los estudiantes ecuatoguineanos. Incluso se realizaron algunas pruebas en España a modo de comparación.

Por una parte, se aplicaron a 20 alumnos del Colegio La Salle de Lea (Bata) las pruebas de comprensión lectora que utilizaba el Programa PISA

para los alumnos de 15 años. Se trataba de textos y preguntas liberados de la evaluación de 2000. En general, los resultados que obtuvieron en esta destreza estaban por debajo de los de España y los países de la OCDE, aunque en algunas preguntas superaban sorprendentemente a los países de la OCDE e incluso a España.

Por otra parte, se aplicaron los exámenes DELE Inicial, Intermedio y Superior de 2006 a estudiantes de segundo curso de Bachillerato en cuatro colegios de Guinea Ecuatorial radicados en la ciudad de Bata (La Salle de Lea, Carlos Lwanga, La Misión y Colegio Español) y uno de España (Colegio La Salle de San Sebastián). En el DELE Inicial se aplicó la encuesta a 21 alumnos de La Salle de San Sebastián, 33 alumnos de La Salle de Bata, 16 alumnos del Colegio Español, 49 alumnos de La Misión, 52 alumnos de Carlos Lwanga. En el DELE Intermedio intervinieron 27 alumnos de La Salle de San Sebastián, 15 alumnos del Colegio Español, 51 alumnos de La Misión, 33 alumnos de La Salle de Lea y 50 alumnos del Carlos Lwanga. Por último, en el DELE Superior participaron 23 alumnos de La Salle de San Sebastián, 14 alumnos del Colegio Español, 15 alumnos de La Misión, 15 alumnos de La Salle de Lea y 15 alumnos del Carlos Lwanga. La media de los alumnos de los cuatro colegios de Guinea Ecuatorial aprobó las pruebas de comprensión lectora de los tres niveles de los DELE, incluido el DELE Superior, aunque obtuvieron peores resultados que los alumnos de La Salle de España.

4.2.2. *Comprensión auditiva*

En la destreza de la comprensión auditiva, el guineano, en general, según nuestras observaciones, comprende bien un español general, sencillo o culto, hablado a una velocidad normal, pero encuentra más problemas para comprender un español argótico, coloquial o dialectal. Además tiene dificultades para distinguir acentos (distingue quizás un acento cubano pero no un argentino o catalán). Se capta mal la ironía y el doble sentido.

4.2.3. *Expresión oral*

En la expresión oral el guineano tiene una gran capacidad de comunicación. Se detectan errores, como se ha dicho aquí, según el nivel de cada

uno, pero suele comunicar con más o menos eficacia lo que se propone. Si acaso se echan de menos expresiones más coloquiales, respetar más las normas de cortesía y no mezclar registros distintos.

En los medios de comunicación se detectan, entre otros, errores de pronunciación (por ejemplo, la pronunciación de /v/ como labiodental en lugar de bilabial) y entonación, y son numerosos los ejemplos de concordancia errónea de todo tipo.

4.2.4. *Expresión escrita*

Esta es la destreza que peor se practica aunque hay que señalar que, sin embargo, la expresión escrita se realiza únicamente en español porque no se escribe en lenguas vernáculas.

Entre los estudiantes son numerosas las faltas de ortografía, así como la pobreza léxica y sintáctica de los textos que producen. Son frecuentes la mezcla de registros en un mismo escrito, la ausencia de conectores, la hinchazón expresiva, los anacolutos, los errores en los tiempos verbales y en el manejo del subjuntivo. Fuera del ámbito académico, detectamos asimismo numerosos errores en los medios de comunicación escritos y en documentos administrativos (notas de aviso, circulares, programas educativos, documentos de compraventa, certificados, homilías, etc.).

5. USOS

El español goza de buena salud en Guinea Ecuatorial. Es conocido de manera activa o pasiva por la inmensa mayoría de la población. Es la lengua de la educación, el gobierno, la administración, los medios de comunicación, pero también está conquistando espacios como las calles de las principales ciudades. Es lengua de comunicación intergrupal e interétnica.

La escolarización, y sobre todo la introducción del preescolar, consiguió unos niveles de conocimiento y uso del español sobresalientes a edades muy tempranas.

Al principio de nuestro artículo señalábamos que el español ha ido ganando ámbitos de uso a lo largo del tiempo. Vamos a analizar los cuatro ámbitos que distingue el *Marco común europeo de referencia para las*

lenguas. Tenemos que reconocer de antemano que nuestras afirmaciones se basan más en nuestra observación que en un trabajo sistemático sobre la cuestión.

5.1. Ámbito personal

En el ámbito personal se han ido ganando espacios para el español. En los hogares no es infrecuente observar que hay intercambios lingüísticos en español de los adultos con los niños y de los niños entre sí dependiendo de las etnias. Estos intercambios aumentan si se trata de parejas de diferentes etnias o si alguno de los progenitores es extranjero. En los acontecimientos familiares muy ritualizados, como puede ser una boda tradicional (o una defunción), siempre se tiende a usar la lengua vernácula si los contrayentes son de la misma etnia, pero en algunas ocasiones el acto se realiza en español cuando se trata de diferentes etnias.

5.2. Ámbito público

En el ámbito público el uso de las lenguas depende de los lugares y de dónde nos encontremos.

En las calles, plazas, parques de las grandes ciudades se pueden oír intercambios en español, especialmente entre los más jóvenes. En los restaurantes, bares y hoteles el uso de las lenguas depende del lugar donde se encuentren ubicados, de quién los regenta y de la clientela. Si los camareros o gerentes de los locales son extranjeros se incrementa el uso del español. Si se trata de hoteles de grandes cadenas internacionales en las grandes capitales, se usan más las lenguas europeas. Si se trata de bares de país o lo que llamamos en Guinea casa-bar o restaurantes en pequeñas poblaciones, el uso de la lengua vernácula es prevalente. En los estadios y campos deportivos los avisos y comunicados se dan en español.

En el comercio vamos a distinguir el pequeño comercio y el gran comercio: en las abacerías regentadas por ciudadanos de África del oeste y en las factorías regentadas por libaneses o de otra procedencia los intercambios lingüísticos suelen ser en español; en los mercados locales se utilizan más las lenguas vernáculas aunque depende de la procedencia de compradores y vendedores; en los grandes supermercados (Martínez, Santy,

EGTC, Ventage, etc.) y grandes centros comerciales (Centro Comercial EGTC) los encargados y algunos empleados son extranjeros. Los cajeros pueden ser extranjeros o guineanos. En las interacciones con los extranjeros los intercambios lingüísticos se dan en español.

En los grandes hospitales de Malabo y Bata, si el personal sanitario es extranjero (caso del Hospital La Paz en Bata o Malabo, el Hospital del INSESO, la cooperación china en el Hospital General de Bata, Loeri Comba) la atención y las consultas se desarrollan en español así como en los consultorios chinos diseminados por todo el país.

En las farmacias, peluquerías y tiendas se habla español dependiendo de la clientela. Si se trata de lugares prestigiosos de carácter internacional, se habla más español.

En las iglesias católicas la parte más propiamente litúrgica suele ser en español. Según las zonas la homilía puede ser en lengua vernácula. En ceremonias como bautizos, bodas y entierros el uso de las lenguas depende de la zona, la procedencia del sacerdote y de las familias y amigos de los que celebran el rito. Si todos son de la misma procedencia, se incrementa el uso de la lengua vernácula; en caso contrario, se utiliza más el español.

En cuanto a la música en español, además de un marcado gusto por autores clásicos de la canción popular del ámbito hispano (Julio Iglesias, José Luis Perales) o latinoamericano (rancheras, reguetón), hay un amplio grupo de artistas jóvenes del *hip-hop*, que cantan tanto en español como en alguna de las lenguas propias de las etnias que conforman el país, como Dos Dados Trucados, Verso Roto, Francisco Ebana Edú (Negro Bey), Kiko B, Smk, etc.

La literatura escrita en español, además de autores consagrados como María Nsué Angüe, Donato Ndongo-Bidyogo, Joaquín Mbomío Bacheng, Ciriaco Bokesa Napo, Francisco Zamora Loboch, Juan Balboa Boneke, Justo Bolekia Boleká, Trinidad Morgades Besari, Maximiliano Nkogo Esono, José Fernando Siale Ndjangany, Juan Tomás Ávila Laurel, etc. se ha incrementado en los últimos años con la aparición de nuevos valores literarios como Trifonia Melibea Obono Ntutumu, María del Carmen O'Sirima Mota Ripeu, Mayra Rondo Ndjinga, Aurelia Bestué Borja, Diana-Alene Ikaka Nzamio Domazevich, Carmen Mangue Saint-Omer. La Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española y los centros culturales españoles, así como la Cooperación Española, organizan anualmente concursos literarios en sus distintas modalidades y publican a los ganadores y contribuyen a descubrir nuevos talentos.

En los medios de comunicación audiovisual, aunque hay espacios en francés, portugués, inglés e incluso en las lenguas autóctonas, la mayoría de los programas son en español. Las publicaciones escritas (revistas, periódicos, etc.), que no son diarios, se escriben en español.

Las sesiones del Gobierno, del Parlamento, del Senado y de la Justicia se desarrollan en español.

5.3. Ámbito profesional

En el ámbito profesional en las oficinas de gobierno, en cualquier ministerio o delegación regional, en las oficinas de la compañía de luz (SEGESA), de teléfono (GETESA, MUNI, GECOMSA), de televisión por cable (Canal +, Canal Sol) el uso de las lenguas dependerá del origen de los empleados. En la relación con los ciudadanos, si estos son de una etnia diferente a la de los trabajadores se tenderá a hablar en español después de unos tanteos iniciales en lengua vernácula, especialmente en fang en la Región Continental. Si son extranjeros, se habla exclusivamente en español. En la Región Insular ocurre lo mismo, aunque con predominio del español.

En las empresas extranjeras (francesas, americanas) la lengua principal será la del origen de la empresa si se trata de lenguas europeas importantes. Si se trata de empresas libanesas o chinas, se hablará en español con el personal local. Los empleados guineanos que tengan una gran formación o que ocupen puestos de responsabilidad alternarán el español y su lengua vernácula con compañeros de la misma categoría profesional y etnia y hablarán en lengua vernácula o en español con subordinados de la misma etnia.

En las fábricas y talleres, si son pequeños, se hablarán más las lenguas autóctonas; si son de África del Oeste, se hablará más el francés. Si son grandes aumenta la presencia del español.

En las terminales de autobús se alternan las lenguas locales y el español; en los puertos y aeropuertos, dado su carácter nacional e internacional se utiliza más el español. Los comunicados y avisos escritos son exclusivamente en español.

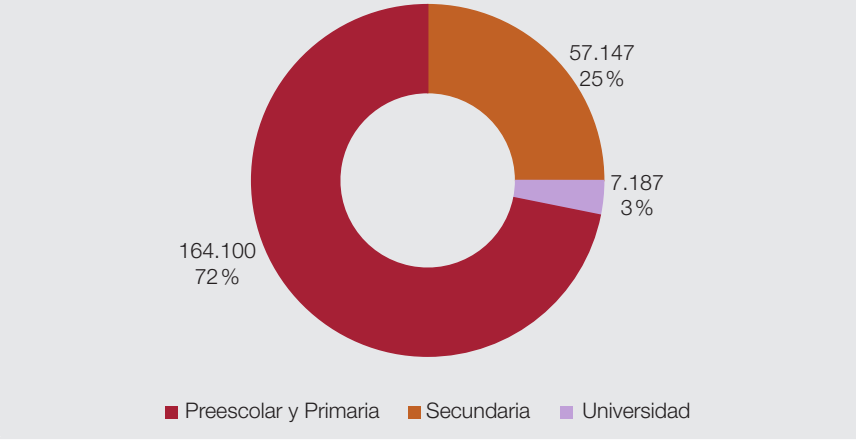
5.4. Ámbito educativo

El sistema educativo está estructurado en cuatro niveles: infantil y preescolar, primaria, secundaria general y formación profesional, y educación superior.

La enseñanza preescolar y primaria son obligatorias mientras que los demás niveles son voluntarios. La enseñanza secundaria tiene dos modalidades: el bachillerato y la formación profesional. La edad de ingreso en la escolaridad obligatoria es a los 6 años. La utilización del español es obligatoria. El profesorado, especialmente en la educación primaria, debe conseguir que los alumnos adquieran las competencias fundamentales en español: oír, hablar, leer y escribir. Los centros son unilingües a nivel oficial; en la realidad, multilingües. El profesor se comunica con los alumnos en español. Los libros están editados en esta lengua pero también se utilizan las lenguas vernáculas. El empleo de una u otra depende del contexto. Los profesores recurren a la lengua materna cuando se dirigen a compañeros de la misma etnia.

Según datos del *Anuario Estadístico de la Educación Infantil y Preescolar, Primaria, Secundaria y Formación Técnica Profesional. Curso Escolar 2017-2018* (Prodege, 2019) el país cuenta con 228.434 alumnos matriculados en todos los niveles educativos. El 3 % cursa enseñanza universitaria, el 25 % bachillerato o formación profesional, y el 72 % enseñanza primaria.

Gráfico 1
Número de alumnos matriculados en cada nivel educativo



Fuente: Prodege (2019).

Queremos resaltar los datos de educación preescolar y primaria. Hay 1.875 centros de educación preescolar y primaria distribuidos por todo el país, 1.463 en la Región Continental y 412 en la Región Insular. En esos

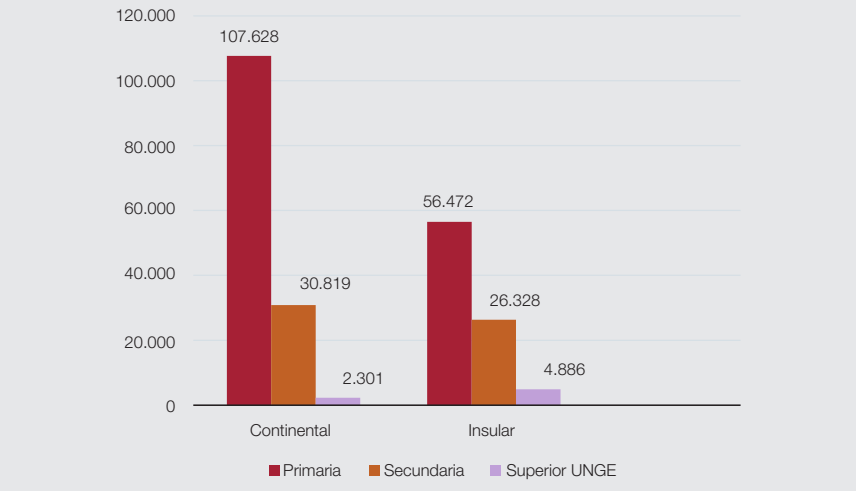
centros de infantil y primaria estudian 164.100 alumnos, 107.628 en la Región Continental y 56.472 en la Región Insular, que son atendidos por 7.507 docentes. Las dos provincias con mayor número de alumnos matriculados son las de Litoral y Bioko Norte.

Cuadro 1
Número de centros, estudiantes y docentes por niveles educativos durante el curso 2017-2018[14]

	Preescolar			Primaria			Secundaria			Universidad (UNGE)		
Región	**Cont.**	**Ins.**	**Total**	**Cont.**	**Ins.**	**Total**	**Cont.**	**Ins.**	**Total**	**Cont.**	**Ins.**	**Total**
Centros	754	203	957	709	209	918	161	105	266	4	7	11
Estudiantes	35.195	15.344	50.539	72.433	41.128	113.561	30.819	26.328	57.147	2.301	4.886	7.187
Docentes	2.121	756	2.877	3.155	1.475	4.630	2.487	1.906	4.393	381	474	855

Fuente: Prodege (2019).

Gráfico 2
Número de alumnos matriculados durante el curso 2017-2018 por nivel y región



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico 2017-2018* (Prodege, 2019).

14 Abreviaturas de las regiones: continental (cont.) e insular (ins.).

Como hemos señalado, en la enseñanza primaria, secundaria y universitaria del sistema guineano las clases se desarrollan en español aunque eso no impide que, sobre todo con los más pequeños, se haga uso de la lengua vernácula en algunos casos según zonas y lenguas. Los claustros y reuniones entre los profesores, al menos en la ciudad de Bata y en la Región Insular, se desarrollan en español. Las conferencias, seminarios, jornadas pedagógicas se desarrollan normalmente en español.

En los últimos meses se ha creado en la ciudad de Bata, en el seno de la Facultad de Humanidades dependiente de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, un Departamento de Filología Hispánica; y en la Ciudad de La Paz, en el recientemente creado distrito de Djibloho se acaba de inaugurar la Universidad Afro-Americana de África Central, que tiene como lengua principal el español y que puede ser foco de atracción para los países francófonos de la zona.

En los centros culturales españoles y ecuatoguineanos las actividades se desarrollan en español.

6. ACTITUDES ANTE LA LENGUA ESPAÑOLA E IDENTIDAD

Aquí, como en el caso de las destrezas, hay poco trabajo empírico. En el caso del español son ya clásicos los estudios de Antonio Quilis y Celia Casado-Fresnillo (1995). Los trabajos de Quilis en este campo se basan en la autoevaluación y en la opinión. En sus encuestas los hablantes presentan una actitud muy positiva que nosotros corroboramos. Quilis, en colaboración a veces con Casado-Fresnillo, realizó encuestas en 1981, 1983, 1988 y en mayo de 1993. En esta última entrevistaron a 276 estudiantes del último curso de bachillerato y de las distintas carreras de la UNED. Los estudiantes tenían una media de edad de 28 años, de ambos sexos y pertenecían a las distintas etnias del país.

Sin embargo, en los últimos tiempos han aparecido varios trabajos sobre las actitudes de los ecuatoguineanos: un trabajo de fin de máster de Elena Magdalena Chirilă (2015) acerca de la diglosia y las actitudes lingüísticas ante el español, un artículo de Sandra Schlumpf (2018) con un tema apenas trabajado pues trata las actitudes de los guineocuatorianos que viven en Madrid hacia su propio español y el español madrileño y otro de Grace A. Gomashie (2019) al que hicimos referencia antes y en el que aborda aspectos

bastante novedosos sobre este mismo tema de la identidad. Los dos últimos trabajos tienen muestras bastante exiguas (10 entrevistas) mientras que el primero 57, pero los trabajos sobre el español de Guinea Ecuatorial presentan el inconveniente de que no fueron hechos en el terreno.

Nosotros, por nuestra parte, hemos realizado en 2020, también encuestas a estudiantes del primer curso de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, utilizando algunas de las cuestiones de Quilis y Casado-Fresnillo (1995) aunque a menor escala (únicamente 23 informantes) para ver la tendencia unos años después y hemos obtenido resultados muy favorables. Las encuestas fueron realizadas a estudiantes de ambos sexos, de entre 18 y 42 años y mayoritariamente de etnia fang excepto 2 hablantes de ndowé. Compararemos nuestros resultados con los de la última encuesta de Quilis y Casado Fresnillo de 1993 a la que por comodidad llamaremos a partir de este momento Quilis (1993). También preferimos la expresión *lengua vernácula* en lugar de *lengua materna* que utiliza Quilis.

6.1. El empleo del español en el ámbito familiar

Las preguntas que se plantearon sobre el empleo del español en el ámbito familiar fueron las siguientes:

Pregunta 1: ¿En qué lengua habla o hablaba con sus padres?
Quilis (1993) obtiene un porcentaje del 26 % a favor del español mientras que nosotros hemos obtenido un 39 %.

Pregunta 2: *¿En qué lenguas hablan sus hijos entre ellos?*
Ante esta pregunta 9 estudiantes no respondieron pues no tenían hijos. En la encuesta de Quilis (1993) el 60,5 % habla en español mientras que nosotros obtenemos un resultado de 78,5 %.

Pregunta 3: ¿Hablan o hablaban sus padres la lengua española?
Quilis (1993) obtuvo un resultado de 73 % y en nuestro caso la respuesta favorable ha aumentado al 78,5 %.

Pregunta 4: ¿En qué lengua habla con sus hermanos?
En Quilis (1993) el 60,8 % respondió que en español y en la lengua materna; solo en español el 17,5 %, y solo en la lengua materna, el 21,6 %. Nosotros

obtenemos un resultado de 34,7 % en español y lengua vernácula; solo en español el 34,7 % y el 17,3 % en lengua materna.

Pregunta 5: ¿Cuál es la lengua que utilizan en su casa para hablar entre ustedes?
En Quilis (1993) el 36 % habla en español y en la lengua materna; el 22,3 %, en español; el 41,2 % en la lengua materna. En nuestra encuesta el 39,1 % habla en español y en la lengua vernácula; el 34,7 % en español; el 26,2 % en la lengua vernácula.

Pregunta 6: ¿Habla español con sus amigos? ¿Cuándo?
En la encuesta de Quilis (1993) todos los informantes respondieron afirmativamente. En nuestra encuesta un informante no respondió. Las situaciones se corresponden bastante con la encuesta de Quilis. Sin embargo, destacamos que la respuesta *siempre* arroja un resultado del 20 % mientras que en nuestra encuesta es del 27 %.

Los porcentajes de los resultados sobre el empleo del español en el ámbito familiar se resumen en el cuadro siguiente.

Cuadro 2
Empleo del español en el ámbito familiar

Preguntas	1	2	3	4	5	6
Quilis (1993)	26%	60,5%	73%	17,5%	22,3%	100%
Encuesta de Larre y Bibang en 2020	39%	78,5%	78,5%	34,7%	34,7%	95,6%

Fuente: elaboración propia.

6.2. Preguntas sobre la utilidad de hablar español

Las preguntas que se plantearon sobre la utilidad de hablar español fueron las siguientes:

Pregunta 1: *¿Cree que es importante que todos los guineocuatorianos aprendan a hablar el español y que todos lleguen a hablarlo bien? ¿Por qué?*

En la encuesta de Quilis (1993) la respuesta favorable arrojó un porcentaje del 100 %. En nuestra encuesta un 95,6 % ya que uno de los informantes señaló que «no, porque no es obligatorio y muchos de nuestros ancianos prefieren su lengua materna». La respuesta aducida más importante tanto en Quilis como en nuestra encuesta es el carácter oficial de la lengua española ya que un 65,2 % da esta razón como la principal.

Pregunta 2: *¿Qué lengua recomendaría que se hablase en las escuelas?*
En Quilis (1993) el español, el 90,2 %; el español, el francés y el inglés, el 4,1 %; el español y el fang, el 2,7 %; el español y el inglés, el 1,3 %; el español y el francés, el 1,3 %. En nuestra encuesta el español, el 56,52 %; el español, el inglés y el francés el 8,69 %; el español y el inglés el 13,09 %; el francés, el 4,34 %; el inglés, el 4,34 %; el español, fang, francés e inglés, el 4,34 %; el español y lenguas del país (fang, ndowé, bubi, etc.), el 4,34 %; y un informante dice «lengua». Las respuestas son diferentes en comparación con la encuesta de Quilis (1993) ya que el abanico de lenguas se amplía aunque el español siempre está presente.

6.3. Preguntas sobre el empleo de la lengua española

La pregunta que se realizó sobre el empleo de la lengua española en Guinea fue la siguiente:

Pregunta 1: *¿Cree que en los últimos años ha aumentado el español en Guinea?*
En Quilis (1993) se obtiene un 89,2 % de respuestas afirmativas mientras que en nuestra encuesta recogimos un 95,6 % ya que uno de los informantes señala literalmente «no lo sé».

Algunos de los informantes en nuestra encuesta dan como motivo que «ahora hay más academias y cursos para español» o «porque la mayoría ya lo habla, hasta los abuelos y padres que no sabían». Una de las informantes dice que «en realidad en estos últimos años el español se está empleando más debido a su importancia y oficialidad. El español se ha convertido en la lengua del comercio y de la educación y en todos los ámbitos del país».

6.4. Variable del francés

También en el cuestionario se hacen algunas preguntas sobre el empleo del francés y su importancia:

Pregunta 1: *¿Habla francés?*
En Quilis (1993), sí, el 36,1 %; no, el 25 %; un poco, el 38,8 %. En nuestra encuesta, sí, el 34,7 %; no, el 26,2 %; un poco, el 39,1 %.

Pregunta 2: ¿Qué considera más importante para Guinea: que se hable español o francés?
En Quilis (1993), el español, el 81,8 % y ambas el 18,2 %. En nuestra encuesta, el español el 82,6 %; el francés, el 4,4 % y ambas el 13 %. Como podemos apreciar en nuestra encuesta en relación con la de Quilis (1993) han mejorado casi todos los datos a favor del español. El empleo del español en el ámbito familiar es muy positivo, así como el empleo del español con los amigos, que amplía los ámbitos de uso. Nuestros informantes, hasta un 95,6 %, creen que ha aumentado el uso del español en Guinea y esta importancia es la que nosotros queremos transmitir. En nuestra encuesta, por último, se puede apreciar que el francés no constituye ninguna amenaza.

Así pues, como observadores de la realidad guineana percibimos cada vez más la importancia del español. Como se aprecia en las encuestas, al guineano le gusta hablar español o como se dice en Guinea le gusta «castizar». El idioma español, aunque a veces no es sentido como propio sino adoptado, confiere una idiosincrasia especial a Guinea que la diferencia de los países del entorno; es decir, el español en Guinea Ecuatorial cumple la función unificadora y separatista de Garvin y Mathiot[15] (la función que Fishman (1979) llama «autoidentificación contrastiva»[16]), y eso para un país pequeño no es poco. Se ha creado además la preciosa acuñación hispano-bantú para expresar la identidad del guineano: por una parte, se siente plenamente africano, plenamente bantú, pero al mismo tiempo se siente partícipe de lo hispano y de la comunidad hispana.

15 Citado en Fasold (1984: 3).
16 *Contrastive self-identification*, citado en Fasold (1984: 15).

7. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos ido señalando numerosos datos de los que se desprenden las siguientes conclusiones:

- Continúa disminuyendo el número de personas que desconoce el español.
- El español se utiliza mayoritariamente en cada vez más ámbitos de uso.
- Podemos afirmar que hay un número de hablantes, sobre todo niños y jóvenes, que hablan español como L1.
- El español forma parte de la identidad del guineano.
- Se tiende a un monolingüismo español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibang Oyee, J. (2002), *El español guineano. Interferencias, guineanismo*. Malabo: [s.e.].

Bolekia Boleká, J. (2005), «Panorama de la literatura en español en Guinea Ecuatorial», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 97-152. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/bolekia/p01.htm.

— (2011), «Guinea Ecuatorial: referente del hispanismo negroafricano». Conferencia en la Universidad de Cheik Anta Diop de Dakar (Aula Cervantes de Dakar, Senegal), celebrada el 8 de diciembre de 2011.

Chirilă, E. (2015), «Identidad lingüística en Guinea Ecuatorial: diglosia y actitudes lingüísticas ante el español», tesis de máster, Universidad de Bergen, Bergen: Noruega.

Eberhard, D., Simon, G. y Fennig, C. (eds.) (2020), *Ethnologue: Languages of the world*, 21.ª ed. Dallas: SIL International. Disponible en línea: https://www.ethnologue.com/country/GQ/languages.

Fasold, R. (1996), *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.

Fishman, J. (1979), *The Sociology of Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gomashie, G. (2019), «Language vitality of Spanish in Equatorial Guinea: Language use and attitudes», *Humanities* 8 (33). [Consulta: 20 de febrero de 2020]. Disponible en https://doi.org/10.3390/h8010033.

Granados, V. (1986), «Guinea: del "falar guineu" al español ecuatoguineano», *Epos* 2, pp.125-137.

Larre Muñoz, M., (2013), «La situación del español en Guinea Ecuatorial: Diagnóstico y tratamiento», *Humánitas*, 2, pp. 15-18. Disponible en: http://humanitasguineae.blogspot.com/ 2013/06/la-situacion-del-espanol-en-guinea.html (reimpreso por la AEGLE en 2007 en su *Boletín informativo de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española*, pp. 20-23).

Lewis, M. A. (2007), «El discurso del colonialismo y la dictadura en la literatura de Guinea Ecuatorial», en G. Nistal y G. Pie Jahn (dirs.), *La situación del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa de África, pp. 60-78.

Lipski, J. M. (2007), «El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial», en G. Nistal y G. Pie Jahn (dirs.), *La situación del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa de África, pp. 74-117.

Madrid Álvarez-Piñer, C. (2018), «La evolución de la lengua y la cultura en español en Filipinas», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 305-312. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/madrid/p01.htm.

Manso Luengo, A. y Bibang Oyee, J. (2014), «El español en Guinea Ecuatorial», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África; Los Libros de la Catarata, pp. 310-322. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo13.htm.

Molina Martos, I. (2006), «El español en Guinea Ecuatorial: Aspectos sociolingüísticos», *Liceus*. Disponible en: https://www.liceus.com/producto/espanol-guinea-ecuatorial-aspectos-sociolinguisticos/.

Morgades Besari, T. (2005), «Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 255-262. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p02.htm.

Naranjo, J. (2011), «Justo Bolekia: El español agoniza en Guinea Ecuatorial» [en línea], Blog de español Guin Guin Bali. Disponible en: http://humanitasguineae.blogspot.com/2013/06/la-situacion-del-espanol-en-guinea.html.

Nistal Rosique, G. (2007), «El caso del español en Guinea Ecuatorial» en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 73-76. Disponible en línea: https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/situacion_espanol_mundo/espanol_paises/guinea_ecuatorial.htm.

Piedrafita, B. (2009), «Agustín Nze: *En Guinea Ecuatorial el español es innegociable*». Disponible en https://www.fundeu.es/noticia/agustin-nze-en-guinea-ecuatorial-el-espanol-es-innegociable-2613/.

Prodege Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (2019), *Anuario estadístico de la Educación Infantil y Preescolar, Primaria, Secundaria y Formación Técnica Profesional* (*Curso Escolar 2017-2018)*. Malabo: Ministerio de Educación.

Quilis, A. y Casado-Fresnillo C. (1995), *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Schlumpf, S. (2016), «Hacia el reconocimiento del español en Guinea Ecuatorial», *Estudios de lingüística del español,* 37, pp. 217-233. Disponible en https://infoling.org/elies/37.

— (2018), «Guineoecuatorianos en Madrid: actitudes hacia su propio español y el español madrileño» [en línea], *Lengua y migración*, 10 (2), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 7-31. Disponible en: http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=190.

CONDICIONES DEL BILINGÜISMO EN LA GALICIA ACTUAL

Fernando Ramallo Fernández y Martín Vázquez Fernández
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Los últimos 40 años han sido relevantes para la transformación de Galicia en una sociedad moderna. Si tuviésemos que resumir este cambio en pocas palabras, diríamos que estamos ante un país más envejecido, con una clara tendencia a una forma difusa de urbanización, con un desarrollo económico moderado, con un obvio cambio cultural e institucional reciente y, finalmente, con una sociedad que oscila entre el materialismo y el posmaterialismo en el sistema de creencias y de valores (Veira Veira, 2010). Todo esto ha tenido consecuencias en la estratificación social de las lenguas en contacto y en la consideración social y política de los diferentes perfiles de hablantes.

En Galicia conviven diversos perfiles de hablantes, algunos con extensa trayectoria histórica (monolingües habituales) y otros de aparición más reciente (bilingües activos). Es decir, más allá de plantear el análisis a partir de la dicotomía sintetizada en la consideración de las lenguas en contacto como referente, esto es, el gallego y el castellano, en esta contribución abordamos también la consideración del sujeto hablante, tanto por su relevancia en la construcción de las políticas lingüísticas, como por su propia subjetividad en el día a día de un entorno formal y socialmente bilingüe.

En términos generales, la caracterización sociolingüística más rigurosa propuesta en las últimas décadas define la situación de Galicia como un ejemplo de sustitución lingüística, iniciado siglos atrás, pero

sin todavía haber llegado a su final. Dicho en otras palabras, el castellano continúa expandiéndose en espacios en los que anteriormente apenas tenía presencia. Mientras que el uso del castellano en algunas ciudades es ya casi exclusivo, en la última década hemos asistido a un incremento notorio de su uso en zonas rurales de baja densidad demográfica —baluartes históricos frente al proceso de substitución—, justamente allí donde sigue hablándose el gallego más identificado con las variedades tradicionales. Esto ha tenido consecuencias en la consideración ideológica de las lenguas, de los hablantes y de la política lingüística de los últimos 40 años.

Este capítulo tiene como principal objetivo presentar la situación demolingüística del castellano atendiendo a las condiciones materiales y a las principales ideologías en torno al bilingüismo social en Galicia. Teniendo en cuenta esto, Galicia, como país oficialmente bilingüe, debe acometer urgentemente las transformaciones necesarias para que la confirmada transformación sociolingüística de las últimas décadas pueda ser revertida hacia una racional distribución social de las lenguas en contacto, lo que significa aumentar considerablemente los esfuerzos en la protección y en la promoción del gallego, tal como reconoce formalmente la legislación doméstica e internacional.[1]

2. LENGUAS, HABLANTES Y SOCIEDAD EN LA GALICIA ACTUAL: PERFIL, CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL BILINGÜISMO

En los últimos 40 años, el bilingüismo en Galicia ha transitado de manera desigual, especialmente si tenemos en cuenta variables como la edad, el nivel de estudios o el espacio geográfico, por citar tres de las que reflejan mayores diferencias. Esto permite abordar la cuestión lingüística como un rasgo indexical en la sociedad gallega contemporánea, con los matices que toda complejidad sociolingüística entraña. De hecho, las condiciones

1 Véase a este respecto tanto el 5.º Informe (2019) del Comité de Expertos de la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias (Consejo de Europa) sobre Galicia, accesible en https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090000168096fa01#_Toc6923327, así como las recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa derivadas de ese mismo informe, accesible en https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680993e63.

materiales en las que ha tenido lugar el día a día de los distintos grupos poblacionales en estas décadas han favorecido una heterogeneidad de perfiles de hablantes bilingües que, junto a los sujetos monolingües en gallego o en castellano, constituye el punto de partida para entender esta complejidad a la que nos hemos referido.

Una aproximación inicial al efecto que las tres variables citadas tienen en la estratificación social permite concluir que el castellano es la lengua más hablada entre los jóvenes, especialmente si son urbanos y —aunque en menor medida— si tienen estudios superiores. Así, en algunas ciudades, escuchar gallego de manera intensiva es un desafío, particularmente en comunidades de prácticas cuyo referente es la población más joven (véase §3).

Aunque el análisis de las condiciones materiales que entendemos como causantes de la situación actual del castellano y del gallego en Galicia no es el objeto de esta contribución, identificamos a continuación algunas de las que consideramos fundamentales con el fin de contextualizar la situación del castellano en Galicia. De un lado, la erosión sufrida por la comunidad gallego hablante —en todas sus dimensiones— durante el franquismo (véase Juvino Freitas, 2008); de otro lado, la legislación desarrollada con la aprobación de la Constitución Española (1978) y la jurisprudencia constitucional; finalmente, la función sociolingüística de instituciones como el sistema educativo o los medios de comunicación, derivadas del proceso de normalización lingüística planteado en el Estatuto de Autonomía (1981) y desarrollado en la *Lei de Normalización Lingüística (1983)*.

Se trata, claro está, de condiciones sociales y estructurales dialécticamente interrelacionadas. Es decir, la superación de la represión franquista conllevó la elaboración de una Constitución Española favorable a las minorías lingüísticas históricas, pero con matices, ya que ni el punto de llegada, tras la prohibición *de facto* del uso social de las lenguas diferentes al castellano desde el final de la II República, ni el de partida, con la legalización de una jerarquía jurídica entre las lenguas del Estado, eran comparables. A la superación de esta contradicción ayudaron —con intensidades diferentes— la legislación autonómica, el sistema educativo y los medios de comunicación en las décadas siguientes.

Las consecuencias de esta nueva materialidad que surge a partir de 1978 son evidentes 40 años después: aunque entre la población no hablante de gallego se constata un mejor dominio de esta lengua que

décadas atrás —especialmente en espacios urbanos—, el proceso de substitución lingüística, fortalecido durante buena parte del siglo xx, continúa vigente y cada vez es más obvio que el gallego está en una delicada situación en términos de vitalidad lingüística (véase §3). Si bien es cierto que durante estos años se contribuyó a desplazar prejuicios históricos respecto al gallego, también lo es que se movilizaron nuevos prejuicios, aparentemente más sofisticados, pero con la misma consecuencia: «naturalizar» las desigualdades que sufren las personas por la lengua que deciden utilizar en su día a día.

A esta naturalización también han contribuido las políticas lingüísticas, en tanto tecnologías de intervención ideológicas sobre la realidad. Así, uno de los discursos políticos más productivos ha sido el extravagante «bilingüismo harmónico» (Regueiro Tenreiro, 1999) sostenido en una convivencia lingüística que consideraba la situación social de las lenguas desde una «pretendida» igualdad, esto es, desde un posicionamiento ahistórico e idealizado. Desde esta aproximación, la política lingüística debía promover esa armonía, lo que ciertamente suponía una inacción sobre las dinámicas sociolingüísticas en marcha, manteniendo un bajo nivel de conflicto social. Las implicaciones de este discurso han sido la negación del conflicto lingüístico y la naturalización de la substitución lingüística.

En definitiva, ni la legislación, ni el sistema educativo ni los medios de comunicación han contribuido —de manera radical— a superar la desigualdad entre las lenguas que se ha ido manteniendo desde siglos atrás; en algunos casos, ha sido justamente lo contrario. En cierto sentido, el propio reconocimiento del gallego como lengua oficial se planteó como una solución a la despolitización del conflicto por el que ha transitado el contacto de lenguas.

A pesar de estas consideraciones, tanto el castellano como el gallego son lenguas integradas entre la mayoría de la población, sea entre quienes se consideran bilingües, sea entre las personas que se declaran monolingües en cualquiera de los dos idiomas. A diferencia de lo que pasaba en periodos históricos ya superados, las conversaciones bilingües sustentadas en el monolingüismo son cada vez más visibles y no suelen conllevar un reajuste lingüístico por parte de las personas que interaccionan. Dicho con otras palabras, las personas monolingües (en gallego o en castellano) utilizan su lengua en la mayoría de las situaciones, independientemente de la lengua usada por las otras personas. Y esto es así no solo por razones de

proximidad formal y funcional de las lenguas en contacto, sino también por los avances habidos en la legitimación y el reconocimiento del gallego entre la mayoría de la población.

3. EL CASTELLANO Y EL GALLEGO EN CONTACTO DESDE LA DEMOLINGÜÍSTICA

El contacto entre las dos lenguas oficiales ha tenido escenarios históricos muy diferentes en Galicia. Sin ser este el lugar para un análisis detallado de los cambios en el último siglo, sí que es relevante indicar que, en dicho período, el castellano ha ido ocupando cada vez más espacios geográficos, a la vez que conservaba los políticos, económicos y culturales con diferentes intensidades. Así pues, la consideración académica del gallego como lengua minoritaria y minorizada, en situación vulnerable, es prácticamente unánime, pese a la intervención política institucional, pretendidamente orientada a la revitalización lingüística, desarrollada desde 1981. Con el objetivo de describir la situación del bilingüismo en Galicia, en esta sección nos centramos en dos ejes analíticos: las geografías del castellano en Galicia y la estratificación social de las lenguas.

3.1. Las geografías del castellano en la Galicia actual

El uso oral y la reproducción de la lengua gallega han tenido lugar, fundamentalmente, en miles de unidades singulares de población, dispersas y localizadas en zonas rurales, en las que se concentraban la mayoría de las familias gallegas hasta el último cuarto del siglo xx. Por su parte, el predominio del castellano se ha ido consolidando con el paso del tiempo en las ciudades, convirtiéndose en la actualidad en zonas predominantemente castellanohablantes. Para entender mejor la evolución sociolingüística, téngase en cuenta que en las últimas décadas ha tenido lugar una reconfiguración demográfica y socioeconómica en Galicia que han afectado a la distribución de las lenguas. Estas transformaciones se pueden sintetizar en tres procesos estrechamente relacionados: envejecimiento, desruralización, y terciarización, identificados en la ilustración 1 (véase Subiela, 2016).

Ilustración 1
Envejecimiento, densidad poblacional y porcentaje de castellanohablantes por áreas comarcales 2018[2]



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos del Instituto Galego de Estatística (2019)[3].

La lectura comparada de los tres mapas constituye una clarividente imagen de la situación sociolingüística en Galicia, esto es, de la distribución de las lenguas en función de algunos de los parámetros sociales más relevantes. En primer lugar, un rasgo fundamental de la sociedad gallega es su elevada tasa de envejecimiento, entre las más altas de Europa. Así, en 2019, el porcentaje de personas de 65 o más años era del 25 %, frente al 18 % de Europa y al 19 % del total del Estado español. Este porcentaje alcanzará el 31 % en 2033 según la previsión del Instituto Galego de Estatística.

Este envejecimiento comparte, como es esperable, características de las sociedades modernas, como el descenso de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida, pero, al mismo tiempo, se diferencia de ellas por la falta de dinamismo económico y la baja incidencia de movimientos migratorios. El bajo porcentaje de migraciones de fuera del Estado, menos de un 4 %, es un dato relevante de la singularidad de Galicia respecto de otras sociedades contemporáneas.

Este proceso de envejecimiento al que nos hemos referido se muestra claramente territorializado en una de las dicotomías más productivas para entender la sociedad gallega: la Galicia interior —provincias de Ourense y Lugo—, y la Galicia atlántica, esto es, las principales ciudades

2 Leyenda: cuanto más oscuro, mayor incidencia de la variable estudiada; cuando más claro, menor.
3 Datos topográficos facilitados por el Instituto Galego de Estatística.

costeras de las provincias de A Coruña y Pontevedra, y la ciudad de Santiago de Compostela. La Galicia interior es la más envejecida mientras que la Galicia atlántica muestra una mayor vitalidad demográfica, fundamentalmente por el efecto ciudad dentro del área comarcal (ilustración 1a).

En segundo lugar, hay que considerar que, en las últimas décadas del siglo xx, Galicia ha vivido un proceso de urbanización reciente y de cierta intensidad (Precedo Ledo, Míguez Iglesias y Fernández Justo, 2008). Este proceso ha supuesto la despoblación de núcleos pequeños y, consecuentemente, la concentración en las grandes ciudades y áreas comarcales (ilustración 1b). De esta forma, en un tiempo relativamente breve, Galicia ha pasado de ser un territorio predominantemente rural a experimentar una consolidación de los espacios urbanos como referentes demográficos, económicos y culturales. El índice de urbanización,[4] situado en un 73 %, es reflejo de este proceso. Paralelamente a este, la transformación del sector productivo, del sector primario al terciario, ha contribuido a la concentración de población en las grandes ciudades y al vaciamiento de los pequeños núcleos con economías fundamentalmente primarias. La industrialización de los años 60 está en el origen de esta urbanización y del declive del ámbito rural, lo que supuso una litoralización y concentración en la Galicia atlántica, alrededor del eje económico de la autopista del Atlántico.

Las migraciones interiores, fruto de estos movimientos sociodemográficos, han supuesto una reconfiguración en la territorialización y distribución lingüísticas. Concretamente, el desplazamiento de la población ha conllevado también un desplazamiento de sus modos de vida, incluido el *habitus* lingüístico. A pesar de ello, los procesos de desagrarización de la economía gallega no han ido parejos a la caída de habitantes de las zonas rurales. Todavía un tercio de la población gallega vive en núcleos de menos de 10.000 habitantes, lo que supone una base de reproducción importante para la lengua gallega.

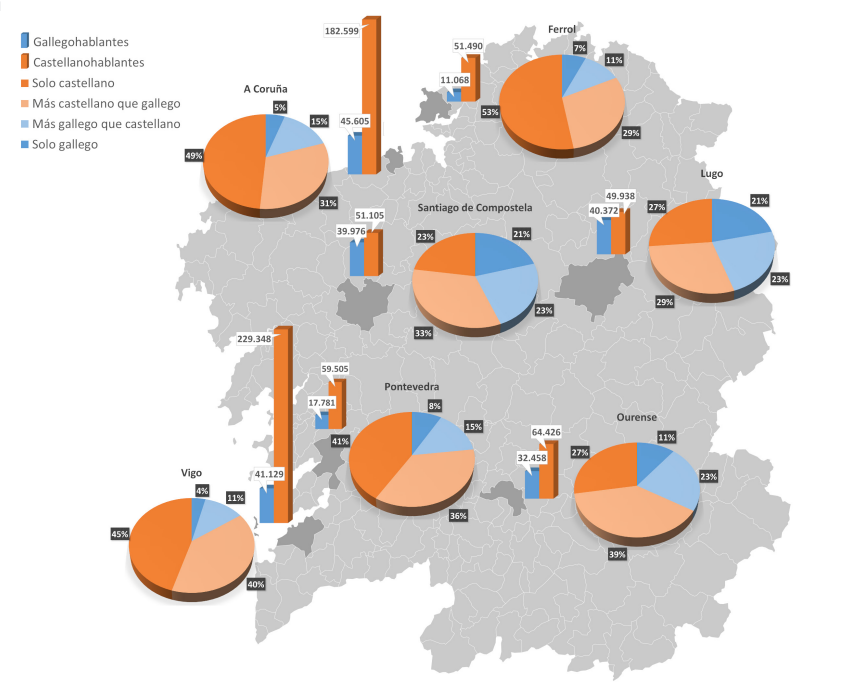
Las transformaciones descritas se encuentran en la base del crecimiento del castellano de Galicia. Así, este idioma pasa a consolidarse en

4 Según el Instituto Galego de Estatística, el índice de urbanización hace referencia al porcentaje de población gallega que vive en zonas densamente pobladas o en zonas intermedias (conglomerados supraurbanos de más de 10.000 habitantes).

las principales áreas de mayor dinamismo económico y social (ilustración 1c), en las que continúa expandiéndose. A este respecto, téngase en cuenta que, si bien la castellanización de las grandes ciudades es un proceso histórico, todavía no ha conocido su límite. A pesar de lo dicho, las ciudades no son homogéneas en su composición lingüística ni tampoco tienen la misma historia sociolingüística, en tanto que han surgido en momentos históricos diferentes del proceso de substitución lingüística. En rasgos generales, podríamos diferenciar los núcleos urbanos atendiendo a la dicotomía expuesta más arriba, esto es, las ciudades de la Galicia interior y las ciudades de la Galicia atlántica.

Por un lado, las ciudades del interior conservan un equilibrio mayor en la distribución de las lenguas, aunque estén experimentando procesos sociolingüísticos diferentes (ilustración 2). Sus periferias son aun mayoritariamente gallegohablantes, pero, como hemos visto, menos pobladas y más envejecidas. Por otro, las ciudades atlánticas, mucho más urbanas, industrializadas, dinámicas económicamente y también menos envejecidas, es donde el uso del castellano —y el uso declaradamente monolingüe en especial— tiene una gran presencia. Además, son estas ciudades, fundamentalmente Vigo y A Coruña, las que llevan el mayor peso poblacional de toda Galicia, lo que constituye una paradoja en cuanto al uso de la lengua histórica: los gallegohablantes suponen una minoría relativa allá donde su número absoluto es mayor. Sin embargo, la ciudad de Santiago de Compostela, ciudad atlántica, tiene un perfil sociolingüístico más semejante a las ciudades del interior, sin duda, por su singularidad como ciudad, esto es: capital administrativa de Galicia, lugar de asentamiento de una parte importante de las instituciones autonómicas, núcleo de turismo religioso y cultural, y ciudad estudiantil—vinculada, por ello, a la movilización de la práctica lingüística gallegófona—. Su característica composición ha hecho que se desenvuelva una clase media vinculada al sector público que le otorga carácter propio frente a otras ciudades más tradicionalmente proletarias (Ferrol y Vigo) y burguesas (A Coruña y Pontevedra).

Ilustración 2
Distribución lingüística en las grandes ciudades.
Frecuencias y porcentajes. 2018



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos del Instituto Galego de Estatística (2019).

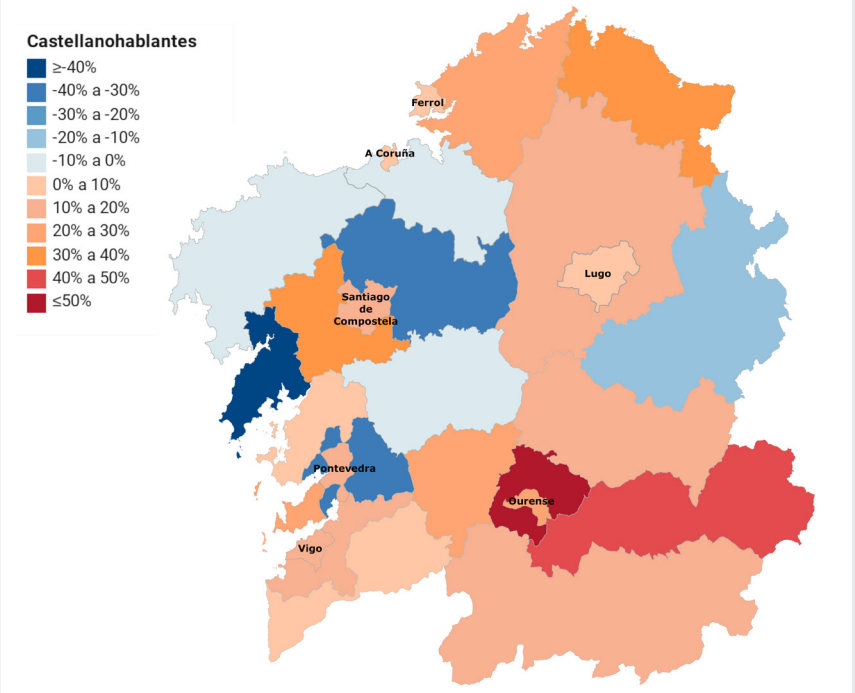
La presencia hegemónica del castellano en las grandes ciudades es, desde la sociolingüística política, un hecho de gran importancia, debido a la asociación —tanto material como simbólica— entre modernidad, urbanismo y lengua. A esto hay que añadir la capacidad de atracción de las ciudades en las sociedades modernas. Así, la ciudad reproduce la dinámica de substitución lingüística, donde el castellano se asocia a la modernidad y al progreso social y económico, mientras que la otra lengua queda relegada a los ámbitos más desvalorizados de la sociedad. Un ejemplo que resume el efecto «atrayente» de las ciudades y que ayuda a entender la elevada y reciente castellanización de Galicia está en el comportamiento de muchas familias procedentes del ámbito rural y hablantes de gallego tradicional que, al entrar en contacto con la sociedad urbana —en procesos de movilidad geográfica interna— y en un afán de «integración», se acomodaron

al sistema de referencias propio de los espacios urbanos, entre los que la lengua castellana era un ingrediente más de la «modernidad» por la que habían apostado.

Hay que tener en cuenta que esta histórica castellanización se produce en los propios núcleos urbanos, pudiendo diferenciar un extrarradio que guardaba, en la mayor parte de los casos, un carácter eminentemente rural. Sin embargo, desde los años ochenta, las ciudades han vivido un proceso de crecimiento centrífugo que ha afectado a las parroquias más rurales de las ciudades. Este crecimiento ha supuesto un cambio de las ciudades compactas a las ciudades difusas, con nuevas formas urbanas de gran influencia socioterritorial, es decir, una articulación mediante grandes áreas metropolitanas. (González Pérez, 2015). En este sentido, el caso de Vigo —la ciudad más poblada y dinámica de Galicia—, es paradigmático: una ciudad de rápido crecimiento, debido a su reciente industrialización, que ha experimentado cambios notables en su área periurbana y que, en la actualidad, se encuentra en un proceso de asentamiento de su área metropolitana.

En la dimensión sociolingüística, se observa un continuo aumento del castellano en todas las grandes ciudades, así como en la mayoría de sus periferias (ilustración 3). En especial, destaca el aumento de los hablantes de castellano en las periferias de las ciudades del interior, sobre todo la periferia de la ciudad de Ourense, así como en la periferia de Santiago, que se expande al oeste de la ciudad y que se encuentra en continuo aumento de población. A pesar de lo dicho, el comportamiento heterogéneo de las ciudades gallegas hace necesario un análisis pormenorizado de cada situación sociolingüística concreta, con el fin de entender algunos de los movimientos novedosos, en términos históricos, que muestran las periferias de algunas ciudades —véase la periferia del área de Pontevedra.

Ilustración 3
Castellanohablantes por áreas comarcales, periferias y ciudades.
Tasa de crecimiento, 2008-2018[5]



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

De forma muy sintética, podemos decir que los procesos descritos en las anteriores ilustraciones (1c, 2 y 3) nos muestran la mayor presencia del castellano en la Galicia atlántica, en las grandes ciudades y en sus áreas periurbanas. Los castellanohablantes que viven en Galicia son mayoría en los núcleos más poblados, de 20.000 o más habitantes, y, fundamentalmente, en las siete grandes ciudades, que concentran más de un tercio de la población de Galicia (tabla 1 del anejo). En esta línea, parece que el proceso de expansión de la ciudad está teniendo su correlato sociolingüístico con la expansión del castellano en la periferia, a pesar de alguna notable excepción. Sin embargo, si bien Galicia es hoy un país fundamentalmente urbano, parece

5 Tasa de crecimiento = (castellanohablantes 2018 – castellanohablantes 2008) / (castellanohablantes 2008) × 100

que esta dinámica de expansión no se mantendrá en el futuro, o cuando menos, no al ritmo que ha experimentado en las últimas décadas (Lois y Pino, 2015). Lo que este proceso deparará en el plano sociolingüístico en las actuales condiciones materiales y en los inicios (2020) de una crisis económica todavía es pronto para verlo.

3.2. El castellano como lengua habitual y su distribución social en Galicia

La imagen lingüística de la sociedad gallega, con los datos más recientes disponibles, muestra una distribución paritaria: la mitad de la población declara hablar habitualmente en castellano y la otra mitad en gallego (tabla 2 del anejo). Además, los usos monolingües de estas dos lenguas —solo gallego o solo castellano— y los bilingües —es decir, gallego y castellano— están también bastante parejos, si bien hay una preeminencia del monolingüismo que se muestra como tendencia social, como veremos más adelante. Si al uso oral declarado sumamos las prácticas escritas, vemos como la mitad de la población gallega habla y escribe en castellano, mientras un tercio habla en gallego y escribe en castellano (tabla 3 del anejo). Como vemos, la lengua habitual de la escritura en la sociedad gallega es el castellano, concretamente, habitual en cuatro de cada cinco personas. Para comprender este dato es necesario entender que la exclusión histórica de la lengua gallega del sistema educativo tiene todavía efecto en los patrones de comunicación en la lengua escrita. Una parte substancial de la población de más de 50 años no ha recibido nunca clases en lengua gallega y, además, la deficiente escolarización franquista ha contribuido a que la transferencia de competencias entre lenguas sea también dificultosa. A todo esto, hay que sumar las ideologías surgidas alrededor de la reciente normativización de la lengua gallega, que han generado la imagen de inautenticidad del estándar lingüístico, creando actitudes contrarias a su uso y aprendizaje (véase Regueira, 2012).

Respecto a las competencias lingüísticas en lengua castellana, la amplia presencia social del idioma, la escolarización obligatoria y la obligación constitucional de conocerla, nos permite suponer la competencia suficiente de todos los gallegos en castellano, incluidos los gallegohablantes. Ahora bien, si observamos las competencias lingüísticas del grupo de castellano-

hablantes (i.e. «mucho» y «bastante»), vemos como la gran mayoría declara entender el gallego y algo más de tres de cada cuatro castellanohablantes consideran que pueden hablarlo sin dificultades (tabla 4 del anejo).

Pese a que los datos muestren una imagen favorable de las competencias lingüísticas en gallego por parte de los hablantes de castellano, el porcentaje no desdeñable de personas que afirma que su competencia para hablar en gallego es «poca» o «ninguna» es fruto de la transformación profunda de la sociedad gallega. En parte, esta falta de competencia declarada en gallego por castellanohablantes es un déficit del sistema educativo, en tanto que se encuentra entre sus objetivos pedagógicos, pero también manifiesta un posicionamiento ideológico entre algunos colectivos, minoritarios y mediáticos, que reclaman el derecho a la libertad lingüística en Galicia, entendida como un derecho a la elección de lengua en el sistema educativo, frente a lo que consideran una política de imposición lingüística (ver §4).

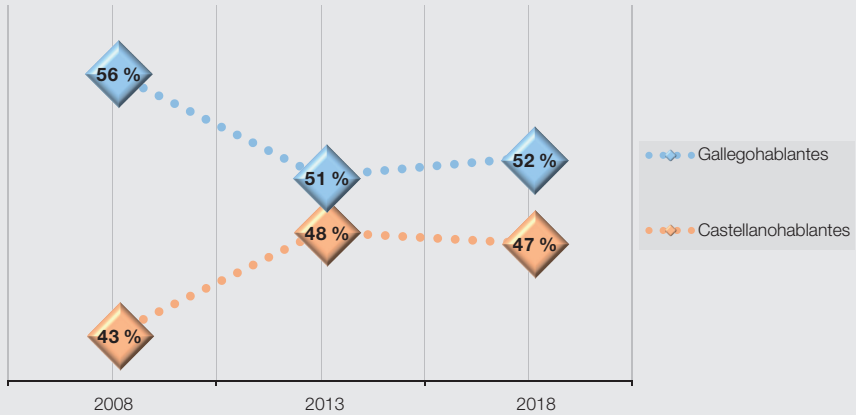
Para entender mejor la reproducción social del castellano en Galicia, es necesario observar la diferencia que se aprecia entre la lengua transmitida por los progenitores y la lengua habitual de los individuos. Si observamos la retención de lengua transmitida por los progenitores, seleccionando solo los que transmiten únicamente una lengua, vemos que esta retención no es igual en las dos lenguas (tabla 5 del anejo). Si bien el gallego es la lengua mayoritaria de transmisión en la sociedad gallega por parte de los progenitores, el nivel de retención de este monolingüismo es mucho menor en gallego que en castellano. Los datos de los progenitores e individuos monolingües nos sirven para ejemplificar parte de este proceso de substitución lingüística de forma muy clara. Sin embargo, este proceso no sucede solo en los casos monolingües, sino que la retención lingüística del gallego es menor que la del castellano de forma generalizada en Galicia.

Desde otra lectura, el cambio hacia el gallego de los individuos socializados en familias que transmitieron únicamente el castellano ha contribuido a la aparición de un nuevo sujeto sociolingüístico muy estudiado en la última década. Nos referimos a los denominados *neofalantes* de gallego, esto es, personas que, en algún momento de su vida, deciden desplazar su lengua inicial a un segundo plano para convertirse en hablantes activos de gallego, con frecuencia monolingües en este idioma. Pese a su reducido número, estos son un agente fundamental en la incertidumbre que rodea a la recuperación del gallego (véase Moralejo Silva y Ramallo, 2019).

Las consecuencias de lo dicho se ven con claridad si aplicamos al análisis de la lengua habitual la variable temporal. En este sentido, según la lectura que hagamos de los datos, podemos observar diferentes aspectos de la dinámica sociolingüística. Como en toda lectura de datos temporales, es conveniente no centrarse en las cifras concretas, sino en observar las tendencias. De esta forma, si analizamos la lengua habitual tomando las variables agrupadas en una lectura dicotómica (gráfico 1a), vemos, en el primer tramo (2008-2013), un aumento de los castellanohablantes en Galicia frente a la diminución del grupo de gallegohablantes y, en el segundo (2013-2018), una aparente estabilización de esta dinámica. Por otro lado, si lo hacemos agrupando los usos bilingües en una variable y diferenciando los usos monolingües en cada lengua, observamos que los bilingües habituales son mayoría en la población gallega con una tendencia irregular pero aparentemente descendente (gráfico 1b). Además, los monolingüismos tienen también una fuerza notable si bien entre ellos hay dos procesos diferentes: una estabilización del monolingüismo en gallego a la par que un ligero aumento del monolingüismo en castellano entre 2008 y 2018.

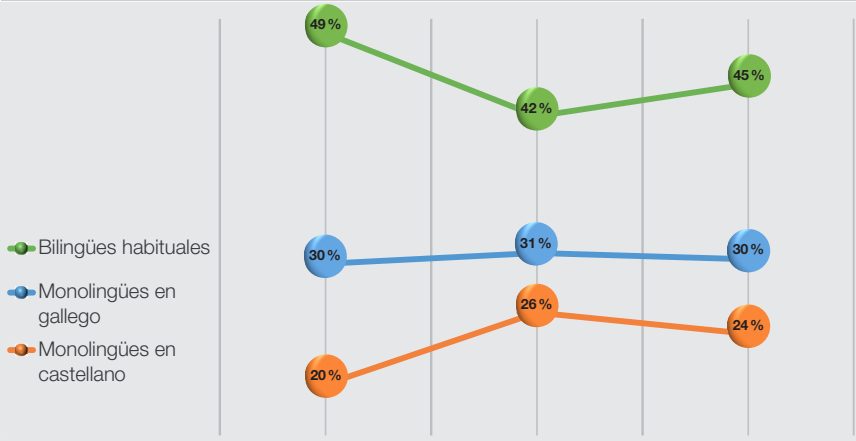
Los datos reflejan que el proceso de substitución lingüística, una dinámica constatada con los primeros datos demolingüísticos del año 92, se evidencia hasta bien entrado el siglo xxi. A pesar de lo dicho, los datos más actuales que aparentan una estabilización de este proceso deben ser analizados pormenorizadamente para ser comprendidos en su complejidad. Desde nuestra perspectiva, la interpretación de la situación actual como una estabilización del proceso de substitución lingüística, habida cuenta de la evolución sociolingüística, es improbable, puesto que, a la luz del estudio de otras muchas variables, la situación del bilingüismo en Galicia continúa siendo asimétrica.

Gráfico 1A
Evolución de la lengua habitual 2008-2018[6]



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

Gráfico 1B

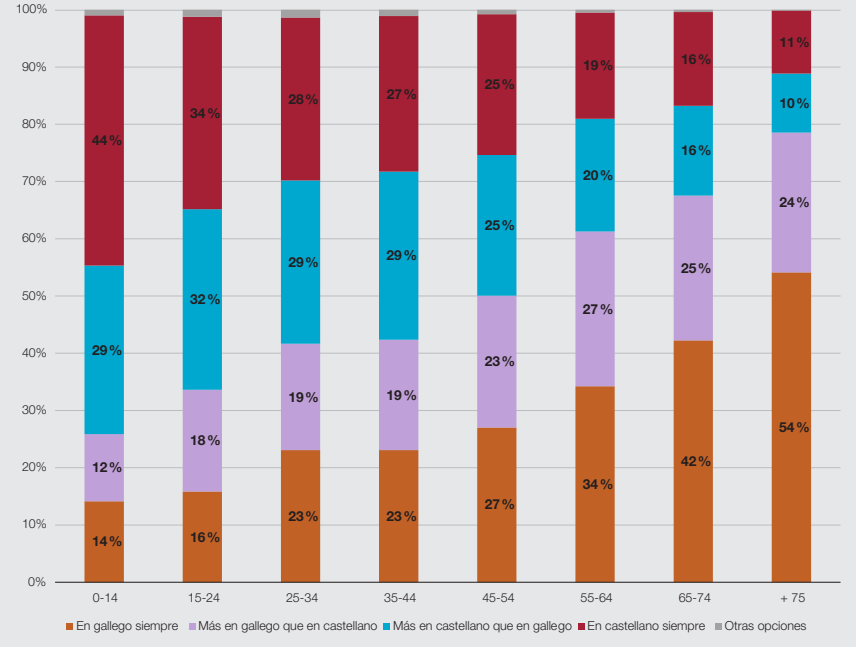


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

6 Las categorías han sido creadas a partir de la reconfiguración de la variable lengua habitual: castellanohablantes («solo castellano» y «más castellano que gallego»); gallegohablantes («más gallego que castellano» y «solo gallego»).

Teniendo en cuenta las geografías del castellano, localizadas en las zonas de mayor crecimiento y más pobladas, y atendiendo a la tasa de reproducción de estos hablantes, así como a la de substitución de los hablantes de gallego (casi dos de cada diez), la relación entre la variable lengua y edad tendrá una correlación evidente. Es decir, la substitución lingüística en Galicia se observa de forma clara cuando observamos la lengua habitual en relación con la edad (gráfico 2). En este sentido, hay una diferencia abismal entre las generaciones mayores y las más jóvenes que puede ser leída de dos formas. Primeramente, el perfil prototípico de castellanohablante en Galicia es una persona de menos de 50 años, esto es, a menor edad, más castellano en la sociedad. Pero, así mismo, cuanta menor edad, la práctica monolingüe en castellano está más presente, así como menor es la práctica monolingüe en gallego. Si la tendencia sigue, la imagen de Galicia cambiará drásticamente en cuestión de unas pocas décadas.

Gráfico 2
Lengua habitual por grupos de edad 2018



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

Si bien la lengua habitual declarada supone una variable de máximo interés para estudiar las situaciones sociolingüísticas, no lo es menos la desagregación de los usos lingüísticos por ámbitos de uso (familia, trabajo y uso social) (tabla 6 del anejo). La pregunta sobre el uso lingüístico según el contexto sitúa al hablante ante un intercambio comunicativo abstracto que, si bien puede reflejar buena parte de la realidad social, lo hace también de la norma social, esto es, «lo esperable» en un contexto comunicativo dado. Sin entrar en detalle, el análisis sucinto de los contextos y la comparación entre ellos muestran algunas diferencias que nos permiten introducir algunas pautas de funcionamiento de las lenguas en la sociedad gallega, así como de su valoración social.

Lo primero que advertimos es que, a diferencia del uso referido por la lengua habitual, los usos en la familia demuestran prácticas fundamentalmente monolingües, frente al resto de usos. Además, las diferencias en los diferentes contextos sugieren un cierto uso diferenciado entre los usos más horizontales (*e.g.* pareja, comerciantes, clientes), donde el castellano está algo menos presente que en los usos más jerárquicos (*e.g.* padre, médicos, superiores). Esto apunta a que los ámbitos con mayor prestigio son más vehiculados en castellano, lo que hace que, junto a lo descrito anteriormente, se constituya en muchos ámbitos como una lengua de alto capital simbólico. En esta línea, la lengua de consumo habitual de los medios de comunicación resulta ser de forma mayoritaria el castellano (tabla 7 del anejo). A pesar de algunos esfuerzos que, desde ámbitos como los medios de comunicación y la industria cultural, han tenido como destino la puesta en marcha de proyectos comunicativos y culturales en gallego, las pautas de consumo siguen siendo mayoritariamente en castellano. Las políticas institucionales tampoco han conseguido revertir esto por motivos bien diferentes. Por ejemplo, en el ámbito de la prensa escrita, las políticas de impulso del idioma gallego han caído, en su gran mayoría, del lado de proyectos comunicativos con una línea editorial fundamentalmente en castellano con el resultado de una mínima presencia del gallego. Paralelamente, el surgimiento de proyectos comunicativos digitales no ha demostrado, por lo general y atendiendo a los datos, una modificación substancial de las pautas de consumo en este medio. A pesar de ello, algunos de estos proyectos se han constituido como proyectos comunicativos de referencia para ciertas comunidades de práctica.

El perfil demolingüístico que acabamos de mostrar permite concluir que estamos ante una situación sociolingüística compleja, en la que conviven procesos aparentemente contradictorios, como el mantenimiento, la substitución y la recuperación lingüística. Con el objetivo de entender mejor los conflictos por los que transitan los hablantes en Galicia, es oportuno salir de los datos estadísticos y abrir una reflexión sobre las ideologías lingüísticas, como tratamos de hacer a continuación.

4. IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS RESPECTO DE LAS LENGUAS Y LOS HABLANTES EN GALICIA

Las ideologías lingüísticas constituyen un marco analítico fundamental para entender el funcionamiento de lo que denominamos bilingüismo social, entendiendo por ello tanto el uso de las lenguas, como las representaciones sociales sobre los hablantes o las creencias lingüísticas. En este sentido, partimos de que las ideologías constituyen «conjuntos *unificadores*, *orientados a la acción*, *racionalizadores*, *legitimadores*, *universalizadores* y *naturalizadores*» (Eagleton, 1997: 71, cursiva en el original). Es decir, lo ideológico se puede entender como un tipo de conocimiento, más o menos consciente, que define nuestra acción y que nos caracteriza como sujetos sociales.

En Galicia, el elemento ideológico, más o menos explícito, está plenamente consolidado en la concepción de la diversidad lingüística en dimensiones diferentes. Por un lado, las representaciones sociales sobre los sujetos hablantes se han ido resignificando a partir de los cambios sociolingüísticos de las últimas décadas. Por otro lado, lo ideológico tiene una continua relevancia en la comprensión de las políticas de protección y promoción del gallego. Finalmente, también es evidente el señuelo del inglés, no tanto por lo que supone su mínimo uso cotidiano entre la población gallega, sino por el valor mercantil que lo caracteriza en las sociedades actuales. A modo de síntesis de lo más relevante al respecto, en este apartado nos centramos en dos de las ideologías lingüísticas que mejor caracterizan a la sociedad gallega actual, entendidas no como categorías analíticas independientes sino a partir de su relación dialéctica:

- La utilidad de las lenguas, como valor de uso y como valor de cambio.
- La imposición lingüística, como crítica al reconocimiento legal.

Salvo contadas excepciones, el idioma gallego sobrevivió en condiciones materiales alejadas de ámbitos públicos como el sistema educativo, los medios de comunicación, la administración o las dinámicas económicas de la sociedad terciarizada. Durante largo tiempo, la lengua había quedado relegada a la familia y a algunas actividades tanto culturales como, en menor medida, políticas, en sí mismas significativas. Así pues, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo xx, la presencia del castellano en esos dominios era hegemónica y sin una buena competencia en este idioma la posibilidad de movilidad social era un reto inalcanzable. Desde luego, tampoco los hablantes de castellano, por el mero hecho de serlo, tenían (ni tienen) esa movilidad garantizada. Dicho con otras palabras, el dominio del castellano era una condición necesaria pero no suficiente para una mejora en las condiciones materiales de vida. Con los cambios operados en los últimos 40 años, particularmente a partir de la doble oficialización lingüística en Galicia reconocida en el Estatuto de Autonomía (1981), comenzó una redistribución de acceso a los recursos, que tomó como criterio las lenguas habladas por la población. Eso permitió que el gallego, además de un valor de uso innegable, comenzase a mercantilizarse y a adquirir un valor de cambio, al menos en la oferta pública de empleo.

La aprobación de la *Lei de Normalización Lingüística* en 1983 establece formalmente el derecho de los ciudadanos a usar el gallego, oralmente y por escrito, en sus relaciones con las administraciones públicas. Para avanzar en el cumplimiento de esta cuestión, el sistema educativo gallego implementó desde 1985 un programa de educación bilingüe, con diferentes intensidades. Aunque la educación bilingüe no tenía este como principal objetivo, una parte de la población consideró esta decisión legislativa como una imposición lingüística que debería ser superada. Algunos cambios legislativos recientes pueden analizarse como dos ejemplos de esa «superación». Por un lado, el cambio que ha habido en la legislación relacionada con las pruebas de acceso a las plazas relacionadas con el conjunto de las administraciones públicas. Si bien, inicialmente la legislación (2008) establecía que, al menos, una de las pruebas selectivas debería hacerse exclusivamente en gallego, esta obligación fue posteriormente modificada «a la baja» en una reforma de la ley, siendo ahora suficiente con acreditar dicho conocimiento (art. 35 de la *Lei da Función Pública de Galicia*, 2009). Más relevante, si cabe, es el cambio que afecta a la citada implementación del programa de educación bilingüe. El Decreto 124/2007

establecía que, como mínimo, la mitad de las asignaturas de la educación obligatoria debían impartirse en gallego; esta normativa fue modificada por el Decreto 70/2010, actualmente vigente, con la consecuencia de que el mínimo se convirtió en el máximo (González Pascual, 2014). Esto ha supuesto el incumplimiento, por parte del Estado español, de la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias (Consejo de Europa), el tratado internacional más importante en la protección y promoción de las lenguas minoritarias. De tal manera que, entre sus últimas recomendaciones, el Comité de Ministros del Consejo de Europa establece «eliminar las limitaciones de la enseñanza del gallego en Galicia»[7].

En términos argumentativos, los defensores de que en Galicia hay imposición del gallego suelen «olvidar» que el Estatuto de Autonomía (1981) no contempla el deber de conocer el gallego, sino únicamente el derecho a usarlo, frente al deber de conocer el castellano que sí está garantizado en la Constitución Española (1978). Ahora bien, lo que resulta más llamativo, por irracional, es sostener que el castellano está amenazado en Galicia (*cf.* Gabriel Fernández, 2010). Salvo excepciones muy concretas de personas de edad avanzada en zonas rurales, toda la población gallega tiene un dominio correcto de las variedades locales del castellano de Galicia. Además, como se ha visto en §3, el proceso de substitución lingüística, iniciado siglos atrás, todavía continúa su tránsito y, cada vez, el castellano ocupa espacios preferentes inimaginables décadas atrás, como se demuestra en el aumento progresivo de este idioma entre la juventud de los pueblos y zonas rurales de menos de 10.000 habitantes.

Aunque esta ideología contraria a la protección y promoción del gallego es minoritaria, su apoyo y seguimiento mediático y político tiene consecuencias como las que acabamos de señalar. Sin embargo, para la mayor parte de la población, el gallego necesita una mayor protección y promoción, lo que supone reconocer un apoyo a la necesidad de políticas públicas nítidamente orientadas a esa finalidad. Ahora bien, la cuestión lingüística suele ocupar un lugar central en el debate político, tanto en procesos electorales como en el día a día de los distintos partidos, con posiciones radicalmente diferentes, lo cual permite concluir que hay una

7 En https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680993e63. Se trata de las recomendaciones políticas derivadas del 5.º Informe de seguimiento elaborado por el Comité de Expertos (https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090000168096fa01) aprobado en octubre de 2019.

parte de la praxis electoral que se explicaría por la posición lingüística de cada partido.

En definitiva, la ideología de «la imposición lingüística de una lengua inútil» se sustenta mediante un discurso con dos argumentos claros: la necesidad de no coartar la libertad de elección lingüística y el presumible prestigio de la lengua «común». En el primer caso, estamos ante un argumento falaz y en el segundo ante una contradicción. La libertad lingüística está plenamente garantizada en Galicia, salvo, en algunos ámbitos, como la justicia, si se es hablante de gallego. El prestigio del castellano, como el de cualquier lengua, no debe analizarse entre sus hablantes tradicionales, es decir como L1 sino, más bien, como L2. Por lo tanto, justificar su valor en tanto que lengua «común» constituye una «ideología destructiva», en palabras de Moreno Cabrera (2008).

Finalmente, como recuerda Recalde (2012), debe tenerse en cuenta que las descripciones del castellano de Galicia han sido abordadas frecuentemente desde las ideologías de la reificación lingüística, el purismo y la naturalización de la monoglosia. Situar lo dicho con anterioridad como una aproximación a la situación de la lengua castellana no haría sino ocultar toda la complejidad de la situación sociolingüística, de la misma forma que las categorías que hemos utilizado hasta ahora opacan la realidad lingüística que contienen. Debemos ser conscientes de que debajo de gallegohablante y castellanohablante se encuentran variedades lingüísticas diferenciadas reconocidas no solo por los lingüistas sino por la propia comunidad.

5. CONCLUSIÓN

El castellano en Galicia goza de una situación favorable si atendemos a su presencia social y a su reproducción en la familia. La mayoría de sus hablantes habituales se sitúan en las zonas más pobladas y dinámicas, principalmente en las ciudades, lo que ha contribuido a establecer un supuesto vínculo entre modernidad, progreso y la práctica castellanófona, en sí mismo una idealización. Además, las políticas de promoción del castellano «neutral» como lengua global han contribuido a reforzar los discursos sobre su utilidad, no solo en el plano inmediato, sino también en el plano abstracto de la comunicación internacional, que coloca al castellano como un valor «irrenunciable».

Sin embargo, la substitución lingüística que vive la comunidad de hablantes de gallego empaña esta imagen. Desde nuestra perspectiva, Galicia es un ejemplo paradigmático de lo que no debe ser entendido como una sociedad bilingüe, si esta refiere a una utilización de las lenguas en ausencia de conflicto. Si la diversidad lingüística es algo más que un mantra idealizado, urge identificar y comprender las condiciones en las que esta diversidad tiene lugar, para garantizar que las lenguas en contacto no sean lenguas en competición. Es decir, es urgente reconocer la necesidad de crear las condiciones para que esa diversidad, meritoria y necesaria en sí misma, sea emancipadora y no dominante. De nada sirve defender cualquier forma de diversidad a partir de abstracciones sustentadas prioritariamente en cuestiones formales, obviando que los puntos de partida funcionales entre las lenguas en contacto son muy diferentes.

En este artículo hemos intentado contribuir a este debate, reconociendo que tanto el castellano como el gallego tienen sus espacios, algunos de ellos compartidos. De lo que se trata es de favorecer una convivencia constructiva y no destructiva, como podría estar pasando desde los años ochenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eagleton, T. (1991), *Ideology. An introduction*. Londres/Nueva York: Verso.

Gabriel Fernández, N. de (2010), «Terra a nosa!.com: a ideoloxía da imposición e a imposición da ideoloxía», en G. Sanmartín (coord.), *Lingua e futuro*. Santiago de Compostela: Laiovento, pp. 111-132.

González Pascual, I. (2014), «La ideologia lingüística contrària a la revitalització del gallec. El cas de Galicia Bilingüe», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 24, pp. 201-224.

González Pérez, J. M. (2015), «O proceso recente de urbanización (séculos XIX-XXI): da cidade compacta da industrialización á cidade difusa da metropolitanización», en R. C. Lois González y D. Pino Vicente (coords.), *A Galicia urbana*. Vigo: Xerais, pp. 15-43.

Instituto Galego de Estatística (2019), *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego.* Disponible en: https://www.ige.eu/estatico/estatRM.jsp?c=0206004&ruta=html/gl/OperacionsEstruturais/Resumo_resultados_EEF_Galego.html. [Consultado el 1 de abril de 2020].

Juvino Freitas, P. (2008), *A represión lingüística en Galiza no século XX: aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galiza*. Xerais: Vigo.

Lois, R.C. y Pino, D. (2015), «Conclusión», en R. C. Lois y D. Pino (coords.), *A Galicia urbana*. Xerais, Vigo: Xerais, pp. 731-755.

Moralejo Silva, R. y Ramallo Fernández, F. (2019). «Las condiciones del (pre)neofalantismo y el proceso de conversión lingüística en Galicia», en F. Ramallo, E. Amorrortu y M. Puigdevall (eds.), *El sujeto neohablante y los retos de futuro para las lenguas minorizadas*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, pp. 165-183.

Moreno Cabrera, J. C. (2008), *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.

Precedo Ledo, A., Míguez Iglesias, A. y Fernández Justo, M. I. (2008), «Galicia: El tránsito hacia una sociedad urbana en el contexto de la Unión Europea», *Revista galega de economía* 17, pp. 1-20.

Recalde, M. (2012), «Aproximación a las representaciones sociales sobre el español de Galicia», en T. Jiménez Juliá, B. López Meirama, V. Vázquez Rozas y A. Veiga (eds.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 667-680.

Regueira, X. L. (2012), «Autenticidade e calidade da lingua: purismo e planificación lingüística no galego actual». *Estudos de lingüística galega* 4, pp. 187-201.

Regueiro Tenreiro, M. (1999), *Modelo harmónico de relación lingüística: estudio en Galicia*. Santiago de Compostela: 3catorceeuro.

Subiela, X. (2016), «Evolución da sociedade galega», en H. Monteagudo, X. Loredo y M. Vázquez, *Lingua e sociedade en Galicia. A evolución sociolingüística 1992-2013*, pp. 27-36.

Veira Veira, J. L. (2010), «Modernización y cambio cultural en Galicia», en J. L. Veira Veira (coord.), *La evolución de los valores sociales en Galicia*. Oleiros: Netbiblo, pp. 1-19.

ANEJO

Tabla 1
Núcleos de población en Galicia por porcentaje, número de ayuntamientos, gallegohablantes y castellanohablantes 2018[8]

	Población		Gallegohablantes	Castellanohablantes
	(n)	(%)		
Menos de 10.000 habitantes	853.505	32 %	81 %	19 %
Entre 10.000 y 20.000 habitantes	390.484	15 %	59 %	40 %
Entre 20.000 y 50.000 habitantes	461.645	17 %	49 %	50 %
Más de 50.0000 habitantes	971.976	36 %	25 %	74 %
Total Galicia	**2.677.610**	**100 %**	**52 %**	**47 %**

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

Tabla 2
Lengua inicial y lengua habitual 2018

	Solo gallego	Las dos		Solo castellano	Otras
		Más en gallego que castellano	Más en castellano que gallego		
Lengua inicial	42 %	24 %	32 %	2 %	19 %
Lengua habitual	30 %	22 %	23 %	24 %	1 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

Tabla 3
Lengua de expresión habitual 2018

	Porcentaje
Habla y escribe en gallego	16 %
Habla gallego y escribe en castellano	36 %
Habla castellano y escribe en gallego	1 %
Habla y escribe en castellano	47 %
Total Galicia	**100 %**

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

8 Las categorías han sido creadas a partir de la reconfiguración de la variable lengua habitual: castellanohablantes («solo castellano» y «más castellano que gallego»); gallegohablantes («más gallego que castellano» y «solo gallego»).

Tabla 4
Competencias en lengua gallega de los castellanohablantes mayores de 15 años 2018

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Entender	65 %	27 %	7 %	1 %
Leer	54 %	32 %	11 %	3 %
Hablar	42 %	36 %	17 %	5 %
Escribir	31 %	33 %	21 %	15 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

Tabla 5
Retención y substitución lingüísticas 2018

		Lengua habitual		Total en Galicia
		En gallego siempre	En castellano siempre	
Lengua transmitida por los progenitores	En gallego siempre	59 %	3 %	50 %
	En castellano siempre	1 %	72 %	24 %
Total en Galicia		30 %	24 %	

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

Tabla 6
Usos lingüísticos por contexto 2018

		En castellano siempre	Más en castellano que en gallego	Más en gallego que en castellano	En gallego siempre	Otra situación
Uso en la familia	Padre	38 %	14 %	8 %	38 %	2 %
	Pareja	34 %	12 %	8 %	45 %	1 %
Uso social	Personal médico	34 %	20 %	18 %	28 %	0 %
	Comerciantes	29 %	21 %	19 %	30 %	0 %
Uso en el trabajo	Clientes	24 %	29 %	26 %	22 %	–
	Superiores	35 %	22 %	18 %	25 %	–

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

Tabla 7 Lengua de consumo por ámbitos 2018						
		En castellano siempre	Más en castellano que en gallego	Más en gallego que en castellano	En gallego siempre	Otra
Televisión		28 %	55 %	13 %	3 %	1 %
Radio		40 %	46 %	10 %	3 %	0 %
Prensa		59 %	37 %	3 %	1 %	1 %
Libros		50 %	43 %	5 %	1 %	1 %
Redes sociales		52 %	21 %	18 %	8 %	1 %
Internet	general	68 %	25 %	4 %	1 %	2 %
	gallego/ castellano	58 %	23 %	8 %	7 %	4 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Galego de Estatística (2019).

EL JUDEOESPAÑOL EN ISRAEL: ALGUNAS CUESTIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ESTA LENGUA ENTRE LOS SEFARDÍES

Shmuel Refael Vivante
Instituto Salti para el Estudio del Ladino.
Universidad de Bar Ilán

1. ¿EN QUÉ CONSISTE EL CONOCIMIENTO DE UNA LENGUA?

Todos, o casi todos nosotros, nos hemos preguntado alguna vez cómo definir nuestro conocimiento de una lengua que hablamos. Para empezar, la comprensión oral de una lengua específica no se puede equiparar con su habla, ni estas dos garantizan una capacidad de lectura o de escritura en dicha lengua, y por supuesto tampoco una lectura y escritura en un registro considerado elevado.

Sin embargo, el contenido del conocimiento de una lengua no depende solo del individuo, sino, principalmente, de la comunidad con toda su complejidad. Es decir, es una cuestión de interés para historiadores, investigadores de la literatura, lingüistas, sociolingüistas, sociólogos, psicólogos, especialistas en comunicación, empleadores y personal de contratación y, por supuesto, todos aquellos interesados en la conformación de una lengua y su desarrollo. Todos ellos, cada grupo por razones propias, requieren la asistencia de una definición razonada del conocimiento de una lengua, sobre todo en lo que se refiere al espacio comprendido entre recepción y producción que se manifiesta en cuatro parámetros: la comprensión oral, el habla, la lectura (incluida su comprensión) y la escritura. Para responder de forma satisfactoria a cada uno de estos parámetros, se han creado pruebas que permiten su medición y evaluación. La medición del conocimiento de una lengua suele producirse en su mayoría en lenguas cuyo uso abarca todos los ámbitos vitales de los hablantes, es decir lenguas

que desempeñan una función general en la calle y en la sociedad, en la unidad familiar, en los marcos de enseñanza, en el empleo y en la vida intelectual y cultural, así como en actividades de ocio.

Pero, ¿qué tipo de medición del conocimiento puede hacerse de una lengua de la que sabemos *a priori* que ya no abarca todos los ámbitos de la vida de los hablantes, una lengua cuyo uso es parcial y se está reduciendo progresivamente, que se contrae y cuyos hablantes tienen una edad más que avanzada, o una lengua que está en peligro de extinción? La medición del conocimiento de una lengua de este tipo no es trivial, sobre todo desde el punto de vista sociolingüístico, y requiere el desarrollo de herramientas de investigación, es decir, cuestionarios con una calidad psicométrica y una validez estructural y pragmática. En otras palabras, un cuestionario que pueda generar procesamientos estadísticos, resultados en diversos cortes, para desarrollar un debate sobre los hallazgos basándonos en todos ellos.

En el presente artículo, intentaré plasmar mi investigación sobre la medición del conocimiento del judeoespañol, una de las miles de lenguas que la UNESCO ha declarado en peligro de extinción. No es necesario llevar a cabo una investigación estadística compleja ni ser experto en la materia para determinar que el judeoespañol está en declive, y que su uso en el espacio vital sefardí es cada vez más limitado. A pesar de esto, la mayor parte de los amantes y defensores de esta lengua (cuyo número crece constantemente, especialmente en los últimos años) se niegan a considerarla como una lengua en peligro de extinción. Algunos de ellos incluso «ya han realizado» una medición subjetiva de su conocimiento del judeoespañol y desde su punto de vista poseen un excelente dominio, o como dicen ellos mismos frecuentemente, «ונוגניד יס ויי יק לויינאפסיא ליא י'באס ול ונ»[1] (nadie conoce el judeoespañol mejor que yo), o «ויי יק ורוגיס רו‹זימ סאמ וקסונוק יק האוגניל הל סיא הטסיא יא האיקרוט הל ויא יסאנ ויי ,ונידאל יס סאוגניל סאל סאדוט יד»[2] (claro que sé judeoespañol puesto que he nacido en Turquía y esta es la lengua que mejor conozco de todas). ¿Es así? ¿Podemos considerar que aquellos que llenan las salas de conciertos en judeoespañol, aquellos que no se pierden una conferencia ni un encuentro entre hablantes del judeoespañol, aquellos que abanderan «la lucha por la conserva-

1 Traducción de la cita en judeoespañol.
2 Traducción de la cita en judeoespañol.

ción del judeoespañol» realizan un uso de esta lengua con el que pueden garantizar su futuro? ¿Podemos considerar que la supuesta medición del conocimiento de la lengua que se aplican a sí mismos refleja realmente sus conocimientos? ¿Hasta qué punto dominan esta lengua que tanto aman? ¿Realizan un uso completo de las funciones lingüísticas, es decir de la recepción y la producción lingüística, oralmente y por escrito? Es más, ¿cómo se puede medir el conocimiento lingüístico del judeoespañol? ¿Se ha realizado ya alguna medición profesional y objetiva del conocimiento lingüístico de esta lengua?

2. SITUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL JUDEOESPAÑOL

La investigación del judeoespañol en las últimas décadas ha dado lugar a hallazgos impresionantes y sorprendentes. Se ha hecho especial hincapié en el estudio de textos escritos en esta lengua, desde los textos publicados en las primeras décadas tras la expulsión de los judíos de Sefarad hasta aquellos publicados en las últimas generaciones. Sin embargo, la investigación etnolingüística de campo que suele realizarse, es decir, la que se lleva a cabo con los hablantes en la que los investigadores intentan estudiar los fenómenos lingüísticos, representa un verdadero desafío considerando la compleja realidad del judeoespañol en Israel.

Una investigación etnolingüística de campo debe realizarse con grupos de hablantes numerosos y diversos, y debe tener un carácter cuantitativo. Cuando la investigación cuantitativa no es posible, se puede sustituir por una investigación cualitativa centrada en informantes determinados pertenecientes a la comunidad de hablantes, y entonces se hace hincapié en general sobre la investigación del discurso de los hablantes, pero no sobre una medición empírica de su conocimiento de la lengua. Esto se refleja, por ejemplo, en la investigación de Michal Held publicada en su libro *Estudio multidisciplinario de las narrativas personales de mujeres narradoras hablantes de judeoespañol* (2009). Su investigación presenta un discurso holístico que pretende descifrar las narrativas personales de un grupo de mujeres hablantes de judeoespañol. Solo se han llevado a cabo investigaciones etnolingüísticas en un grupo grande de encuestados hablantes de judeoespañol de forma limitada, y al parecer tampoco en ellas

se ha incluido hasta ahora una medición de sus conocimientos lingüísticos[3]. Con todo, faltaríamos a la verdad si no citáramos algunos estudios de investigación en los que, a pesar de que no se centran en la medición del conocimiento lingüístico en el sentido científico, sí intentan describir las características del habla en judeoespañol en las últimas generaciones, para tratar de comprender, de una forma u otra, diversos aspectos sociales y culturales. Citaré solo algunos de los más importantes realizados desde los años treinta del siglo xx: la obra de Max Leopold Wagner, *Caracteres generales del judeoespañol de Oriente* (1930); las dos obras de Max Luria, *A Study of the Monastir Dialect* (1930) y *Judeo-Spanish Dialects in New York* (1930); la obra de Cynthia M. Crews, *Recherches sur le judéo-espagnol dans les pays balkaniques* (1935); el artículo de Gentille Farhi sobre la lengua judeoespañola de los judíos de Estambul, «La situation linguistique du séphardite a Istanbul» (1937); la tesis doctoral de Ruth Hirsh, *A Study of Some Aspects of a Judeo-Spanish Dialect as Spoken by a New York Family* (1951); el breve artículo de Karl Kraus sobre el judeoespañol en Israel, «El judeo-español en Israel» (1951); el doctorado de Denah Levy Lida, *El sefardí esmiriano de Nueva York* (1952); el artículo teórico de Henry V. Besso sobre la situación de judeoespañol a principios de los años sesenta, «Situación actual del judeo-español» (1963); y más adelante su artículo sobre el declive del judeoespañol, «Decadencia del judeo-español: perspectivas para el futuro» (1970); el ensayo de Raymond Renard, *Le monde et la langue judéo-espagnole des Sephardim* (1966); el artículo de Itahak Bar-Lewaw sobre el judeoespañol en Atlanta y Montgomery, «Aspectos del judeo-español de las comunidades sefardíes en Atlanta y Montgomery» (1968); el ensayo de Marius Sala sobre el judeoespañol en Bucarest, *Estudios sobre el Judeoespañol de Bucarest* (1970)[4]; el artículo de Haim Vidal Sephiha, «Problématique du judéo-espagnol» (1974), y su controvertido libro *L'agonie des Judéo-Espagnols* (1977), dos obras en las que se indica que el judeoespañol está en peligro de extinción; y finalmente, la tesis doctoral de Arlene Malinowski, *Aspectos del judeoespañol contemporáneo en Israel basados en fuentes orales y escritas* (1979).

Junto a estos trabajos, son de destacar también algunas investigaciones en las que se intenta indirectamente medir el conocimiento lingüístico

3 Harris (2011), «The State of Ladino Today», *European Judaism,* 44 (1) (Spring), pp. 51-61.
4 Sala (1970), *Estudios sobre el judeo-español de Bucarest*.

mediante la caracterización de los hábitos de uso del judeoespañol (marcos del discurso, contenido del discurso y frecuencia del uso de la lengua). A este respecto, merece una mención el libro de Tracy Harris, *Death of a Language* (1994), algunas de cuyas conclusiones se basan en el trabajo de campo realizado con la asistencia de 91 informantes hablantes de judeoespañol de Nueva York, Israel y Los Ángeles. Otro estudio de investigación, basado en un cuestionario, es el del alemán David Moskovits, realizado a principios del presente milenio y titulado *La actitud de los estudiantes sefardíes en Israel frente al judeoespañol* (2004). Este estudio examinó las actitudes y hábitos de uso del judeoespañol junto con enfoques relativos a la necesidad del uso del judeoespañol y las formas que permitirían evitar el declive de la lengua. La investigación de Moskovits no mide el conocimiento lingüístico, pero utiliza una herramienta de investigación estadística. También la tesis de Rina Peleg del 2001, *Ladino among Third Generation of Sephardic Jews in the Greater Tel-Aviv Area: A Case of an Endangered Language* (2001), estudia la actitud de los encuestados en lo que se refiere al judeoespañol, pero no mide el conocimiento lingüístico. Es de destacar el proyecto de investigación de los últimos años del Centro de Judeoespañol de Estambul titulado *Ladino Database Project* descrito inicialmente por Karen Gerson Sarhon en la conferencia académica celebrada durante el verano de 2011 en la Universidad de Bar Ilán, y cuyas conclusiones se resumen en el artículo publicado en 2015. El proyecto documenta ochenta conversaciones llevadas a cabo en judeoespañol con 69 hablantes de Estambul y 11 hablantes de Esmirna, con el fin de caracterizar sus competencias en judeoespañol. Los encuestados rellenaron un cuestionario de actitudes cuyo análisis debía permitir deducir datos sobre el lugar que ocupa esta lengua en su vida y sobre los hábitos de uso de esta. El corazón de este estudio se manifiesta en el intento de inducir una conversación espontánea en judeoespañol con los encuestados para su estudio posterior. Lisya Selony y Yusuf Sarfati publicaron un artículo titulado *(Trans)national Language Ideologies and Family Language Practices: A Life History Inquiry of Judeo-Spanish in Turkey* (1993). Este artículo se basa en un amplio análisis de 88 entrevistas realizadas a hablantes de judeoespañol de Turquía. En el primer grupo, que incluye 30 entrevistas, se analiza la historia de la vida de los sefardíes hablantes de judeoespañol nacidos entre los años 1909 y 1935. Las entrevistas pertenecen al *Centropa Oral History Project* iniciado en 2005 y que ha continuado hasta hace poco. El segundo

grupo incluye entrevistados de un abanico más amplio de edades, con un análisis de la historia de la vida de 58 entrevistados del proyecto *Ladino database*, iniciado en 2008. Este estudio analiza si las fuerzas políticas o las fuerzas culturales y familiares influyen de forma positiva o negativa en las preferencias lingüísticas de los judíos de Turquía y si el análisis de dichas fuerzas puede explicar el declive del judeoespañol entre los sefardíes de Turquía.

Existen otros estudios de investigación, como por ejemplo el de Nicola Urbach del Departamento de Geografía y Estudios Medioambientales de la Universidad de Haifa (año no indicado). En el marco de los estudios de posgrado se elaboró un cuestionario para realizar entrevistas estructuradas con sefardíes hablantes de judeoespañol y con sus descendientes. El objetivo de la investigación era describir las características demográficas de la comunidad hablante de judeoespañol en Israel, estudiar sus diversas necesidades en el ámbito cultural y social, así como analizar el vínculo de la comunidad con su legado, su cultura y la lengua judeoespañola. El cuestionario consta de tres partes. En la primera se recogen las variables sobre los datos demográficos. En la segunda se incluye una serie de preguntas sobre los hábitos de uso del judeoespañol y algunas preguntas de las que se puede deducir conclusiones sobre la actitud de los encuestados sobre el futuro del judeoespañol en Israel. En la tercera parte se incluyen preguntas sobre los hábitos de consumo cultural y social del judeoespañol en Israel.

A finales de 2009 se divulgó a través del correo electrónico un cuestionario sobre actitudes así como hábitos de uso y consumo de elementos de la cultura judeoespañola titulado *Online use of Judeo-Spanish* (*Uso en línea del judeoespañol*)[5]. Se trata de un cuestionario en Internet divulgado por Benjamin L. Pierson de la Universidad de George Mason en los Estados Unidos entre hablantes de judeoespañol e investigadores de la lengua, pero que yo sepa aún no se han publicado los resultados.

De lo anterior se deduce que se está ampliando progresivamente el ámbito de estudio e investigación de la lingüística social sobre el judeoespañol y los hábitos de uso en los hogares sefardíes actualmente. Precisamente en una época en la que el judeoespañol como lengua del hogar sefardí compite casi sin posibilidades de éxito con las diversas lenguas nacionales, surge la necesidad de desarrollar la investigación etnolingüís-

5 Pierson (2010), *El último grito del ladino: el judeoespañol en el ciberespacio*, tesis MA, George Mason University.

tica, la investigación de la lengua en su contexto antropológico, es decir, las relaciones entre la lengua y la sociedad y la cultura investigadas. Los hábitos de uso y el consumo cultural del judeoespañol son de interés para los investigadores, pero, por otra parte, estas investigaciones no pretenden realizar una medición empírica del conocimiento lingüístico de la comunidad de hablantes del judeoespañol.

3. ¿SE PUEDE MEDIR EL CONOCIMIENTO DEL JUDEOESPAÑOL?

Presentaré a continuación una herramienta de investigación, una prueba empírica, cuyo objetivo es intentar medir el conocimiento lingüístico del judeoespañol. La forma definitiva de esta prueba fue configurada durante el curso académico 2009-2010 en un taller de investigación de la Universidad Bar Ilán[6]. La prueba pretende responder a diversas preguntas e interrogantes concentrados en una cuestión primordial: ¿existe alguna manera de medir los conocimientos de judeoespañol entre los hablantes de judeoespañol? O, en términos más sencillos, ¿cuánto judeoespañol saben los hablantes de judeoespañol? La importancia de esta pregunta radica en el hecho de que el uso del judeoespañol como lengua cotidiana se está reduciendo progresivamente. No obstante, por otro lado, crece paulatinamente el número de interesados en la lengua, aquellos que consideran que dominan la lengua y lamentan que esté perdiendo el lugar que ocupaba como lengua judía. Mediante un cuestionario válido y fiable, la prueba pretende evaluar los conocimientos de los hablantes de judeoespañol de una manera objetiva en la medida de lo posible, procesando los datos mediante análisis estadísticos.

6 En la elaboración del cuestionario y su consolidación, así como en la gestión de las respuestas al cuestionario por parte del grupo de estudio han participado voluntariamente la Dra. Susy Grus, el Dr. Dov Cohen, la Dra. Tina Rivlin, de bendita memoria, la Sra. Miri Munk, la Sra. Pnina Manor, la Dra. Margalit Satinger, la Sra. Viola Sigler, la Dra. Sara Tzur, la Dra. Rina Keltz y el Sr. Nissim Karidi. La Sra. Esther Metzger ha desempeñado la función de secretaria del proyecto y el Sr. Yair Buchkowski ha sido responsable del procesamiento informático de los datos. La investigación estadística se pudo realizar gracias a la generosa asistencia profesional del Sr. Dov Hareven, asesor estadístico superior del Departamento de Psicología de la Universidad Bar Ilán. La profesora Ora Rodrigue Schwarzwald, del Departamento de Lengua Hebrea de la Universidad Bar Ilán ha contribuido con consejos útiles. Agradezco a todos los que nos han ayudado a promover este proyecto.

El objetivo del cuestionario es, como se ha indicado, examinar la competencia lingüística en judeoespañol entre aquellos que se consideran a sí mismos hablantes de judeoespañol a un nivel elevado. El cuestionario permite recabar datos e información sobre los antecedentes de los encuestados: año de nacimiento, país de nacimiento, año de emigración a Israel, formación, situación socioeconómica, identificación religiosa, nivel de conocimientos del judeoespañol y de otras lenguas (habla, lectura y escritura), así como preguntas sobre las situaciones en las que los encuestados se ven expuestos al judeoespañol a través de los medios de comunicación y en el ámbito cultural (literatura, teatro, música, prensa, radio, televisión, marcos de estudio y ocio), para intentar vincular las diversas variables al conocimiento lingüístico.

4. EL MECANISMO: LOS ENCUESTADOS, EL CUESTIONARIO, LA EJECUCIÓN

4.1. Los encuestados

Con el fin de realizar la investigación que nos ocupa y con la asistencia de los expertos en metodología estadística de encuestas de la Oficina Central de Estadística de Israel, se definió una población de 300 encuestados, que representan la muestra mínima, es decir, 0,02 % de los 150.000 ciudadanos israelíes que podrían tener conocimientos lingüísticos potenciales de judeoespañol, por razón de su país de origen o el de sus padres[7].

La definición del grupo de encuestados tiene un peso decisivo sobre la fiabilidad de los resultados de la encuesta, y principalmente sobre la proyección de los resultados sobre un grupo más amplio. Teníamos que intentar estimar cuántos ciudadanos israelíes podrían tener conocimientos de judeoespañol, desde unas pocas palabras hasta un buen dominio de la lengua. Dado que ninguna de las encuestas de la Oficina Central de Estadística incluía ninguna pregunta, sencilla y sin embargo obvia, sobre el uso de la lengua en la unidad familiar en Israel, por recomendación de

7 Según el *Anuario Estadístico de Israel* de 2009, p. 156. Disponible en: https://old.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_Folder&ID=141.

los expertos de la Oficina Central de Estadística, tuvimos que suponer que los ciudadanos israelíes que hubieran nacido, ellos o sus padres, en países en los que se hablaba judeoespañol podrían incluirse en la población de la encuesta. Basándonos en el *Anuario Estadístico de Israel* (versión de 2009), en el año 2008 vivían en Israel unas 77.000 personas nacidas, ellas o sus padres, en Turquía y unas 49.000 personas nacidas, ellas o sus padres, en Bulgaria o Grecia. Hemos estimado en unas 24.000 las personas adicionales nacidas, ellas o sus padres, en la antigua Yugoslavia o en comunidades secundarias de hablantes de judeoespañol en Europa, como por ejemplo Francia. El total suma por lo tanto unas 150.000 personas de las que los 300 encuestados representan el 0,02 %. Somos conscientes de que estos datos adolecen de una falta de precisión patente, dada la dificultad para calcular el número de ciudadanos israelíes nacidos, ellos o sus padres, en Israel y hablantes de judeoespañol, por ejemplo, en Jerusalén, Hebrón, Safed, Tiberiades o Acre.

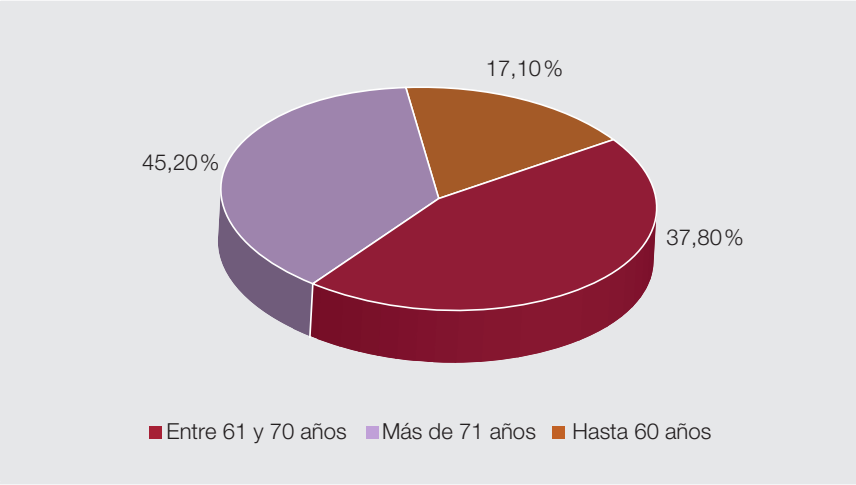
4.2. La ejecución

Recurrir a los círculos de judeoespañol en Israel para constituir la población de encuestados que respondieran al cuestionario fue una tentación nada desdeñable, tanto por la disponibilidad de los encuestados como por la reducción de los costes operativos. No obstante, los expertos de la Oficina Central de Estadística la definieron como una «encuesta de voluntarios», dado que no hay certeza de que esta población fuese verdaderamente representativa del total de la población de encuestados. Para conseguir una población más fiable, se decidió buscar 200 encuestados entre los participantes en el congreso anual de hablantes de judeoespañol del Mar Muerto, «לייט יא יגיל יד סאייד» (Días de leche y miel), pero de dos años consecutivos, el 2010 y el 2011 a partes iguales. Los otros 100 encuestados fueron localizados en todo el territorio israelí sin vinculación alguna con ese congreso ni ningún otro. Los estudiantes del taller de investigación del judeoespañol ayudaron voluntariamente a la cumplimentación de los cuestionarios, y fueron recorriendo los hoteles principales de la zona del Mar Muerto para intentar localizar a los encuestados, convencerlos para que participaran en la encuesta y ayudarlos si fuera necesario. La identificación de los candidatos para la encuesta se realizó mediante una primera pregunta: «¿Es usted hablante de judeoespañol?».

Solo participaron en la encuesta los que respondieron afirmativamente a esta pregunta, independientemente de su nivel de conocimiento de la lengua.

El principio rector fue la identificación de 300 encuestados, hombres y mujeres de tres grupos de edades. La muestra incluyó 85 hombres y 215 mujeres. El encuestado de mayor edad nació en 1920 y el más joven en 1985. El gráfico 1 muestra la distribución por edades del grupo de encuestados:

Gráfico 1
Distribución (%) de edades del grupo de encuestados

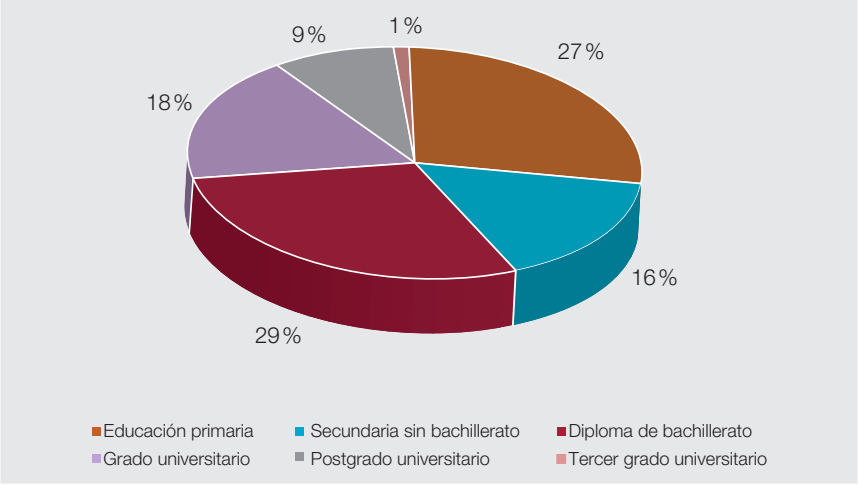


Fuente: elaboración propia.

En cuanto al **país de origen** de los encuestados, estos son los resultados: 46,3 % de los encuestados nacieron en Israel y 53,7 % nacieron en Turquía, Grecia, Bulgaria y la antigua Yugoslavia. Estos datos muestran un buen equilibrio entre los encuestados. Aproximadamente la mitad ha nacido en el extranjero y la otra mitad ha nacido en Israel. Entre los nacidos en el extranjero, la encuesta ofrece los siguientes resultados: el 53,5 % de los nacidos en el extranjero emigraron a Israel entre los años 1948 y 1950 y el 26,8 % emigraron entre 1951 y 1980.

Los datos sobre la **formación** de los encuestados se muestran en el gráfico 2.

Gráfico 2
Distribución (%) del nivel de formación del grupo de encuestados



Fuente: elaboración propia.

El gráfico 2 refleja que el 16 % de los encuestados posee una formación primaria únicamente. El desglose del nivel de formación del 84 % restante es el siguiente: la cuarta parte de ellos tiene una educación secundaria sin título de bachillerato; un tercio acredita el título de bachillerato y una cuarta parte cuenta con formación superior. Entre ellos, un 18 % es titulado de grado, un 9 % de posgrado (MA) y un 1 % de tercer grado o doctorado.

El cuestionario demográfico nos muestra también la **distribución de los hablantes de judeoespañol en el territorio israelí**. Como veremos, 233 encuestados (el 77,7 %) residen en el centro del país (entre Hadera y Guedera), 57 (el 19 %) en el norte (al norte de Hadera) y 10 (el 3,3 %) al sur de Guedera).

Otro dato interesante se manifiesta en la **identificación religiosa** de los encuestados: algo más de la mitad (el 52,3 %) se define como tradicional, un 2,7 % como religioso y menos de la mitad (el 45 %) como laico.

4.3. El cuestionario

La redacción del cuestionario fue un trabajo en equipo. Cuando se consolidó el objetivo de promover el proyecto de investigación para medir el conocimiento lingüístico del judeoespañol, se llevaron a cabo una serie

de encuentros y en ellos se suscitaron las preguntas relevantes del cuestionario; se elaboraron varios cuestionarios para realizar el experimento; se realizó una comparación con los cuestionarios de medición del conocimiento lingüístico de otros sectores de población, por ejemplo, exámenes de conocimientos lingüísticos de estudiantes de escuelas *ulpán* (escuela de hebreo para inmigrantes), exámenes de conocimientos lingüísticos de hispanohablantes y otros exámenes de conocimientos lingüísticos en Israel y en el extranjero.

La elaboración de la prueba de **vocabulario** de la encuesta fue objeto de una colaboración especialmente fructífera. Dado que se decidió pedir a los encuestados que propusieran una traducción al judeoespañol de una palabra hebrea, dimos por sentado que los encuestados podrían proponer diversas alternativas a cada palabra. Así, por ejemplo, para la palabra אבא *(aba)*, los encuestados podrían proponer las siguientes traducciones: ירדאפ (padre), רוייניס (senior), הפאפ (papa). Para abarcar el mayor número de alternativas, los participantes en el taller debían realizar una serie de pruebas piloto para intentar encontrar una variedad mayor, tan amplia como fuera posible, de alternativas traducidas. Queríamos representar una mayor variedad de dialectos del judeoespañol y palabras de origen español, balcánico y hebreo.

El objetivo era elaborar un cuestionario fiable que nos ofreciera una herramienta de trabajo con una triple validez: a) ¿Verifica el cuestionario lo que pretende verificar, o en el lenguaje estadístico, tiene validez aparente? b) ¿Tiene el cuestionario validez estructural, es decir, está estructurada la prueba de vocabulario por orden de dificultad? c) ¿Tiene el cuestionario validez pragmática, se puede deducir del cuestionario la información que pretendíamos obtener?

Dado que no siempre se puede saber si un cuestionario incluye los tres tipos de validez necesarias, antes de someter el cuestionario a los encuestados tuvimos que salir a hacer un trabajo de campo, preguntar a los encuestados y tener en cuenta que quizá durante la etapa de procesamiento estadístico se descubrirían defectos de estructura en el cuestionario. Afortunadamente, cuando finalizó el procesamiento estadístico, enseguida nos dimos cuenta de que contábamos con una herramienta de trabajo fiable, y que utilizándola como base, podríamos desarrollar en el futuro secciones adicionales que nos proporcionarían información sobre otros elementos relativos a los conocimientos lingüísticos del judeoespañol.

El cuestionario que elaboramos consta de cinco partes algunas de las cuales se subdividen en subapartados. En la primera parte (preguntas 1 a 14) se incluye un cuestionario de variables, como el género, el año de nacimiento, el país de nacimiento, la formación, la situación socioeconómica y la identificación religiosa. En la segunda parte (preguntas 15 y 16) se incluyen preguntas sobre sus conocimientos de otras lenguas como italiano, inglés, griego, español, francés, etc. (habla, lectura y escritura) y de judeoespañol (habla, lectura en caracteres hebreos o en caracteres latinos, escritura en caracteres hebreos y en caracteres latinos). La pregunta 16 se divide en 9 preguntas secundarias, en las que se cuestiona a los encuestados sobre su exposición al judeoespañol a través de la prensa escrita y electrónica, espectáculos, lectura de libros y participación en círculos lingüísticos y en conferencias en el ámbito de la cultura sefardí. La tercera parte del cuestionario se centra en el examen de la actitud de los entrevistados con respecto al judeoespañol, su importancia y su futuro. Consta de 18 preguntas antagónicas: 9 en un extremo y 9 en el otro. Así, por ejemplo, la pregunta 17.1 requiere que los encuestados respondan a la cuestión de si el judeoespañol es una lengua en uso (un extremo) y en la pregunta 17.11 se les pide que respondan a la cuestión de si el judeoespañol es una lengua en desuso actualmente (extremo opuesto). El objetivo de estas preguntas antagónicas era despistar a los encuestados mientras comprobamos hasta qué punto sus respuestas son coherentes. Nuestra intención era obtener la respuesta más fiable sin que el encuestado se diera cuenta de que se le presentan preguntas similares despistándolo con el uso de extremos antagónicos.

El análisis estadístico básico de cada una de estas respuestas antagónicas nos ha permitido obtener la respuesta más fiable. Es importante recordar que esta parte del cuestionario no pretende medir el conocimiento lingüístico, sino reflejar la actitud de los 300 encuestados respecto de cuestiones que nos han parecido especialmente interesantes.

Estas son las cuestiones principales sobre las que hemos querido obtener una respuesta. Los encuestados debían responder a las preguntas calificándolas de 1 (falso) a 5 (muy verdadero):

1. ¿Es el judeoespañol una lengua en uso?
2. ¿Se transmite el judeoespañol en el marco del hogar?
3. ¿Es importante la conservación del judeoespañol?

4. ¿Es el judeoespañol una variante del español?
5. ¿Es el judeoespañol relevante para la cultura en Israel?
6. ¿Hasta qué punto está satisfecho el encuestado con su conocimiento del judeoespañol?
7. ¿Hay personas que conocen bien el judeoespañol?
8. ¿Se puede enseñar el judeoespañol a otras personas?
9. ¿Contribuye el judeoespañol a definir la identidad de sus hablantes?

A continuación, presentamos las respuestas de los 300 encuestados. Los encuestados consideran que solo se puede afirmar que el judeoespañol es una lengua en uso de forma parcial, siendo el resultado obtenido en la primera pregunta 3,5 en la escala de respuestas; al analizar la segunda pregunta centrada en la transmisión del judeoespañol en el marco del hogar, esta actitud se ve reforzada. En este caso descubrimos que los encuestados opinan que se puede afirmar que el judeoespañol ya no se transmite en el marco de los miembros de la familia (4,2 en la escala de respuestas a la afirmación «Ya no merece la pena transmitir el judeoespañol en el seno del hogar»), pero a pesar de ello, en su opinión es importante preservar el judeoespañol (4,8 en la escala de respuestas); en cuanto a la pregunta de si el judeoespañol es una variante del español, la respuesta obtenida es que el judeoespañol y el español son lenguas distintas (3,5 en la escala de respuestas); los encuestados consideran que el judeoespañol es relevante para la cultura en Israel (3,9 en la escala de respuestas), y además, también consideran que el judeoespañol desempeña un papel fundamental en la definición de su identidad (4,5 en la escala de respuestas); en lo que se refiere al grado de satisfacción de los encuestados de sus conocimientos de judeoespañol, hemos descubierto que solo se puede decir que están satisfechos de su judeoespañol de forma parcial (3,5 en la escala de respuestas), y esta respuesta es contradictoria en cierta medida con otra de nuestras preguntas al principio de la encuesta, en la que una gran mayoría de los encuestados considera que el judeoespañol que utiliza es decididamente bueno. Con todo, los encuestados opinan que hoy por hoy hay personas que conocen bien el judeoespañol, aunque son pocos (4,7 en la escala de respuestas); en cuando a la última pregunta, si se puede enseñar el judeoespañol, una gran mayoría de los encuestados considera que el judeoespañol es claramente una lengua que se puede enseñar (4,8 en la escala de respuestas).

Sin necesidad de entrar en profundidad en cuestiones estadísticas, se deduce que los encuestados están atentos a la situación del judeoespañol en Israel. En primer lugar, la mayoría de ellos considera que es importante destacar la diferencia entre el judeoespañol y el español como lenguas distintas, y esta distinción tiene repercusiones significativas. Así por ejemplo, un profesor de español no podrá transmitir o enseñar el judeoespañol y viceversa. La distinción entre las dos lenguas requiere establecer las fronteras necesarias para la consolidación de la identidad judeoespañola, y de esta encuesta se deduce que el judeoespañol desempeña un papel importante en la definición de la identidad de sus hablantes. Los encuestados consideran que no resulta fácil transmitir el judeoespañol, pero a pesar de ello es importante hacerlo, y si esta transmisión se realiza mediante la enseñanza formal, quizá se pueda garantizar el futuro del judeoespañol en Israel como lengua cultural además de como lengua de un grupo étnico definido.

En la cuarta parte (preguntas 18 a 22) se intenta recabar información sobre la forma en que los encuestados se autodefinen como españoles, orientales o sefardíes al tiempo que se pregunta a los encuestados cómo prefieren denominar su lengua: judeoespañol, *judezmo*, *spaniolit*, ladino, etc.; también se ha comprobado la pertenencia de los encuestados a la familia de supervivientes de la Shoá; y finalmente se recaba información sobre la existencia de libros en judeoespañol o literatura de investigación relacionada con el judeoespañol en las bibliotecas privadas de los encuestados.

La quinta parte (preguntas 23 a 37) es el corazón del cuestionario. Esta parte se subdivide en tres secciones secundarias:

– En la sección A (preguntas 23 a 35) se evalúa la capacidad de producción lingüística mediante una prueba de vocabulario en la que se solicita de los encuestados que propongan sustantivos o verbos en judeoespañol como traducciones de palabras en hebreo. En esta sección de la prueba se solicita de los encuestados que produzcan una traducción de 91 palabras de 13 campos semánticos distintos: familia, vestimenta, profesiones, hogar, naturaleza y medioambiente, tiempo cronológico, judaísmo, cocina, partes del cuerpo y de diversas partes del discurso: verbos, adjetivos como colores, números, etc. Los encuestados pueden ofrecer varias alternativas de traducción a cada palabra. En cada campo semántico hay 7 palabras clasificadas por

orden creciente de dificultad, de palabras fáciles a palabras más difíciles, es decir, suponemos que seguramente los encuestados responderán con relativa facilidad a una parte de las palabras y tendrán más dificultad con otras.

– La sección B (pregunta 36) es una prueba de proverbios. En este caso comprobamos la comprensión oral del judeoespañol a través de proverbios, bastante conocidos, recitados por los encuestadores. Los encuestados debían proponer una traducción al hebreo del proverbio que escuchaban, y en la medida de lo posible explicar su significado. Esta sección se basa en 9 proverbios. Una parte de los encuestados dieron a los encuestadores explicaciones y significados y no necesariamente una traducción, y esto se ha tenido en cuenta en la fase de análisis de los resultados.
– La sección C (pregunta 37) es la última de la prueba y se denomina «interpretación de una imagen». En este caso se trata de evaluar la capacidad de los encuestados de producir al menos dos frases correctas, que incluyan un sujeto y un predicado en judeoespañol. Los encuestados debían generar frases describiendo ilustraciones en blanco y negro procedentes de libros infantiles mediante las que resulta fácil construir frases sencillas[8].

La versión actual del cuestionario no evalúa la capacidad de escritura libre en judeoespañol, ni tampoco evalúa la capacidad de comprensión lectora en esta lengua (aunque en la parte de las variables se pregunta a los encuestados sobre sus hábitos de lectura en judeoespañol)[9].

8 En su conferencia en el XVII Congreso Mundial de Estudios de Judaísmo (verano de 2017), la doctora Nivi Gomel presentó los resultados preliminares del análisis de 50 cuestionarios en el ámbito de la «interpretación de una imagen» de la citada encuesta. De los resultados se deduce que pocos de los encuestados manifiestan una capacidad lingüística lo suficientemente buena y rica para generar una descripción precisa y variada en términos lingüísticos, debidamente consolidada y coherente. Se observa un desfase entre la capacidad de habla en judeoespañol, que muchos de los encuestados declaraban poseer y la producción lingüística real. Los encuestados manifestaron una producción lingüística deficiente. La mayoría hizo un uso rutinario de la lengua con un vocabulario limitado y constante, con una sintaxis poco desarrollada y un estilo pobre.

9 La elaboración del cuestionario tuvo en cuenta la posibilidad de que podamos en el futuro, si fuera deseable, obtener información sobre la población relevante de cuestionados durante la encuesta, por ejemplo, de un grupo de edad determinado. Para ello, se sopesó la cuestión de si incluir en la encuesta subgrupos en los que tenemos un interés especial y, que a pesar de ser pequeños, permitían obtener sobre ellos mediciones que

5. RESULTADOS SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL JUDEOESPAÑOL

5.1. Estudio de los encuestados

De esta encuesta se pueden deducir varias conclusiones, tanto en términos generales, como por ejemplo, «¿Cuál es la calificación obtenida por el total de encuestados?», como en términos individuales, como por ejemplo, «¿Cuántos de los nacidos en Israel de un determinado grupo de edad tienen un dominio de la lengua en un campo semántico u otro?», o por ejemplo, «¿Han manifestado los encuestados que conocen la lectura y escritura en caracteres *Rashi (hebreo)*[10] un mayor conocimientos lingüístico?», entre otras[11].

Dado que el presente artículo no está destinado a expertos en estadística, los resultados se presentarán de forma simplificada.

Empezaremos por presentar los resultados referentes al promedio de los parámetros de la capacidad lingüística, tal y como se desprenden del procesamiento de todas las respuestas de la sección A del cuestionario (preguntas 23 a 35). Como hemos explicado, mediante estas preguntas se evalúa la capacidad de producción lingüística a través de una prueba de vocabulario. Los encuestados debían proponer una traducción del hebreo al judeoespañol de 91 palabras: sustantivos, verbos, números y adjetivos. Podrían proponer varias alternativas traducidas a cada palabra de 13 campos semánticos distintos: familia, vestimenta, profesiones, hogar, naturaleza y medioambiente, tiempo cronológico, judaísmo, cocina. Los encuestados podían proponer varias alternativas traducidas a cada palabra, es decir, los sinónimos y las palabras con un significado similar fueron considerados como correctos.

---

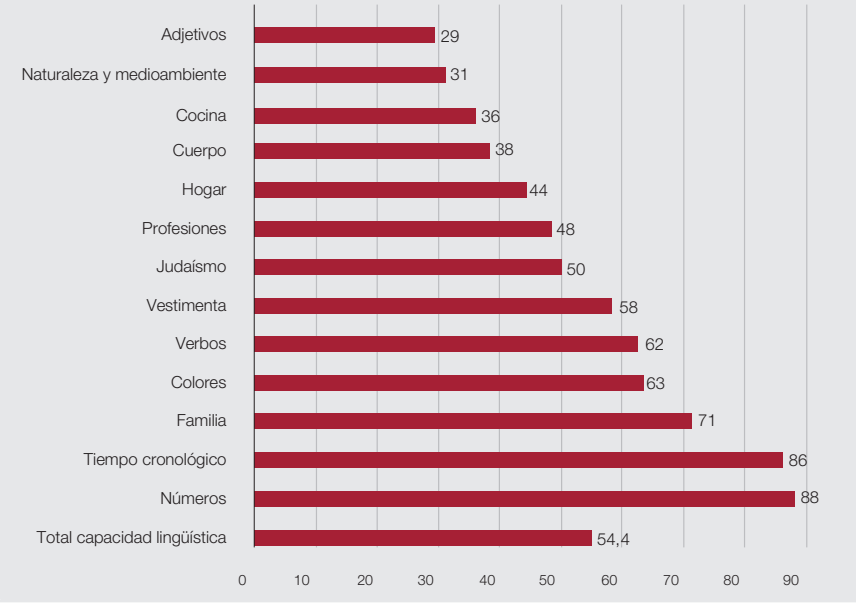
tendrían una eficacia especialmente elevada. Esta cuestión requirió una planificación que permitiera la identificación de subgrupos dentro de la población general de la que se ha deducido la muestra, por ejemplo, el conocimiento lingüístico del judeoespañol que se deduce de los conocimientos de judeoespañol de los nacidos en Israel cuyos padres nacieron en Turquía comparado con el conocimiento de judeoespañol de los nacidos en Israel cuyos padres han nacido en Bulgaria.

10 Caracteres con los que se escribía el judeoespañol hasta principios del siglo XX.

11 Los resultados preliminares de este capítulo se presentaron por primera vez con gran cautela en el marco del V Congreso Internacional del Centro de Lenguas Judías de la Universidad Hebrea en el mes de abril de 2013.

En cada uno de estos campos se dio, a cada encuestado por separado y a todos juntos, una calificación porcentual que representa su capacidad de producción lingüística durante la prueba. Asimismo, se calculó, para cada encuestado por separado y para todos los encuestados juntos, el porcentaje de palabras que conocían de todas las palabras de la encuesta. En el gráfico 3 se reflejan los resultados referentes a la capacidad lingüística del total de los encuestados en cada uno de los campos semánticos evaluados.

Gráfico 3
Prevalencia (%) de los índices de capacidad lingüística en judeoespañol por campos semánticos



Fuente: elaboración propia.

Del gráfico 3 se desprende que la capacidad de producción lingüística del total de los encuestados es un 55 %, lo que los define como como 'semi-hablantes' de conformidad con la terminología utilizada en la investigación. Con respecto a los distintos grupos semánticos, los encuestados muestran una capacidad muy elevada en lo que se refiere a los números y el tiempo cronológico. A partir de ahí la capacidad se reduce en lo que se

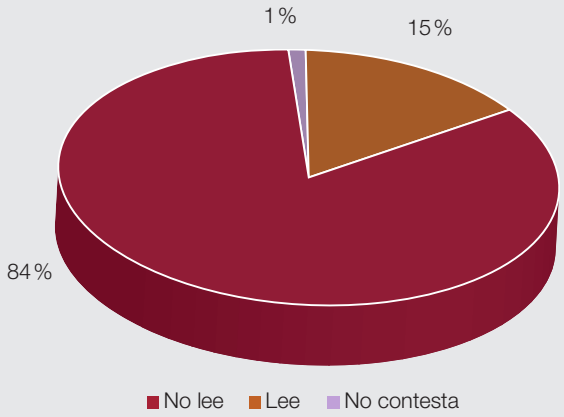
refiere a las palabras relacionadas con la familia, los colores, la vestimenta, el judaísmo, las profesiones, el hogar y los verbos. El nivel de capacidad más reducido se encuentra en el vocabulario relacionado con el cuerpo, la naturaleza y el medioambiente, la cocina y los adjetivos.

El buen dominio de las palabras relacionadas con el tiempo cronológico y los números, y el hecho de que los encuestados sabían responder correctamente a 6 de las 7 palabras en cada uno de estos campos semánticos, puede ser resultado del hecho de que estas palabras, aunque sea en judeoespañol, pertenecen al vocabulario universal, con estructuras que no son exclusivas del judeoespañol. Sin embargo, el uso de adjetivos en judeoespañol, a los que los encuestados respondieron correctamente a 2 de las 7 palabras, requería un conocimiento más preciso y los encuestados cuyo dominio de los adjetivos en judeoespañol era pobre no consiguieron superar esta prueba. Como es sabido, el adjetivo es un elemento del discurso que amplía el sustantivo y su uso, de forma precisa, es el resultado del dominio de la lengua adquirido principalmente mediante la lectura y la exposición a los medios de comunicación. Dado que los encuestados leen poco en judeoespañol, tal y como se desprende del cuestionario (preguntas 16c y 16f), no es de extrañar que sus conocimientos en el ámbito de los adjetivos sean deficientes[12]. Los gráficos 4 y 5 muestran los resultados relativos a los hábitos de lectura de los encuestados, que claramente influyen directamente en los conocimientos generales de la lengua. De estos gráficos se desprende que, desde el punto de vista de la alfabetización, muy pocos de los encuestados se exponen a materiales de lectura en judeoespañol, periódicos o libros[13], y la lectura como recurso potencial para enriquecer el vocabulario y enaltecer el discurso es casi inexistente. Los encuestados que no pertenecen a la comunidad de lectores en judeoespañol pero no están expuestos a una variedad de textos pierden la oportunidad de enriquecer el judeoespañol que hablan.

12 Los materiales de lectura en judeoespañol no están a disposición de cualquiera y la mayor parte de ellos se conservan en bibliotecas de investigación. Con todo, los interesados en exponerse a los materiales de lectura pueden hacerlo mediante el periódico *Aki Yerushalaim* o la revista mensual *El Amaneser*.

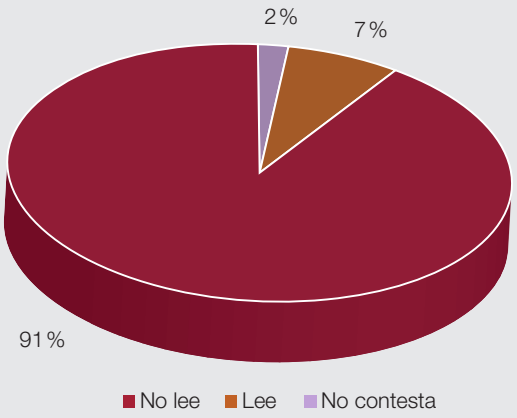
13 No son pocos los libros en judeoespañol que se han publicado en las últimas décadas, siendo estos un posible recurso de alfabetización.

Gráfico 4
Distribución (%) de lectura de periódicos en judeoespañol en el último mes en el grupo de encuestados



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 5
Distribución (%) de lectura de libros en judeoespañol en los últimos seis meses en el grupo de encuestados

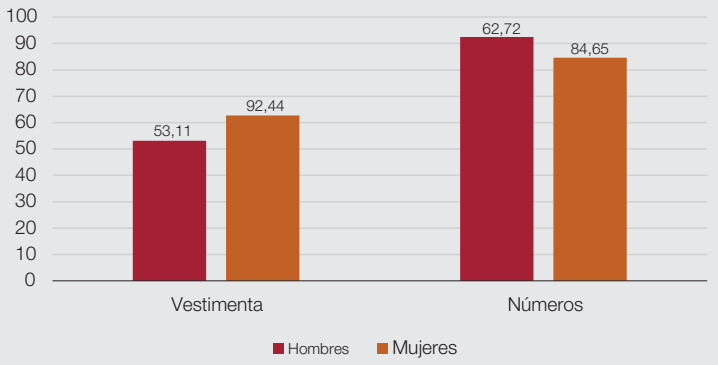


Fuente: elaboración propia.

5.2. Diferencias de género

En la fase de análisis de los resultados se comprobó también si existía un vínculo entre las características personales (edad, antigüedad en el país, formación y situación socioeconómica) y la capacidad lingüística, y para ello se realizaron análisis de varianza con respecto a las variables categóricas (género, país de nacimiento, país de origen y filiación religiosa). Esta prueba reveló que el conocimiento lingüístico tal y como se manifiesta en la prueba es válido para el total de los encuestados, independientemente de sus características personales y categóricas. Solo se encontraron ligeras diferencias en referencia a dos campos semánticos, tal y como se refleja en el gráfico 6. El gráfico muestra que las mujeres manifestaron un conocimiento ligeramente mejor en el campo de la vestimenta, mientras que los hombres manifestaron un conocimiento ligeramente mejor en el campo numérico.

Gráfico 6
Prevalencia (%) de la capacidad lingüística en judeoespañol entre hombres y mujeres en campos semánticos: vestimenta y números

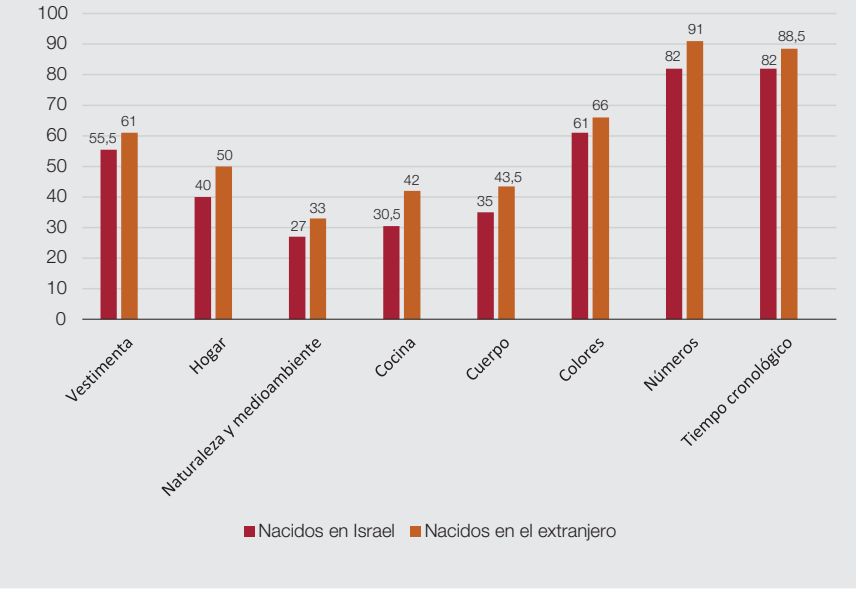


Fuente: elaboración propia.

5.3. Diferencias entre los nacidos en Israel y los nacidos en el extranjero

Al examinar si existían diferencias entre los encuestados nacidos en Israel y los nacidos en el extranjero no se han encontrado diferencias específicas. Los nacidos en las comunidades hablantes de judeoespañol fuera de Israel manifestaron un mayor conocimiento de las palabras relacionadas con la vestimenta, el hogar, la cocina, la naturaleza y el medioambiente, el cuerpo, los colores, los números y el tiempo cronológico. Los encuestados nacidos en Israel manifestaron un conocimiento ligeramente inferior al de los nacidos en el extranjero. El gráfico 7 muestra el promedio del conocimiento lingüístico comparando a los nacidos en Israel con los demás en estos grupos de palabras.

Gráfico 7
Prevalencia (%) de los índices de capacidad lingüística en judeoespañol por país de nacimiento



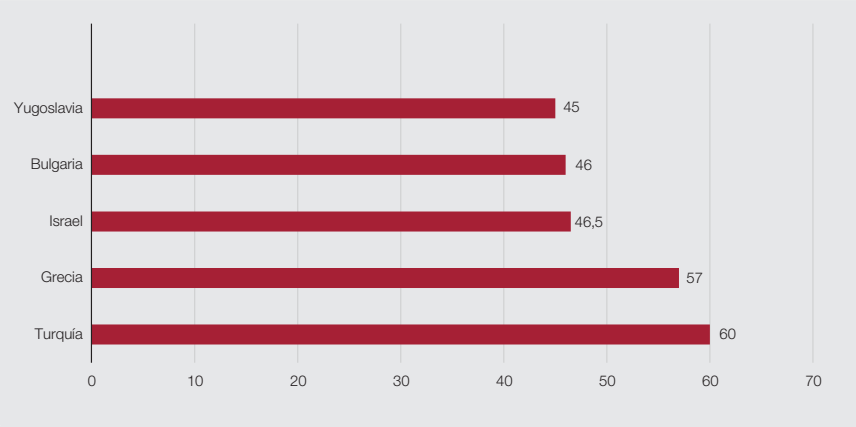
Fuente: elaboración propia.

De la investigación se deduce también, que los encuestados nacidos en Turquía y Grecia, que representan un tercio de los encuesta-

dos, manifestaron un conocimiento lingüístico ligeramente superior al de los encuestados nacidos en Bulgaria, la antigua Yugoslavia o en Israel, a pesar de que el número de estos representa dos tercios de los encuestados.

Hemos querido ir más lejos y averiguar si existen diferencias entre los encuestados nacidos en Israel cuyos padres nacieron en una de las comunidades hablantes de judeoespañol en la parte oriental del mediterráneo y los encuestados nacidos en Israel cuyos padres nacieron en Israel. Esta comprobación mostró que los encuestados que se habían expuesto al judeoespañol en Israel de padres nacidos en Turquía y Grecia manifestaron un mejor dominio de la lengua que los demás, tal y como se muestra en el gráfico 8.

Gráfico 8
Prevalencia (%) de los índices de capacidad lingüística general según el origen de los padres



Fuente: elaboración propia

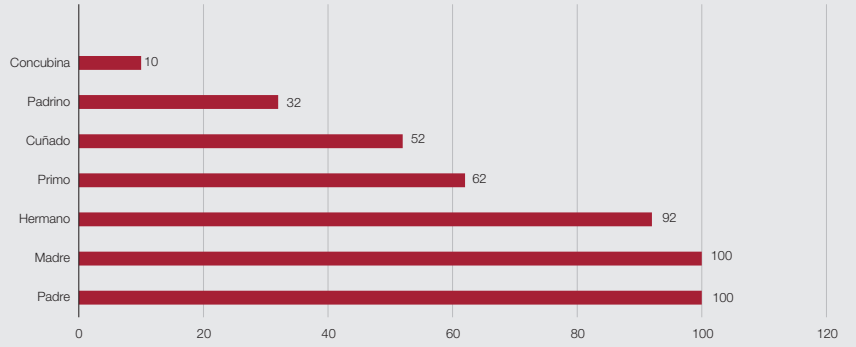
5.4. Vocabulario en judeoespañol: estudio de caso

Al elaborar el cuestionario hemos querido evaluar los conocimientos de los encuestados en lo que se refiere al vocabulario de la vida cotidiana en judeoespañol, por ejemplo: papá, mamá, zapatillas, sastre, maestro, butaca, tarta, corazón, mano, frente a palabras que no son de uso cotidiano

como: cumbre, plomo, arcoiris. Por supuesto, se ha intentado comprobar el conocimiento de palabras relacionadas con el judaísmo como: *kal, hupa, mikve*. Nuestro punto de partida era que los encuestados estarían familiarizados con estas palabras, la mayoría de las cuales son de origen hebreo.

Los gráficos 9, 10 y 11 muestran los resultados relativos a palabras de los distintos campos semánticos.

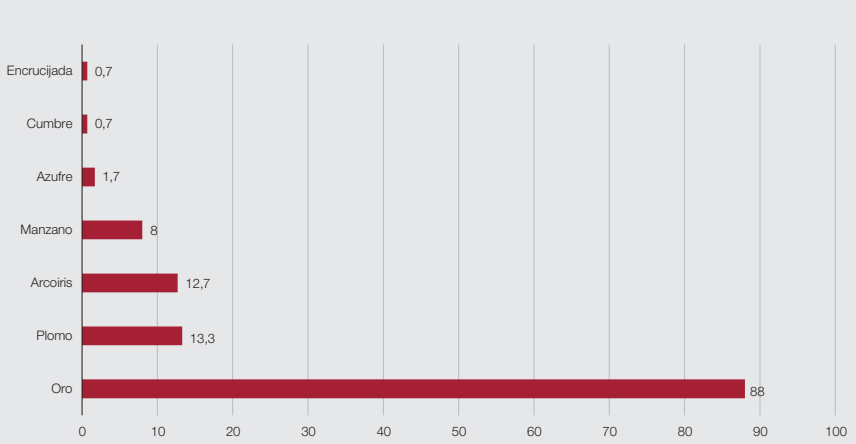
Gráfico 9
Prevalencia (%) de la capacidad lingüística en judeoespañol en el campo semántico de la familia



Fuente: elaboración propia.

Del gráfico 9 se deduce que los encuestados manifiestan un conocimiento de las palabras de origen universal, como la traducción de la palabra אבא como הפאפ (*papa*) o la palabra אמא como המאמ (*mama*). Pero cuando se trata de un conocimiento más específico del judeoespañol, como por ejemplo, la palabra דוד זב traducida como ונאמריא ומירפ (*primo hermano*) ומירפ (*primo*) o וניר›בוס (*sobrino*), o la palabra סיג como ודאיינוק (*cuniado*), o la palabra שגליפ como הסירדאמ (*madresa*), הני›בוקנוק (*concuvina*) o קיאלאח (*jalaik*), dicho conocimiento va reduciéndose. Esto podría explicarse por un uso habitual de palabras como אמאו אבא (*papa* y *mama*) en judeoespañol frente al uso poco común de palabras como שגליפ (*concubina*), a lo que hay que sumar el hecho de que la palabra שגליפ pertenece a la categoría de palabras tabú de la lengua, de ahí la falta de familiaridad de los encuestados con ella.

Gráfico 10
Prevalencia (%) de la capacidad lingüística en judeoespañol en el campo semántico de la naturaleza y el medioambiente

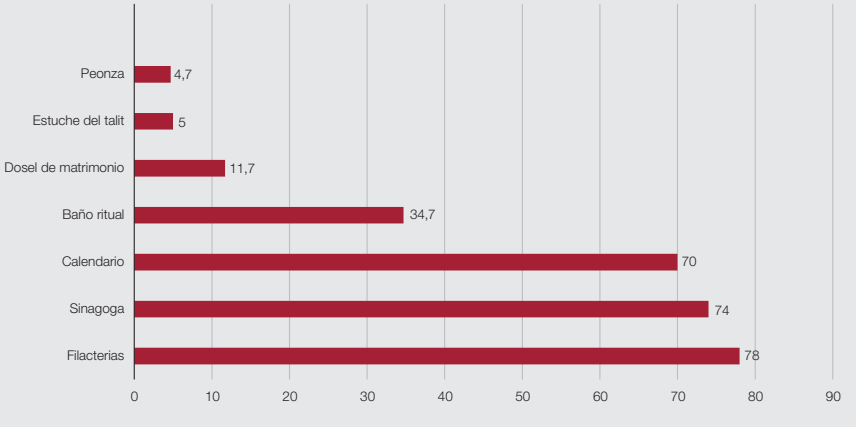


Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 10 se representan los resultados relativos al conocimiento de palabras relacionadas con la naturaleza y el medioambiente en judeoespañol. Dado que los encuestados supieron contestar correctamente solo a 2 de las 7 palabras en este campo semántico, está claro que hay grupos de palabras que van desapareciendo del vocabulario de aquellos que se ven a sí mismos como hablantes de judeoespañol y que accedieron a participar en la encuesta. Palabras como: cumbre-*cumbre*, plomo-*krushum*, encrucijada-*encontro de caminos*, azufre-*ashufre*, arcoiris-*arco*, han desaparecido prácticamente del vocabulario de los encuestados, tanto hombres como mujeres. Este tipo de palabras, utilizadas frecuentemente en una lengua viva, como por ejemplo el hebreo, se han convertido en inusuales en judeoespañol como resultado de la falta de necesidad de incluirlas en el diccionario cotidiano del judeoespañol en Israel o como resultado del hecho de que este tipo de palabras se conserva con la lectura, la exposición a los medios electrónicos o la cultura (teatro, música, cine). Dado que la lectura en judeoespañol y/o la exposición a esta lengua a través de los medios electrónicos es exigua, no es sorprendente que los hablantes las necesiten menos y vayan desapareciendo del vocabulario habitual del judeoespañol.

¿Qué podemos decir de los conocimientos de los encuestados del vocabulario relativo al judaísmo? Dado que aproximadamente un 55 % de los encuestados se definieron a sí mismos dentro del abanico que incluye desde los tradicionales a los religiosos y un 44,7 % no se considera tradicional ni religioso, se podía prever que el porcentaje de conocimiento de las palabras relativas al judaísmo fuese más elevado de lo que mostró la encuesta. Los encuestados, tanto hombres como mujeres, solo supieron contestar correctamente a la mitad de las palabras de este campo semántico, parte de las cuales son de origen hebreo, como por ejemplo, להק (congregación) *kal*, הפוח (dosel bajo el que se celebra el matrimonio y, por extensión, celebración del mismo) *hupa*, הווקמ (baño ritual) *mikve*, ויליפת (filacterias) *tefilin*. Los encuestados estaban familiarizados con tres palabras: ויליפת (filacterias) *tefilin*, תסנכ תיב (sinagoga o congregación) *kal* y הנש חול *calendario,* y muy pocos supieron responder a las palabras תילטל קית (estuche del talit) *koracha* y ווביבס (peonza) *foro*. Cuanto más se acercaban las palabras a las de origen hebreo, como ויליפת (filacterias) *tefilín*, להק (congregación) *kal*, הווקמ (baño ritual) *mikve*, más se manifestaba su conocimiento por parte de los encuestados. Concluimos por lo tanto, que el elemento hebreo en judeoespañol, que también en el pasado ha estado muy presente en esta lengua, todavía ocupa un lugar primordial en el vocabulario de judeoespañol que utilizan los encuestados, y que estos saben hacer un uso adecuado de una palabra de origen hebreo frente a una palabra de origen no hebreo. Hubo encuestados que prefirieron ofrecer la traducción הגוגאניס *sinagoga* a la palabra תסנכ תיב (sinagoga) en lugar de la palabra להק (congregación) *kal* que es la palabra de origen hebreo y que es más habitual entre los hablantes de judeoespañol, incluso hoy por hoy. El gráfico 11 muestra estos resultados.

Gráfico 11
Prevalencia (%) de la capacidad lingüística en judeoespañol en el vocabulario relativo al judaísmo



Fuente: elaboración propia.

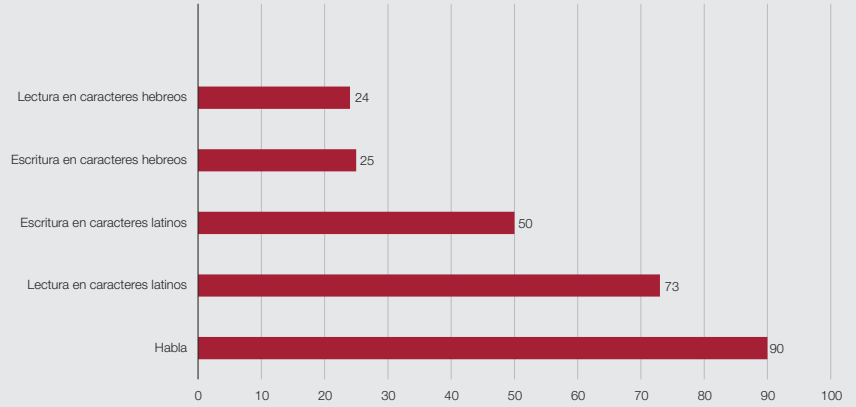
5.5. El vínculo entre habla-lectura-escritura en judeoespañol y otras lenguas

Los resultados de la prueba de conocimientos de judeoespañol que se han presentado aquí, así como los resultados que no se han presentado aquí por falta de espacio, no muestran un dominio experto y competente de la lengua. Por ello decidimos volver a examinar los datos que los propios encuestados habían proporcionado sobre su apreciación de sus conocimientos del judeoespañol, como el habla, la lectura y la escritura del judeoespañol en caracteres latinos y la lectura y la escritura del judeoespañol en caracteres hebreos, para entender si existe un vínculo entre el uso de las habilidades lingüísticas y los resultados de la prueba de conocimientos lingüísticos de judeoespañol. Asimismo, quisimos examinar la correlación entre la autoevaluación del dominio de lenguas extranjeras de los encuestados (habla, lectura y escritura) y los resultados de los conocimientos lingüísticos de judeoespañol, tal y como se manifiesta en la encuesta, para intentar responder a la pregunta de si aquellos que declararon poseer un buen dominio de una lengua extranjera, o de varias lenguas extranjeras, manifestaron

necesariamente un mejor dominio del judeoespañol. Supusimos que cuantos más textos leyeran en judeoespañol los encuestados, ya fuese en caracteres hebreos o latinos, y cuantos más textos escribieran los encuestados en judeoespañol, ya fuese en caracteres hebreos o latinos, deberían tener un mejor dominio de la lengua. Asimismo, supusimos que, si los encuestados tenían conocimientos lingüísticos en lenguas extranjeras, deberían tener un mejor dominio del judeoespañol. ¿Fueron correctas nuestras suposiciones?

El gráfico 12 presenta los porcentajes de los encuestados que se autoevaluaron con conocimientos medios, es decir que respondieron correctamente a 3 o más respuestas en una escala de clasificación de 1 (no sabe) a 5 (sabe muy bien).

Gráfico 12
Prevalencia (%) según la autoevaluación de sus conocimientos del habla, lectura y escritura en judeoespañol



Fuente: elaboración propia.

Del gráfico se deduce que la gran mayoría de los encuestados (91 %) se autoevaluaron con conocimientos medios o altos en el habla. Aproximadamente tres cuartas partes de los encuestados (74 %) se autoevaluaron como buenos lectores de textos en judeoespañol en caracteres latinos, aproximadamente la mitad (49 %) se autoevaluó como capaz de escribir textos en judeoespañol en caracteres latinos.

Menos de la cuarta parte de los encuestados se autoevaluó como capaz de leer (23 %) o escribir (23 %) en judeoespañol en caracteres hebreos. Esto significa que esta capacidad lingüística, que en el pasado tenía un peso considerable en la cultura del judeoespañol, está desapareciendo progresivamente.

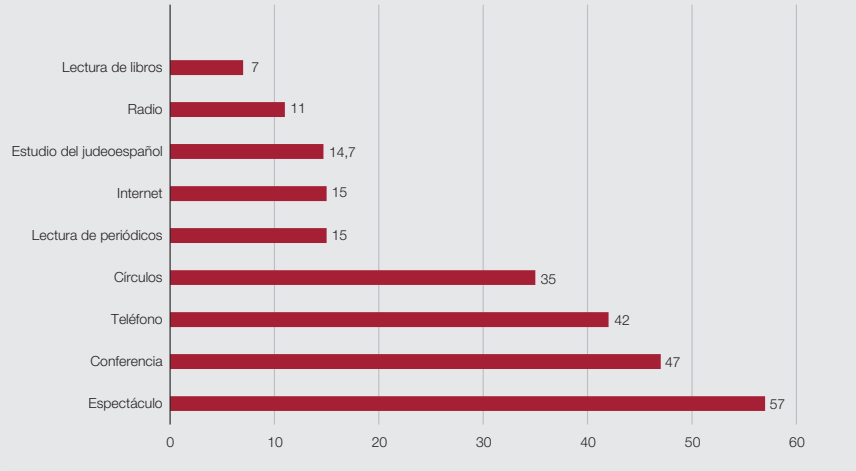
Podríamos decir que la investigación estadística de los resultados de la encuesta demuestra que existe una diferencia entre la autoevaluación de los encuestados sobre su capacidad de habla en judeoespañol y los resultados obtenidos. Mientras las tres cuartas partes de los encuestados se autoevaluaron con conocimientos medios o altos en el habla, en la práctica sus conocimientos se expresan en un 55 % de respuestas correctas. Podría haber diversas explicaciones a esta diferencia entre la autoevaluación y los resultados objetivos. En primer lugar, los encuestados hacen un uso del judeoespañol en un registro cotidiano sencillo, mientras que el cuestionario pretende examinar su conocimiento de palabras que no son de uso cotidiano. En segundo lugar, las condiciones de la encuesta no han sido óptimas, dado que los encuestados no han mantenido una conversación natural y espontánea, sino que han tenido que extraer de su memoria palabras sueltas. En tercer lugar, podría ser que los nervios al someterse a una prueba en la que un equipo universitario examinaba sus conocimientos lingüísticos del judeoespañol hayan provocado que los encuestados manifestaran un conocimiento menor del que poseen realmente.

Con todo, el análisis estadístico nos ha demostrado que cuanto más elevada era la autoevaluación de la capacidad de lectura y escritura, tanto en caracteres latinos como en caracteres hebreos, más elevadas fueron sus calificaciones en la prueba de palabras. Lo mismo sucede con el vínculo entre el conocimiento de lenguas y el conocimiento lingüístico del judeoespañol. Del análisis estadístico de estos datos se deduce que cuanto mayores son los conocimientos de los encuestados de otras lenguas (sobre todo de lenguas como el francés, el italiano o el español) más elevados son los conocimientos lingüísticos del judeoespañol. Es más, de la investigación se deduce que cuanto mayor es el conocimiento de los encuestados del búlgaro, griego o turco, más elevado es su conocimiento del judeoespañol de forma patente. Por lo tanto, existe una clara relación entre los conocimientos de otras lenguas y el potencial de conocimiento lingüístico del judeoespañol.

5.6. Exposición a la cultura del judeoespañol como elemento que conserva y mejora la capacidad lingüística

Se solicitó de los sujetos de la investigación que indicaran hasta qué punto estaban expuestos a la cultura del judeoespañol, tal y como se oferta actualmente a los israelíes en las comunidades sefardíes, por ejemplo, a través de Internet, en conversaciones telefónicas en judeoespañol, leyendo periódicos, escuchando programas de radio, asistiendo a espectáculos, leyendo libros, participando en círculos de hablantes de judeoespañol, estudiando el judeoespañol o escuchando conferencias en judeoespañol. El gráfico 13 presenta los porcentajes de encuestados expuestos al judeoespañol en todos los medios de comunicación.

Gráfico 13
Prevalencia (%) de los sujetos de la investigación según la exposición a los distintos medios de comunicación



Fuente: elaboración propia.

Del gráfico se deduce que más de la mitad (58 %) de los encuestados manifestaron que estaban expuestos al judeoespañol mediante la asistencia a actuaciones escénicas. Aproximadamente la mitad (47 %) indicó que al menos una vez en el año anterior a la encuesta había asistido a una conferencia en judeoespañol. El 42 % manifestó que mantenía conversaciones

telefónicas en judeoespañol y algo más de un tercio (35 %) que participan en círculos relacionados con el judeoespañol. En el resto de parámetros, la exposición al judeoespañol era menor (menos del 20 %).

Del análisis de los resultados se deduce de forma clara, que los que manifestaron una exposición a elementos culturales en judeoespañol mostraron también un mejor dominio de la lengua. Un ejemplo destacable es el de los que están expuestos a una variedad de elementos culturales frente a los que no están expuestos a ellos; en la sección de la prueba en la que se verificaba el conocimiento de siete palabras del ámbito de la naturaleza y el medioambiente, es patente la superioridad de los primeros. La calificación de los que están expuestos a Internet suma 2,75 palabras en el ámbito de la naturaleza y el medioambiente frente a un 1,99 palabras de los demás; la calificación de los que conversan por teléfono en judeoespañol suma 2,58 palabras frente a 1,75 palabras de los demás; la calificación de los que leen periódicos en judeoespañol suma 2,89 palabras del ámbito de la naturaleza y el medioambiente frente a 1,95 palabras del resto; la calificación de los que escuchan la radio en judeoespañol suma 2,45 palabras frente a 2,0 palabras del resto; la calificación de los que leen libros en judeoespañol suma 3,38 palabras del ámbito de la naturaleza y el medioambiente frente a 2,0 palabras conocidas por el resto.

Con el fin de comprobar si existen diferencias entre los sujetos expuestos a los elementos culturales en judeoespañol y los que no lo están, se han realizado diversos análisis unidireccionales en lenguaje estadístico. Sin entrar en complejidades estadísticas, diremos que cuanto más expuestos están los encuestados, mayores son sus conocimientos lingüísticos. Los resultados sobre esta cuestión indican que existe una clara correlación entre el conocimiento lingüístico y la hipótesis de nuestra investigación, en el sentido de que el conocimiento del judeoespañol es mejor cuanto mayor es la exposición a los elementos culturales del judeoespañol, tal y como se ofertan a los «ladinistas» (amantes del judeoespañol) en Israel.

6. ¿CÓMO PODEMOS SALVAR AL JUDEOESPAÑOL DE LA DESAPARICIÓN?

Teniendo en cuenta las limitaciones de la encuesta, la versión actual de las conclusiones no pretende, y quizá tampoco tenga derecho a pretender, indicar un declive del judeoespañol y de su cultura. Para demostrar el declive

sería necesario llevar a cabo otra encuesta dentro de unos años en una población similar y con un alcance idéntico. La comparación entre los resultados de esta encuesta y la encuesta futura proporcionaría una deducción de conclusiones más clara. No obstante, podemos afirmar ya actualmente con certeza que los conocimientos del judeoespañol en Israel no son nada satisfactorios, y que debemos temer su declive e incluso su desaparición.

Habría distintas formas de mejorar estos datos poco alentadores tanto entre aquellos que han nacido en el seno del judeoespañol pero se han alejado de él por la razón que sea, como entre los que han sido expuestos al judeoespañol en un hogar israelí. Se hace necesario adoptar medidas operativas para la conservación y mejora de la lengua en forma de actividades, haciendo una distinción entre lo que debe hacer una persona individual y lo que deben hacer las instituciones, por ejemplo:

6.1. ¿Qué debe hacer una persona individual?

- Dedicar más tiempo al estudio formal del judeoespañol mediante la participación en cursos de judeoespañol ofrecidos a los estudiantes y al público en general en las distintas instituciones académicas superiores o en los marcos paralelos en los que se enseña el judeoespañol.
- Participar en los círculos de judeoespañol, aunque se lleven a cabo en hebreo, y sobre todo si se llevan a cabo en judeoespañol. Estos círculos generan un encuentro sin intermediarios con el judeoespañol, con los elementos culturales, sus costumbres y prácticas, que realizan una contribución importante a la conservación de los elementos culturales y, con ellos, los elementos lingüísticos.
- Participar en una variedad de actividades y eventos auspiciados por la Autoridad Nasionala del Ladino.
- Asistir a actuaciones musicales y teatrales en las que se manifiesta la riqueza del judeoespañol. Estas actuaciones pueden contribuir significativamente al enaltecimiento de la cultura, a la integración del judeoespañol en el discurso cultural israelí al tiempo que permite enriquecer los conocimientos lingüísticos. En paralelo, es importante incorporar en estas actuaciones y eventos escénicos elementos nuevos de contenido que permitan acercar esta antigua lengua a la nueva generación.

- Leer publicaciones existentes, en judeoespañol o en hebreo o en otras lenguas, relacionadas con el mundo sefardí en una amplia gama de temas y no solo sobre cuestiones lingüísticas. Interesarse por las obras traducidas que se dirigen a la generación más joven y también a los adultos, y con las que se pretende incorporar el judeoespañol a lo mejor de la literatura universal.
- Participar, preferiblemente de forma activa, en los foros en línea o en Facebook en hebreo y en otras lenguas, en los que se intenta estimular el discurso sobre el judeoespañol.
- Es fundamental adquirir y reforzar los conocimientos de lenguas romances (francés, italiano o español), ya que estas lenguas, y sobre todo sus estructuras lingüísticas, su sintaxis y su gramática, están íntimamente relacionadas con el judeoespañol. En los últimos años cada vez es más patente que quienes desean reforzar sus conocimientos de judeoespañol, pueden hacerlo reforzando sus conocimientos en español.

6.2. ¿Qué deben hacer las instituciones?

- La Autoridad Nasionala del Ladino, que es el brazo operativo del Ministerio de Cultura de Israel, debe continuar con sus actividades, enriquecerlas y sobre todo ofrecerlas a públicos nuevos, preferiblemente a los estudiantes de los marcos educativos de Israel. Debe manifestar su presencia y actuar no solo en los espacios de los hablantes de judeoespañol, sino también, y sobre todo, en los espacios de aquellos que no tienen necesariamente un vínculo biográfico con el mundo sefardí.
- Asegurarse de que el ámbito del judeoespañol sea investigado y estudiado en todas las universidades de investigación de Israel, en los departamentos relevantes, como literatura, lingüística, historia, música, etc.
- Actuar desde la Academia Nacional de Ladino (Judeoespañol) de Israel en colaboración con la Real Academia de la Lengua Española (RAE), con los Institutos Cervantes en todo el mundo, con la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) presentes en todo

el mundo, con entidades de contenido en Israel y en el extranjero que trabajan en el ámbito del judeoespañol;
- Las instituciones de educación superior deben actuar para dar una respuesta adecuada cuando crezca una nueva generación de investigadores y estudiosos, para lo que es necesario contar con los recursos pertinentes.
- Lo más apremiante actualmente son los profesores de judeoespañol. Son necesarios profesores de judeoespañol que sepan enseñar esta lengua a un gran número de estudiantes. Los profesores son la clave de la enseñanza del judeoespañol a un nuevo público de estudiantes, y las universidades, en colaboración con la Autoridad Nasionala del Ladino y la Academia Nacional de Ladino (Judeoespañol) de Israel, deben encontrar la manera de desarrollar planes de estudio en los que se forme a los profesores para que puedan enseñar esta lengua.
- Es necesario desarrollar herramientas metódicas para la consolidación de la lectura de textos en judeoespañol (ya sea en caracteres hebreos o en caracteres latinos). La lectura puede contribuir enormemente a una mejora de los conocimientos lingüísticos y a la reintegración de palabras que se han perdido en el discurso cotidiano.
- Las instituciones de educación superior necesitan recursos disponibles. La investigación del pasado con toda su riqueza histórica e intelectual-cultural es un desafío ineludible que despertará el interés de los amantes del judeoespañol. Junto con la investigación del pasado, es importante también examinar con herramientas científicas los datos referentes al presente en todo momento para poder hacer un seguimiento de la evolución sobre el terreno, y para abrir nuevos horizontes de cara al futuro.

La presente investigación[14], cuyos resultados se han presentado aquí, es una investigación preliminar que requiere una continuación. Su importancia radica en el hecho de que permite crear una imagen empírica determinada de la situación del judeoespañol en Israel y de los posibles caminos a seguir para salvar a esta lengua de su pérdida absoluta y hundimiento en el abismo del olvido, conservándola al menos en la

14 La versión hebrea del presente artículo será publicada en mi libro *Ladino, aquí y ahora* en el curso del año 2020.

conciencia cultural de sus hablantes. Es obvio que el judeoespañol no podrá volver a ser una lengua activa con toda su complejidad y riqueza en los hogares sefardíes, entre otras razones porque este hogar ya no existe en su contexto natural. No obstante, el estudio, la investigación y el conocimiento de sus tesoros, pueden representar con toda seguridad herramientas en manos de los que se dedican a su conservación mediante cursos, marcos de conversación y eventos culturales. Todos ellos contribuyen y contribuirán a la conservación de esta cenicienta cultural que es el judeoespañol permitiendo a esta lengua mantener una existencia digna entre las próximas generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bar-Lewaw, I. (1968), «Aspectos del judeo-español de las comunidades sefardíes en Atlanta y Montgomery», *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 4, pp. 2109-2126.

Besso, H. V. (1967), «Causas de la decadencia del judeo-español», *Actas del Segundo Congreso Internacional de Hispanistas*, pp. 207-215.

— (1970), «Decadencia del judeo-español. Perspectivas para el futuro», *Actas del Primer Simposio de Estudios Sefardíes*. Madrid: CSIC, pp. 249-261.

Central Bureau of Statistics (2009), *Anuario Estadístico de Israel 2009*. Disponible en: https://old.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_Folder&ID=141.

Crews, C. M. (1935), *Recherches sur le Judéo-Espagnol dans les Pays Balkaniques.* París: Droz.

Farhi, G. (1937), «La situation lingüistique du Séphardite à Istanbul», *Hispanic Review* 5, pp. 151-158.

Gerson Sarhon, K. (2011), «Ladino in Turkey: The Situation Today as Reflected by the Ladino Database Project», *European Judaism* 44 (1), (Spring), pp. 62-71.

— (2015), «Ladino Database Project Results as Insight into the Current Situation of Judeo-Spanish in Turkey», *Judeo-Spanish and the Making of a Community,* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 94-112.

Harris, T. K. (1994), *Death of a Language. The History of Judeo-Spanish*. Newark, Londres, Toronto: University of Delaware Press.

— (2011), «The State of Ladino Today», *European Judaism* 44 (1), (Spring), pp. 51-61.

Held, M. (2009), *Deja que te cuente una historia: Ven te kontare — Las narrativas personales de mujeres narradoras hablantes de judeoespañol: estudio interdisciplinario*. Jerusalén: Instituto Ben Zvi (en hebreo y judeoespañol).

Hirsh, R. (1951), *A Study of Some Aspects of a Judeo-Spanish Dialect as Spoken by a New York Sephardic Family*, tesis doctoral, Universidad de Míchigan.

Kraus, K. (1951), «Judeo-Spanish in Israel», *Hispania*, pp. 261-270.

Levy, D. L. (1952), *El sefardí esmiriano de Nueva York*, tesis doctoral, Universidad de México.

Luria, M. A. (1930), «A Study of the Monastir Dialect of Judeo-Spanish Based on Oral Material Collected in Monastir, Yugo-Slavia», *Revue Hispanique*, LXXIX, pp. 323-583.

— (1930), «Judeo-Spanish Dialects in New York City», *Todd Memorial Volumes: Philological Studies*, II. Nueva York: Columbia University Press, pp. 7-16.

Malinowski, A. (1979), *Aspects of Contemporary Judeo-Spanish in Israel based on Oral and Written Sources*, tesis doctoral, Universidad de Míchigan.

Moskovits, D. (2004), *La actitud de los estudiantes sefardíes en Israel frente al judeoespañol*. Fráncfort.

Peleg, R. (2001), *Ladino Among Sephardi Third Generation in Tel Aviv Area*, tesis de máster, Universidad de Bar Ilán.

Pierson, B. L. (2010), *El último grito del Ladino: El judeoespañol en el ciberspacio*, tesis de máster, George Mason University.

Renard, R. (1966), *Sepharad. Le monde et la langue judéo-espagnole des Séphardi*. Mons: Annales Universitaires de Mons.

Sala, M. (1970), *Estudios sobre el judeo-español de Bucarest*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Selony, L. y Sarfati, Y. (2013), «(Trans)national language ideologies and family language practices: a life history inquiry of Judeo-Spanish in Turkey», *Language Policy* 12 (1), pp. 7-26.

Séphiha, H. V. (1974), «Problématique du judéo-espagnol», *Bulletin de la Societé de Linguistique de Paris*, pp. 159-189.

— (1977), *L'Agonie des Judéo-Espagnols*. París: Entente.

Urbach, N. (sin año), «Cuestionario para entrevistas con hablantes de judeoespañol y sus familiares en Israel» (en hebreo).

Wagner, M. L. (1930), *Caracteres generales del judeoespañol de Oriente*. Madrid: Anejos de la Revista de Filología Española.

EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: LENGUA MATERNA, LENGUA HEREDADA

Armando Guerrero Jr.
Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)

1. EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

El español ha gozado de una larga y próspera trayectoria en lo que hoy en día es territorio estadounidense. Esta jornada abarca el uso y desuso de diversas variantes dialectales lingüísticas en varias zonas geográficas del país, cada una representando una historia singular de migración colectiva y resistencia ante distintas variables sociales. La diversidad en estas zonas es el producto de las agrupaciones de varias olas migratorias a Estados Unidos, principalmente asentadas en el sudoeste, sudeste y noreste del país.

En la zona sudoeste, en el estado de California, se encuentra el grupo más antiguo y numeroso, el de los mexicanos, no solo por tener una presencia desde el siglo xviii, sino también por su continua y sostenida migración a la zona, sobre todo durante el siglo xx (Parodi, 2014). Desde la Revolución Mexicana, y por su proximidad a México, el sudoeste de Estados Unidos ha sido el destino migratorio final para muchos, lo cual ha creado lazos históricos que contribuyen al prestigio de las variantes lingüísticas de sus hablantes. En esta zona geográfica hay una abundancia de referentes icónicos a la cultura mexicana. Se aprecian en la arquitectura, en las estatuas dedicadas a héroes y heroínas de batallas mexicanas, y en los nombres de las calles y los barrios, muchos de ellos ahora históricos. Esta realidad sigue presente en la consciencia contemporánea de los que habitan sus alrededores, muchos aún hispanohablantes de ascendencia mexicana. Recientemente, esta zona ha experimentado la llegada continua de la población centroamericana, un fenómeno que ha impulsado la diversificación de estas comunidades hispa-

nohablantes, y a la vez también ha mostrado la hegemonía de la presencia mexicana (Parodi, 2010, 2011; Parodi y Guerrero, 2016).

En el sudeste, en Miami y sus alrededores, se ubica la zona metropolitana con la variación dialectal más diversa del mundo, según Carter y Lynch (2015). En esta zona hay comunidades de origen nacional cubano, colombiano, venezolano, nicaragüense, peruano y español, entre otros. Las variantes de sus hablantes gozan del prestigio general del español en la zona, creando un ambiente sociolingüístico que permite el contacto e influencia constante entre distintas características dialectales. En la zona también se apoya bastante el desarrollo bilingüe y políticas que generalmente favorecen a los hispanohablantes. El prestigio del español cubano en la zona está bien documentado (Carter y Lynch, 2013).

En el noreste, en Nueva York, vive una población de puertorriqueños más numerosa que en la propia isla de Puerto Rico, muchos de ellos hispanohablantes (Otheguy y Zentella, 2012). Como son nacionales estadounidenses, estos van y vienen a la isla con alta frecuencia, lo cual mantiene el uso de español en Nueva York, donde la lengua no disfruta del mismo prestigio y estatus oficial que en la isla. A pesar de que las políticas lingüísticas han sido variadas en Puerto Rico a lo largo del siglo xx, sus habitantes siempre han defendido sus lazos socioculturales con el español, hasta han llegado a luchar por mantener su estatus como lengua oficial junto con el inglés. Desde 1993, Puerto Rico es un estado libre asociado de Estados Unidos, donde el español y el inglés son lenguas oficiales —el único otro estado que ha cementado el estatus oficial del español es Nuevo México, donde el español y el inglés son también lenguas oficiales—.

Cabe mencionar que la diversidad intrarregional representa una rica fuente de recursos lingüísticos para los hispanohablantes en Estados Unidos, para su uso en la construcción de una identidad latina que se distingue lingüísticamente frente a la hegemonía del inglés (Leeman, Rabin, Román-Mendoza, 2011). El resultado es la valoración del español como lengua materna entre sus hablantes, en especial cuando su uso se convierte en acto social de resistencia que acentúa una identidad étnica-racial en contraste a la cultura mayoritaria en Estados Unidos (Negrón, 2014), la cual se distingue por ser monolingüe en inglés con prácticas culturales anglo-protestantes. Aunque la comunidad hispanohablante en Estados Unidos se centre en varias zonas geográficas y la lengua no goce de estatus oficial, esta cuenta con un número significativo de hablantes entre la

población total de Estados Unidos y representa una comunidad numerosa frente a países hispanohablantes, donde el español es lengua oficial. Esto ha contribuido a su mantenimiento frente a realidades sociolingüísticas que han limitado su uso. Por ejemplo, las políticas lingüísticas que promueven el monolingüismo en inglés, como las que se han defendido en el movimiento *English Only*, cuyo objetivo ha sido adoptar el inglés como lengua oficial al nivel nacional, o estatal como paso preparatorio.

Actualmente, el Instituto Cervantes (2020) estima que la población de hispanohablantes en Estados Unidos es 41.460.427 millones. Sin embargo, cabe notar que no hay lengua oficial a nivel nacional[1]. Esta cifra excluye a los 3,3 millones de hablantes que habitan la isla de Puerto Rico, cuya nacionalidad es estadounidense[2]. Al tomar este número en cuenta, la población hispanohablante del país aumenta a 44,7 millones —posicionándolo como el tercer país con la comunidad más numerosa de hispanohablantes, monolingües o bilingües en español[3]—, solo debajo de México (123.702.933) y Colombia (49.969.445), los cuales cuentan con un número mayor de hispanohablantes.

Cuadro 1
Número de hispanohablantes por país

País	Número de hispanohablantes[4]
México	123.702.933
Colombia	49.969.445
Estados Unidos	41.460.427
España	43.264.111
Argentina	44.514.605

Fuente: «El español una lengua viva. Informe 2020» (Instituto Cervantes, 2020).

1 Estados Unidos no tiene una lengua oficial a nivel federal, varios estados han adoptado el inglés como la lengua oficial. Incluso el español es lengua oficial en el estado de Nuevo México y el estado libre asociado de Puerto Rico.

2 Los puertorriqueños tienen nacionalidad estadounidense, por lo cual significa que pueden entrar y salir libremente a Estados Unidos como si estuvieran en cualquier otro estado de la república. Hay un número mayor de puertorriqueños en el estado de Nueva York que en la isla de Puerto Rico (Zentella, 1997), Negrón (2014) y otros han documentado que los puertorriqueños suelen trabajar en Estados Unidos y volver a la isla con frecuencia.

3 Según el Instituto Cervantes, en el Grupo de Dominio Nativo (GDN) se contabilizan los bilingües como hispanohablantes, pero no los monolingües en otras lenguas.

4 Este número pertenece al Grupo de Dominio Nativo (GDN), según el Instituto Cervantes, en el GDN se contabiliza a los bilingües como hispanohablantes, pero no a los monolingües en otras lenguas.

A pesar de ser un país sin lengua oficial, Estados Unidos cuenta con la migración continua de personas hispanohablantes, incluyendo la población de Puerto Rico, donde particularmente el español es lengua oficial junto al inglés. Además, también existe la numerosa comunidad indocumentada en el país, la cual no siempre se incluye en el censo oficial de población y es principalmente de habla hispana (Parodi, 2010). Sin embargo, es importante distinguir a los hispanohablantes en contextos sociales donde el español es la lengua oficial y aquellos en contextos donde el español no es lengua oficial, incluso donde otra lengua goza del prestigio social mayoritario, como lo es en el caso de Estados Unidos con el inglés.

La población hispanohablante y su español se caracterizan por las siguientes peculiaridades sociolingüísticas que a continuación se mencionan:

- Una amplia variación lingüística de dialectos que representan los distintos orígenes nacionales, regionales, étnicos y socioeconómicos de sus hablantes (Escobar y Potowski, 2015).
- Algunas de estas variantes dialectales, con el paso del tiempo, se pueden influir por el contacto con el inglés mayoritario, o la variante estándar, y también por sus distintas variantes locales. En el caso de los contextos urbanos como en los de la ciudad de Nueva York o el área metropolitana de Los Ángeles, estas variantes también se llegan a influir por el contacto con otras variantes del español (Otheguy y Zentella, 2012; Parodi, 2014; Guerrero, 2013).
- En la bibliografía se documenta un patrón claro y consistente de uso de una generación a otra, los hablantes demuestran un cambio del español al inglés (Otheguy *et al*., 2000; Veltman,1988; Zentella, 1997).
- El contacto continuo del español y el inglés ha dado origen a una variante lingüística que representa la mezcla de ambas lenguas, esta se conoce entre los hablantes como *espanglish*, incluso hay algunos hablantes que dicen hablar *espanglish* en lugar de español (Fuller, 2013; Zentella,1997).
- Por último, esta población también ha demostrado un uso variado del inglés, este representa la variación regional, nacional, socioeconómica, étnico-racial y otras asociaciones sociales (Fought,

2003; Wolfram *et al.*, 2004; Mendoza-Denton y Gordon, 2008; Guerrero, 2014).

Por falta de la escolaridad, muchos migrantes suelen usar variantes lingüísticas de origen rural o popular, como lo es en el caso del español vernáculo de Los Ángeles, donde la migración constante ha trasplantado estas voces a espacios urbanos (Parodi, 2011). Sus hijos, la segunda generación, no solo adquieren la variante del hogar, sino que muchos también adquieren la variante de prestigio local de base rural y/o popular. En Los Ángeles, Villarreal (2010, 2014) ha evidenciado la adquisición de la variante de prestigio local entre adolescentes salvadoreños en escuelas de educación básica, en lugar de adquirir la variante que se habla en el hogar. Es decir, los hispanohablantes de segunda y tercera generación adquieren variantes semejantes a las que se hablan entre la comunidad. Pese al uso del español entre la población de hablantes de segunda generación, los hispanohablantes muestran un patrón general de cambio generacional del español al inglés (Zentella, 1997). Aquellos que mantienen su uso suelen ser en cierta medida bilingües, creativos en su uso y mezcla del español y diversas variantes del inglés, un fenómeno típico del contacto cotidiano entre múltiples lenguas (Zentella, 1997; Negrón, 2014; Guerrero, 2018).

En Estados Unidos, la segunda generación de hablantes es la primera generación que usa el español como lengua de herencia de una forma nativa, es decir, los hablantes son bilingües en la lengua de herencia y en la lengua dominante de la sociedad, en inglés y español. Como lengua minoritaria, su uso se limita al ámbito del hogar o en la comunidad, donde el uso es orgánico y la valorización de distinciones dialectales representa la organización social local. Al carecer de cualquier esfuerzo de la estandarización del español esperada en las aulas de clase, el español vernáculo con características rurales, populares y no estándares goza de contextos urbanos con oportunidades socioeconómicas inaccesibles a centros urbanos en países hispanohablantes. Por un lado, el inglés estándar goza del mayor prestigio en la esfera pública y, por el otro lado, es el español vernáculo el que tiene prestigio local donde su uso es extendido entre la comunidad hispanohablante migrante. Los frutos de este prestigio se aprecian tan solo con explorar los barrios hispanos y observar el uso de la variante local, de una manera oral pero también en el campo lingüístico.

Entre los años 2000 y 2011, la población de origen hispano se ha incrementado cerca del 50 %, y se estima que aumentará en las próximas décadas, llegando a superar los 111 millones en 2060, lo cual representará el 27,5 % del total de la población del país. Este cambio en la población incluye el aumento de hispanos que nacerán en Estados Unidos, muchos de ellos hablarán el español como lengua de herencia (Potowski y Carreira, 2010). Por lo cual, es esencial conocer, reconocer y respetar la realidad sociolingüística de esta población hispanohablante, ya que la inseguridad lingüística presenta un desafío principal en las aulas dedicadas a apoyar el desarrollo de sus destrezas en la lengua. El uso del español entre esta comunidad parte de las necesidades socioculturales únicas entre la población, las cuales representan aspectos de las realidades de formar parte de una familia migrante de origen hispano en Estados Unidos.

2. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

La enseñanza del español a estudiantes hispanohablantes en Estados Unidos no es una práctica que se ha desarrollado recientemente. El interés del desarrollo lingüístico de esta población, aunque limitado, ha existido desde las primeras décadas del siglo xx con el aumento de la población de origen hispano. Sin embargo, no fue hasta la década de 1960 cuando la enseñanza del español adquiere una importancia notable. Se genera el interés por la enseñanza de lenguas maternas del hogar y la comunidad como parte del conocido movimiento por los derechos civiles, el *Civil Rights Movement* en inglés. Este movimiento, organizado a nivel nacional, lleva a considerar la enseñanza de lenguas minoritarias como un derecho civil. Este derecho fortalece el mantenimiento del español en la comunidad al igual que su transmisión a generaciones futuras, lo cual promueve la lengua de herencia entre los miembros de la comunidad.

Una lengua de herencia se define de manera amplia como una lengua minoritaria—inmigrante, indígena, colonial o de refugiados— y sus hablantes, aquellos quienes tienen alguna conexión personal o familiar hacia esa lengua (Fishman, 1999, 2001). Los derechos lingüísticos incluyen a esta población de hispanohablantes, sin importar la habilidad lingüística del hablante o su matriculación en cursos de español como lengua de herencia. Defender el español en Estados Unidos ha sido una lucha de preservación y sobrevivencia, la cual se sigue fortaleciendo actualmente

dentro de los programas de lengua para los hablantes de herencia. Es en estos programas de lengua donde las voces locales, las variantes del español que se representan en los hablantes de herencia, luchan por su lugar como variante estándar local.

2.1. El estudiante

Valdés, quien acuñó el término «lengua de herencia», describe al hablante de herencia como toda persona que:

- se haya criado en un hogar donde no se habla el inglés, o donde el inglés es lengua secundaria;
- pueda hablar o comprender la lengua de herencia;
- y en cierta medida ser bilingüe en inglés y en la lengua de herencia o familiar (Valdés, 2001).

Estos parámetros son de gran utilidad en el desarrollo de programas didácticos de lengua que se dedican a desarrollar las destrezas lingüísticas de esta población. Su aplicación identifica a los alumnos que más se benefician de un currículo diseñado para el desarrollo de las habilidades de estos hablantes. En este currículo, las habilidades —lingüísticas, sociales y culturales— se incorporan en el aula con la finalidad de ampliar el uso de la lengua materna para el hispanohablante bilingüe. Es crítico tomar en cuenta la motivación del estudiante, sus objetivos lingüísticos y no lingüísticos en estudiar el español de manera formal. La mayoría de los estudiantes identifican el conocimiento de la acentuación ortográfica y/o el deseo de «mejorar» lo que categorizan como «un español incompleto», sin asimilar la utilidad única del conocimiento nativo de la lengua como hablante bilingüe (Carreira, 2011). De hecho, son las cualidades del bilingüismo, como el cambio de código o el préstamo de vocablos, las que motivan a muchos hispanohablantes a matricularse en cursos de español con la finalidad de sanear o purificar su variante de la lengua (Villa, 2000). Lo importante es evitar que el estudiante bilingüe parta de la idea errónea de que un hablante bilingüe es como el hablante ideal de Chomsky (1972), quien conoce las reglas gramaticales como un hablante monolingüe. Es esta idea la que produce una imagen donde el hablante bilingüe ideal es aquel que se comporta lingüísticamente como dos monolingües en uno;

simplemente, no es así la realidad de los bilingües y el bilingüismo (Zentella, 1997; Villa y Villa, 1998).

El perfil del estudiante de español como lengua de herencia presenta un rango de destrezas, donde se debe tomar en cuenta: (i) su nivel de bilingüismo, no solo receptivo sino también productivo, y en ambas lenguas; (ii) su adscripción generacional (primera, segunda o tercera generación); (iii) su número de años de instrucción formal en el español o simplemente en español; (iv) y su variante del español, donde se distingue si esta modela un español estándar o no estándar. Es la configuración de estas variables la que produce el rango de diversas destrezas y de distintos objetivos lingüísticos entre este grupo de hablantes.

Para los hispanohablantes bilingües de segunda y tercera generación, su primer contacto con el español es en el entorno del hogar y/o la comunidad local (Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998; Carreira, 2000). Al alcanzar la edad de escolarización, muchos desplazan el español por el inglés, sobre todo en las interacciones con compañeros fuera del ámbito familiar. Este desplazamiento es orgánico y representa el cambio de intereses del adolescente, donde sus intereses se comienzan a dialogar principalmente en inglés. La escolaridad impartida solamente en inglés es un factor que explica, en parte, los diferentes niveles en el desarrollo lingüístico de la lengua de herencia para estos hablantes.

Incluso, el estatus socioeconómico del estudiante también es un factor relacionado con el nivel de bilingüismo, donde se encuentra influenciada la variante del español. Las actitudes lingüísticas hacia la variedad vernácula del hispanohablante también juegan un papel en las destrezas del hablante bilingüe (Villa, 1996; Valdés, 1981; Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998; Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez, 2003). El estudiante puede aprovechar su educación en el español siempre y cuando no se fomente la inseguridad lingüística que es común entre la población por las ideologías prevalentes sobre el bilingüismo y el español en particular (Zentella, 1997).

2.2. Sus destrezas

Como resultado orgánico, el español de estos hablantes se distingue por sus propiedades lingüísticas, el patrón de una adquisición única que representa la realidad social del alumno. Es decir, el desarrollo lingüís-

tico de los hablantes bilingües en español como lengua de herencia está correlacionado con el *input* que estos reciben en la lengua de herencia a lo largo de la infancia y adolescencia (Parodi, 2008). A pesar de tener un rango diverso de destrezas, en realidad las diferencias entre un hablante de herencia bilingüe en Estados Unidos, un país mayormente angloparlante, y un hablante monolingüe en un país hispanohablante son muy pocas. Sus destrezas orales y auditivas, su gramática, su vocabulario, su comprensión de lectura, su escritura y su habilidad sociocultural todas son semejantes.

La habilidad oral y auditiva es muy alta; el hablante de español como lengua de herencia ha internalizado el sistema fonológico del español por completo, común entre hablantes bilingües (Valdés, 2000). Hay instantes donde la pronunciación puede variar, esta variación puede deberse a la exposición a las variantes rurales y populares de la comunidad. Por ejemplo, el uso de *polecía* por *policía*, *dotor* por *doctor*, o *asina* por *así*: estos vocablos reflejan la historia y trayectoria que ha seguido la variante, pero sobre todo la población que la habla (Parodi, 2010, 2011).

A pesar de que los hispanohablantes bilingües de herencia han internalizado la gramática nuclear del español, aún tienen dificultades al usar estructuras gramaticales más complejas, especialmente cuando se habla de temas que no están acostumbrados a discutir en ámbitos familiares o locales (Parodi, 2008). El uso del subjuntivo para discutir situaciones hipotéticas y conceptos abstractos presenta un problema para esta población de hablantes. Sin embargo, cabe mencionar que este uso diverso del subjuntivo refleja la exposición a las variantes locales del español, donde el uso del modo gramatical es distinto al estándar (Luján y Parodi, 2001).

El vocabulario de los hablantes refleja su realidad sociolingüística, la mayoría no tiene problema al usar el léxico relacionado con el hogar, la familia, la religión u otros temas que se toquen en los ámbitos donde usan el español. Se limita el rango léxico cuando se trata de temas donde no han recibido exposición continua; sin embargo, no tienen dificultades resolviendo problemas de comprensión cuando no tienen conocimiento de algún vocablo porque utilizan otras destrezas. Por ejemplo, en lugar de usar una palabra en español pueden usar su lenguaje corporal, algún préstamo del inglés, cambiar de código o simplemente cambiar el tema de conversación, aunque lo más común es que el hablante cambie de registro y continúe el diálogo con un léxico más sencillo o incorporando el

vocabulario desconocido. La comprensión de lectura presenta un patrón semejante, donde los hablantes de español como lengua de herencia tienen un nivel de comprensión tan sofisticado como el de los hablantes monolingües (Parodi, 2008).

La escritura es donde la mayoría de esta población lingüística puede beneficiarse, en particular dentro del aula dedicada para apoyar sus destrezas. La escritura presenta dificultades para los hablantes de herencia porque, por un lado, el conocimiento que adquieren en español es oral y, por el otro lado, su alfabetización y escolaridad es principalmente en inglés. Esta realidad se refleja continuamente en la escritura. Los errores ortográficos se deben a la influencia del inglés como en *differente* por *diferente* o *communicación* por *comunicación* donde la ortografía refleja el inglés, «*different*» y «*communication*». La mayoría de los errores en la escritura se deben a diferencias en la ortografía del estándar, algo que se refleja en la ortografía de hispanohablantes monolingües con un nivel de escolaridad similar al de los migrantes. Por ejemplo, escribir *aser* por *hacer* o *caye* por *calle*. La acentuación ortográfica también presenta sus dificultades, por un lado, porque son reglas que requieren de tiempo para aprenderse de forma metalingüística, pero por el otro porque los propios hablantes consideran este conocimiento como «saber» la lengua. Sin embargo, la acentuación es solo un elemento del español y no es uno de mucha utilidad entre la comunidad hispana general.

La destreza sociocultural de los hablantes de español como lengua de herencia es parecida a la de un monolingüe hispanohablante, aunque esta a veces se presenta con sus diferencias locales. Por ejemplo, los hablantes bilingües no tienen dificultades al distinguir el uso entre los pronombres *tú* (informal) o *usted* (formal), muchos lo utilizan para lograr diferentes objetivos de formalidad parecidos al uso en países hispanohablantes. En el caso de los centroamericanos, el uso del pronombre *vos* se utiliza como un acto de solidaridad, aunque este no disfrute de prestigio local, los hablantes aún deciden mantener la característica, tiene su propósito como cualquier decisión lingüística.

2.3. La didáctica

Para que la didáctica en el español sea efectiva debe ser acompañada de un marco que alivie las dificultades que tienen los hispanohablantes con

la inseguridad y el estigma lingüístico. Dado que la exposición a la lengua es principalmente oral, les cuesta a los hablantes de herencia superar la inseguridad que sienten en ambientes donde no dominan el registro en español, como en espacios académicos. La actitud del instructor es esencial, debe explicarles a los hispanohablantes cómo se adquieren las lenguas maternas y las ventajas del bilingüismo. Sobre todo, subrayar la intuición lingüística de los hablantes de español como lengua de herencia, es esta intuición la que les permite desarrollar la lengua como un nativo. La exposición a la variación lingüística en el mundo hispano es muy eficaz en demostrar que el español de los hispanos en Estados Unidos es una de otras variantes dialectales del español (Carreira, 2011).

El estigma sobre estas variantes dialectales es otro aspecto donde el instructor puede apoyar al estudiante a ser exitoso en el aula. El español vernáculo de los hablantes bilingües se estigmatiza por parte de los hablantes monolingües; a través de la discusión y el debate el instructor puede armar al hablante con el conocimiento de la historia sociolingüística de su habla. Por ejemplo, el lexema *haiga* es muy estigmatizado y a la vez una norma léxica en las variantes de Estados Unidos. El énfasis pedagógico no debe ser de naturaleza prescriptiva, sino descriptiva, lo cual beneficiará el desarrollo de la lengua de herencia entre esta población.

3. EL ESPAÑOL COMO RESISTENCIA E IDENTIDAD

Según Bucholtz y Hall (2004), el uso de la lengua no *refleja* la identidad de sus hablantes, sino que la identidad es el *resultado* del uso de la lengua. Esta distinción presupone que la identidad no es estática, sino que tiene una flexibilidad que abarca los recursos disponibles para el hablante —ambos lingüísticos y no lingüísticos—. La consecuencia es que los hablantes bilingües tienen a su disposición los recursos lingüísticos de ambas lenguas para construir y negociar sus identidades. En el caso de los hispanohablantes en Estados Unidos, tienen también los recursos de las variantes dialectales locales de su comunidad.

En 2014, como parte de un proyecto de investigación de campo en la Ciudad de México, documenté el uso del español de hablantes bilingües de herencia. En dicho estudio, participó un grupo de 18 estudiantes universitarios de California, los cuales se matricularon en la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM) por un semestre académico. Durante seis meses, realicé una serie de entrevistas a los participantes y recopilé también datos etnográficos en diferentes partes de la Ciudad de México. Los datos incluyeron observaciones de contactos lingüísticos en una variedad de contextos como restaurantes, parques, mercados y en el transporte colectivo como el metro o el taxi.

En este proyecto demostré una tendencia cualitativa de los participantes a identificarse con el país de herencia principalmente, es decir, el país de origen de sus familias migrantes, y por extensión con su variante dialectal. La tendencia supera el deseo de estandarizar la lengua, una meta que muchos hispanohablantes de herencia tienen a raíz de la inseguridad lingüística. Sin embargo, cuando logran manejar y entender el conocimiento de la variación lingüística en el español, y además pueden identificar las características que hacen su español propio, fortalecen su seguridad en la lengua y en sí mismos. En esencia, esta tendencia empodera al hablante de una manera lingüística. El conocimiento de los dialectos en español arroja luz a la relación entre la lengua que hablan y su cultura de herencia. Entre esta población hay una tendencia natural de subrayar estas características culturales con el fin de formar parte de la identidad (Guerrero, 2018).

Los datos cualitativos de este estudio reflejan una realidad: los hispanohablantes en Estados Unidos no han llegado a asimilar una identidad panétnica porque aún se mantienen los lazos a la cultura de herencia, y por lo tanto la preferencia por identificarse con esa nacionalidad. La identificación con una identidad panlatina, por ejemplo, nace del contacto con la cultura mayoritaria anglo, donde por la necesidad de distinción se han creado varios términos como hispano, chicano, latino y recientemente latinx. La conexión a una identidad mexicana, salvadoreña, cubana, dominicana, venezolana, etc. es más sobresaliente para este grupo de hablantes por la herencia cultural y el recuerdo materno del hogar. Por lo tanto, si estos migrantes llegan a tener hijos, es muy probable que adquieran el español de manera bilingüe. Pues cabe subrayar que basta con la escolaridad en inglés para adquirir esta otra lengua. Sin embargo, la falta de escolaridad en el español se verá reflejada en el vocabulario del hablante, pero sobre todo en la escritura y la ortografía, las cuales suelen adquirirse en el ámbito escolar como indicadores de la alfabetización.

Es esencial motivar el mantenimiento de la lengua materna, la lengua de herencia y de las variantes dialectales que representan los países de

origen de las comunidades hispanas migrantes en Estados Unidos. No es suficiente promover el uso de la lengua en abstracto a costa del uso local tangible, pues, a fin de cuentas, las lenguas no existen sin sus hablantes. La realidad es que las políticas lingüísticas y no lingüísticas siguen impactando a la comunidad hispanohablante de manera negativa. El promover el español por y para estas comunidades es promover la variante local para su uso local. No puede subestimarse el valor que tiene el español vernáculo para los hispanohablantes que no solo lo hablan, sino que lo viven en las memorias de sus ancestros y de sus tierras de origen.

4. PERSPECTIVAS

La fluidez y facilidad en el uso del español juegan un papel significativo en la identidad étnica entre los hablantes de herencia. Las características lingüísticas distintas tienen el potencial de ser identificadas y usadas para la construcción de una identidad. Los recursos disponibles para este proceso incluyen la variación fonética, fonológica, morfológica, léxica, semántica, sintáctica y pragmática, y estos pueden abarcar no solo el español sino todas las variantes conocidas por el hablante. Entre la comunidad hispanohablante bilingüe en Estados Unidos, el uso particular del español puede especificar la identidad étnica y la herencia cultural del hablante. Lo cual ejemplifica la heterogeneidad y complejidad de la comunidad en su totalidad. Bailey (2000) ha identificado el uso de variantes específicas del inglés y el español para la construcción de una identidad dominicana entre un grupo de jóvenes dominicanos estadounidenses de raza negra. Este estudio demuestra el uso variable de la lengua por parte de los hablantes como un recurso para construir sus identidades étnicas. Como tal, la fluidez lingüística y la habilidad de expresión se traslapa y da origen a lo que he llamado «un continuo de autenticidad étnica», donde estas características lingüísticas se ligan a una identidad étnica más auténtica en comparación con la que carece de esta fluidez.

El conocimiento metalingüístico de este continuo de autenticidad étnica sirve como fuerte impulso para facilitar el aprendizaje del español entre los hablantes de herencia. Muchos llegan a motivarse y a mostrarse en su lengua materna de formas distintas, entre ellas, viajar y visitar el país de origen. La realidad es que los hispanohablantes en Estados Unidos ya son hablantes de

español, como bien lo dice el término; muchos de ellos llegan a matricularse en cursos de español solo para aproximarse a la cultura de herencia. Los hispanohablantes, particularmente los de segunda generación, se encuentran en casa con el uso del español, no importa donde se use este. Los hispanohablantes se matriculan en los cursos de español para hablantes de herencia con el objetivo de conocer diferentes dimensiones de la lengua como su ortografía y extenso vocabulario, pero sobre todo para ponerla en práctica, usarla y escucharla de nuestras voces. No es un secreto que las situaciones donde el español se usa son finitas, pero fortalecer la seguridad lingüística y eliminar el estigma hacia variantes dialectales no estándares es un paso hacia una lingüística más inclusiva para los hispanohablantes bilingües.

El lingüista Max Weinreich llegó a definir las lenguas como variantes dialectales con un ejército y una marina de guerra; en Estados Unidos el español se ha enfrentado a la hegemonía del inglés, no con ejércitos o fuerzas armadas sino con la unidad de la comunidad hispanohablante, una comunidad lingüística de distintas variantes dialectales. Actualmente, las variantes locales del español bilingüe no disfrutan de esta misma fuerza frente al español estándar que se encuentra en las aulas de clase de español como lengua de herencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, B. (2000), «The Language of Multiple Identities among Dominican Americans», *Journal of Linguistic Anthropology*, 10 (2), pp. 190-223.

Bernal-Enríquez, Y. y Hernández-Chávez, E. (2003), «La enseñanza del español en Nuevo México: ¿Revitalización o erradicación de la variedad chicana?», en A. Roca y M. C. Colombi (eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 96-119.

Bucholtz, M. y Hall, K. (2004), «Language and Identity», en A. Duranti (ed.), *Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, pp. 369-394.

Carreira, M. M. (2000), «Validating and promoting Spanish in the United States: Lessons from linguistic science», *Bilingual Research Journal*, 24 (4), pp. 423-442. Disponible en: https://doi.org/10.1080/15235882.2000.10162776.

— (2011), «The making and breaking of language ideology: Language ideologies in Spanish departments», *International Multilingual Research Journal*, 5 (1), pp. 60-76. Disponible en: https://doi.org/10.1080/19313152.2011.541338.

Carter, P. M. y Lynch, A. (2013), «Implicit inferiority, explicit pride: Mapping the sociolinguistic perception of Spanish and English in Miami». Ponencia en la 24th Conference «Spanish in Contact with Other Languages», Universidad de Texas-Pan American, McAllen, Texas (Estados Unidos).

— (2015), «Multilingual Miami: Current Trends in Sociolinguistic Research», *Language and Linguistics Compass*, 9 (9), pp. 369-385. Disponible en: https://doi.org/10.1111/lnc3.12157.

Chomsky, N. (1972), *Language and Mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015), *El español de Estados Unidos*. Cambridge: Cambrigde University Press.

Fishman, J. (1999), «Three centuries of heritage language education in the United States. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*». Conferencia plenaria en First National Heritage Language Conference, Long Beach, California, Estados Unidos.

— (2001), «300-plus years of heritage language education in the United States», en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, Illinois: Delta Systems Company, pp. 81-97.

Fought, C. (2003), *Chicano English in Context*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Fuller, J. M. (2013), *Spanish Speakers in the USA* (vol. 9). Clevedon: Multilingual Matters.

Guerrero Jr., A. (2013), «A Los Angeles flavor of Spanish: Local norm & ideology of a US variety», tesis MA, Universidad de California en Los Ángeles (UCLA).

— (2014), «"You Speak Good English for Being Mexican": East Los Angeles Chicano/a English: Language & Identity», *Voices*, 2, pp. 53-62. Disponible en: https://escholarship.org/uc/item/94v4c08k.

— (2018), «The Mexican diaspora: On constructing and negotiating mexicanidad in Mexico City», tesis doctoral, Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Disponible en: https://escholarship.org/uc/item/2gr074bz.

Instituto Cervantes (2020), «El español: una lengua viva. Informe 2020», VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.

Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011), «Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-Learning and Spanish Heritage Language Education», *Heritage Language Journal*, 8 (3), pp. 1-38.

Luján, M. y Parodi, C. (2001), «Clitic-doubling and the acquisition of agreement in Spanish», en J. Gutiérrez-Rexach y L. Silva-Villar (eds.) *Current issues in Spanish syntax and semantics*». Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 193-217.

Mendoza-Denton, N. y Gordon, B. J. (2008), «Language and Social Meaning in Bilingual Mexico and the United States», en M. Díaz-Campos (ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd.

Negrón, R. (2014), «New York City's Latino ethnolinguistic repertoire and the negotiation of latinidad in conversation», *Journal of Sociolinguistics*, 18 (1), pp. 87-118.

Otheguy, R., García, O. y Roca, A. (2000), «Speaking in Cuban: the language of Cuban Americans», en S. L. McKay y S. L. C Wong, *New Inmigrants in the United States. Readings for Second Language Educators.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 165-188.

Otheguy, R. y Zentella, A. C. (2012), *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Nueva York: Oxford University Press.

Parodi, C. (2008), «Stigmatized Spanish Inside the Classroom and Out», en D. M. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage Language Education*. Nueva York: Routledge, pp. 199-214.

— (2010), «Tensión lingüística en la colonia: Diglosia y Bilingüismo», en R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (dirs.), *Historia de La Sociolingüística de México*. Tlalpan, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 287-345.

— (2011), «El otro México: español chicano, koineización y diglosia en Los Ángeles, California», en P. Martín Butragueño (ed.), *Realismo en el Análisis de Corpus Orales.* Tlalpan, Ciudad de México*:* El Colegio de México, pp. 217-243.

— (2014), «El español de Los Ángeles: koineización y diglosia. Lenguas, estructuras y hablantes», en T. C. Smith-Stark, R. Barriga Villanueva y E. Herrera (eds.), *Lenguas y estructuras y hablantes. Estudios en Homenaje a Thomas Smith Stark*. Tlalpan, Ciudad de México*:* El Colegio de México pp. 1.099-1.121.

Parodi, C. y Guerrero Jr., A. (2016), «Los Angeles Vernacular Spanish», *Spanish Language and Sociolinguistic Analysis*, 8 (91), pp. 89-108.

Potowski, K. y Carreira, M. (2010), «Spanish in the USA», en K. Potowski (ed.), *Language diversity in the US*. Cambridge: Cambridge University Press*,* pp. 66-80.

Valdés, G. (1981), «Codeswitching as deliberate verbal strategy: A microanalysis of direct and indirect requests among bilingual Chicano speakers», en R. Durán (ed), *Latino language and communicative behavior*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex, pp. 95-108.

— (2000), «Introduction», en *Spanish for native speakers: AATSP professional development series handbook for teachers K-16*. Nueva York: Harcourt College.

— (2001), «Heritage Language Students: Profiles and Possibilities», en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource.* McHenry, Illinois: Delta Systems, pp. 37-80.

Valdés, G. y Geoffrion-Vinci, M. (1998), «Chicano Spanish: The problem of the "underdeveloped" code in bilingual repertoires», *Modern Language Journal*, 82 (4), pp. 473-501. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05535.x.

Veltman, C. (1988), *The future of the Spanish language in the United States*. Washington D. C.: Hispanic Policy Development.

Villa, D. (1996), «Choosing a "Standard" Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S.», *Foreign Language Annals*, 29 (2), pp. 191-200. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02326.x.

— (2000), «Languages Have Armies, and Economies, Too: The Presence of U.S. Spanish in the Spanish-Speaking World», *Southwest Journal of Linguistics*, 19 (2), pp. 143-154.

Villa, D. y Villa, J. (1998), «Identity Labels and Self-Reported Language Use: Implications for Spanish Language Programs», *Foreign Language Annals*, 31 (4), pp. 505-516. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00596.x.

Villarreal, B. M. (2010), «Dialect Contact in a Los Angeles Public School», en VII UCLA Graduate Student Conference of the Department of Spanish and Portuguese en Los Ángeles, California, abril de 2010.

— (2014), «Dialect Contact among Spanish-Speaking Children in Los Angeles», tesis doctoral, Universidad de California en Los Ángeles (UCLA).

Wolfram, W., Carter, P. y Moriello, B. (2004), «Emerging Hispanic English: New dialect formation in the American South», *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), pp. 339-358. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2004.00264.x.

Zentella, A. C. (1997), *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.

HABLAR IDIOMAS

Antonio Muñoz Molina

Algunos de los mejores y más fértiles momentos de mi vida los he pasado con personas que se mueven entre mundos, ciudades, idiomas distintos, que por algún motivo son de un sitio y también son de otro, que viven lejos de donde nacieron, que comparten sin esfuerzo lealtades diversas. Lo que está lejos y lo que no se parece a lo que es familiar para mí me ha atraído siempre. Me ha atraído desde que tengo memoria, desde que oía hablar a un niño nuevo que había llegado a mitad de curso a la escuela y le notaba un acento distinto, desde que algunos veranos esperaba a que llegaran a mi casa unos primos hermanos de mi madre que habían emigrado al cinturón industrial de Barcelona en los años cincuenta: se les veía menos morenos y menos castigados por la intemperie, y venían en coche, y traían a sus hijas, primas segundas nuestras, que nos parecían exóticas y más atractivas que las niñas de nuestra calle porque hablaban con un acento que nosotros no sabíamos que era catalán, y pronunciaban todas las des intervocálicas y las eses finales.

A los emigrantes que volvían en los veranos se les llamaba genéricamente «forasteros». En el curso de nuestras vidas de entonces encontrarnos con forasteros, no digo ya con extranjeros, era un hecho insólito. Podíamos reconocer nada más mirarlo, todavía sin oírlo hablar, a cualquiera que llegase no ya de otro país, ni de otra provincia, sino de otro pueblo de nuestra misma comarca. Y en el barrio hortelano y campesino en el que me crié nuestro oído era tan fino que por el acento y el vocabulario podíamos distinguir instintivamente diferencias de clase. Nosotros, por ejemplo, al color rojo no le llamábamos nunca rojo, sino «colorao», y al olivo «oliva», y nuestros padres no eran papá y mamá, como decían los niños en las películas, sino «papa» y «mama», y a las nubes les llamábamos «nublos», porque una nube era una tormenta. Yo creía que las personas que pronunciaban las eses finales tenían mucho dinero: también creía que

tenían mucho dinero los que vivían en pisos, y no en casas como nosotros, porque en nuestras casas había cuadras para los animales y el cuarto de baño, por llamarlo de algún modo, era una caseta en el corral con una taza de retrete.

Nuestro único contacto habitual con el extranjero eran las películas, pero como estaban dobladas no sabíamos que aquellas personas hablaban idiomas distintos del nuestro. Como yo leía todo lo que caía en mis manos, leía también novelillas del Oeste, y recuerdo la impresión que me hacía ver escritas palabras que por las películas me eran familiares fonéticamente: *sheriff*, *whisky*. Otra rareza lingüística que uno percibía eran las traducciones de los tebeos de Superman, que venían de México, de la editorial Novaro: los malos eran «los pillos», los coches eran «autos» y tenían «cajuela». Esa rareza parcial —se trataba sin duda del mismo idioma, pero su música y una parte de su vocabulario lo hacían diferente— se agravó cuando llegó la televisión y empezamos a ver series de Estados Unidos dobladas en América Latina. Como la ignorancia siempre es condescendiente, había quien despreciaba esos doblajes por el hecho de no ser españoles, como si el español de España fuera el único canon supremo. Se decía que aquellas series se doblaban en Puerto Rico. Según me contaron después, el acento genérico latinoamericano, que facilitaba su venta a través de todo un continente con hablas tan diversas, lo había ideado el gran Álvaro Mutis. El caso es que en aquella España tan cerrada sobre sí misma en la que me crié era muy difícil escuchar las músicas de otros idiomas, y hasta del propio idioma no peninsular. Nuestro acento andaluz, que en Jaén está muy amortiguado, y suena más bien a manchego, aunque eso incomode a los puristas de la identidad, solo lo escuchábamos en la radio o en la televisión como algo paródico, en chascarrillos de cómicos disfrazados y en representaciones de los hermanos Álvarez Quintero.

Hay que añadir que hasta bien entrados los años sesenta en la radio, y luego en la televisión, solo se escuchaban canciones en español. Las coplas alimentaban la fantasía musical y sentimental de la gente trabajadora, sobre todo las mujeres, en la misma medida que los seriales radiofónicos, herederos de los folletines del siglo XIX, tanto en su periodicidad como en sus temas, siempre vinculados a la pasión amorosa y a las diferencias de clase. Yo era un niño que bebía las palabras y las canciones de la radio tan apasionadamente como leía y miraba los tebeos, fijándome siempre en matices de pronunciación y de sentido, repitiéndome a solas esos giros y

frases hechas que son tan enigmáticas para un niño, que tiene todavía una imaginación literal. Yo escuchaba decir a los mayores «las paredes oyen» y me imaginaba que las paredes tenían de verdad orejas, y hasta veía su forma insinuada en su encalado desigual. Mi madre y mi abuela materna hablaban una vez de alguien que había tirado la casa por la ventana, y eso me sumió en una confusión insoluble. Yo veía mi casa, y veía la ventana de la planta baja que daba a la calle, y no podía entender cómo la casa entera podía caber por esa ventana, y salir por ella. Ese asombro, y esa curiosidad, los he sentido mucho después, a todo lo largo de mi vida, cuando he encontrado en otros idiomas que estudiaba esas expresiones que para el hablante nativo son comunes, pero que contienen, para el que las encuentra por primera vez, todo un tesoro de poesía involuntaria y anónima. Es en esos giros, breves metáforas intraducibles, donde parece que se encuentra el espíritu más singular de cada idioma, la sensibilidad implícita en él, modelada por los siglos y por la participación de los hablantes, los que los inventaron alguna vez sin darse cuenta y los que han seguido usándolos sin reparar mucho en ellos. Porque una de mis mayores aficiones es sumergirme en idiomas que no son el mío natal, me gusta asomarme al mío queriendo imitar la actitud del que se pone a aprenderlo. Gracias a que he vivido durante largas temporadas inmerso en la lengua inglesa, he vuelto a la española encontrando la fuerza poética que hay en decir que se ha visto el cielo abierto, o que hay que andar con pies de plomo, o que a uno se le ha caído el alma a los pies. ¡El alma a los pies! Te inclinas hacia el suelo, abatido por la pesadumbre, y ahí, a tus pies, está tu alma, caída como un fardo. Y cuando andas con pies de plomo eres como un lento gólem, o como un buzo con su escafandra, alzando sobre el limo del fondo unos zapatones con las suelas de plomo.

Cuando yo era niño el primer contacto formal con otros idiomas lo teníamos en los primeros cursos del bachillerato, que empezábamos entonces a los once años. En segundo de bachillerato se empezaba a estudiar francés, y en tercero latín. Pero la enseñanza de esas lenguas era en general tan autoritaria, tan gramatical, tan menesterosa, que difícilmente podía uno sentirlas como algo vivo y valioso. Ahora cuesta imaginar lo difícil que era hace cuarenta o cincuenta años escuchar de verdad una lengua extranjera, disponer de grabaciones, de películas, de buenos recursos audiovisuales. Y además, si nos lo enseñaban a la fuerza en la escuela, y si lo hacía un profesor con conocimientos escasos, sin experiencia directa

del idioma, con actitudes pedagógicas rudimentarias, o incluso cuarteleras, un idioma carecía de cualquier atractivo. El idioma era, desdichadamente, como las matemáticas o la química o la historia sagrada, una materia obtusa que había que aprender de memoria, siempre con el riesgo de recibir un coscorrón, o una bofetada.

Por eso el inglés fue tan atractivo para nosotros cuando lo descubrimos, cuando lo empezamos a escuchar en las canciones que ahora sonaban en la radio, desplazando sin miramiento casi de un año para otro a todo aquel repertorio popular de la canción española. El inglés nos gustaba más todavía porque no tenía nada que ver con la escuela y porque sonaba completamente exótico, y lo era casi más aún cuando lo veíamos escrito, con aquella sobreabundancia de consonantes, de uves dobles, y sobre todo de ese genitivo sajón que muy pronto se convirtió en la última moda, sobre todo para los nombres de discotecas y peluquerías. En Úbeda, mi ciudad natal, la primera discoteca que se inauguró se llamaba «Loma's». La Loma era nuestra colina autóctona, la alta ladera sobre el Guadalquivir en la que está nuestra ciudad: con el acabado del apóstrofe y de la ese, lo originario se volvía de repente cosmopolita, y aunque seguíamos tan lejos y tan aislados del mundo como antes, ya estábamos mucho más cerca de la modernidad. Unos años antes de que alcanzáramos algún grado de conciencia política, todavía a caballo entre la niñez y la adolescencia, entre la conformidad y la rebeldía, las canciones pop en inglés nos daban una sensación poderosa y primaria de libertad, de ruptura con nuestro mundo y con nuestros mayores, de descubrimiento de lo que estaba más allá, donde la gente era más libre y llevaba el pelo más largo, mundos del todo imaginarios aunque llevaran nombres de lugares reales: Nueva York, San Francisco, Londres.

Muchos de nosotros empezamos a estudiar inglés no porque nos lo mandara ningún profesor, sino porque queríamos comprender algo de las canciones que nos causaban un trastorno tan profundo, una euforia que no habíamos sentido antes, y que estaba tan conectada a los sonidos de las guitarras eléctricas como a los de las palabras que no comprendíamos. Un amigo muy querido tenía un LP de Bob Dylan y otro de Simon & Garfunkel en los que venían las letras de sus canciones. Mis primeras y laboriosas sesiones de estudio de inglés consistieron en buscar en el diccionario una palabra tras otra, sin la menor idea de gramática y menos aún del contexto cultural de aquellas canciones. Años después el aprendizaje

continuaría con las letras de los *standards* de jazz, cantadas con la dicción clara y pedagógica de Frank Sinatra, de Ella Fitzgerald y de Dinah Washington.

A muchas personas de mi generación en España se nos despertó muy tempranamente un instinto de salir, de irse, de poner tierra por medio, de encontrar en otros lugares, ciudades, países, lo que no teníamos donde habíamos nacido. En nombre de ideales de izquierdas o de derechas, en épocas posteriores se ha favorecido mucho oficial y extraoficialmente el sentido de la pertenencia, de la fidelidad al origen, del culto a las raíces, casi siempre inventadas. Otra cosa distinta es la añoranza y el deseo legítimo de volver de quien ha tenido que irse a la fuerza, por necesidad, para ganarse la vida, para no sufrir persecución. Yo me eduqué en una época de la historia española en la que el deseo más común en una persona joven era salir huyendo cuanto antes. La opresión política continuaba, pero iban abriéndose mayores posibilidades de las que había tenido la generación de nuestros padres. Queríamos irnos, pero antes de hacerlo empezábamos la huida aprendiendo sobre el mundo exterior, leyendo, viendo películas, escuchando canciones, aprendiendo idiomas. Me he reconocido muchos años después en esas apetencias escuchando a personas que habían crecido en los regímenes comunistas de Europa del Este, o de la antigua Unión Soviética: he encontrado a hablantes fluidos e impecables de español que lo habían aprendido en Praga o en una ciudad de Siberia, por un deseo de salir idéntico al mío. Y también los he conocido que descubrieron el español en alguna pequeña comunidad rural del Medio Oeste americano, gente soñadora y disconforme que sentía que no cuadraba en el lugar donde había nacido, y que aprendiendo otro idioma, leyendo su literatura, no solo se alejaban de su realidad inmediata sino también, en cierta valiosa medida, de ellos mismos, de su identidad personal.

Aprender un idioma y lanzarse a hablarlo es también una impostura secreta, un convertirse parcialmente en otro. Es necesario tener oído para captar y reproducir la música de otro idioma, pero también, en un grado más profundo, hay que dejarse a un lado a uno mismo, hay que abandonarse, perdiendo el sentido del ridículo. En eso hay humildad, porque uno, mientras va aprendiendo a hablar, ha de resignarse a parecer un poco simple, pero también hay una aceptación plena y generosa de todo lo que ese otro idioma contiene. No hablo de renunciar a la propia lengua, ni de empeñarse en adoptar una nueva identidad imposible. Nada es más impo-

sible y al mismo tiempo más dañino que la obsesión de la pureza: es inútil empeñarse en ser íntegramente algo o alguien, porque nadie lo es, nada lo es, y porque esas definiciones radicales siempre se sostienen sobre una cruda negación: uno se afirma en contra de algo.

La identidad nueva, condicional, más o menos inventada, que concede la inmersión en otro idioma, o en otros, es un alivio y un antídoto. Es como vivir en un país que no es el de uno, pero hacia el que uno se siente muy atraído, o en el que pasa mucho tiempo. Por muy integrado que estés, el otro país lo ves siempre ligeramente desde fuera. Pero cuando vuelves al tuyo, o cuando piensas en él, también lo miras con una cierta distancia, no por desarraigo ni por rechazo, sino simplemente porque tu forma de mirar y de pensar se ha educado en una visión más amplia. La diversidad está dentro de ti mismo, la pluralidad de los puntos de vista y de las voces. Tu propia voz no es la misma cuando hablas en un idioma o en el otro.

Y da igual la razón por la que lo hayas aprendido: por amor, o por interés profesional, o por distraer los ocios de la jubilación. Cuando yo trabajaba en el Cervantes de Nueva York me gustaba enterarme de los motivos por los que la gente de una ciudad tan pragmática y tan cara decidía estudiar español. Encontré todo tipo de respuestas y de actitudes, pero casi siempre había un rasgo común, incluso en los casos en que el interesado se había empeñado en el estudio de la lengua por una estricta utilidad profesional. Había curiosidad, y hasta un fondo de romanticismo, que podía ser perfectamente compatible con la devoción por los mayores estereotipos sobre nuestro país, o sobre el mundo de habla española en general. Aquellas personas entraban al espacio tan peculiar, tan como fuera del mundo, de Amster Yard, y se les veía en la cara la sensación de estar ingresando en un espacio diferente al de sus vidas habituales, a la trepidación de la ciudad en la cercana Tercera Avenida. Yo aprendía observándolas, igual que aprendía de las diferencias de origen y acento de los profesores, gracias a la cual los estudiantes adquirían de primera mano un indicio de la gran variedad del idioma. La osamenta fundamental, la maquinaria del idioma es la misma, y por eso tiene tal capacidad comunicativa: pero el habla y el acento de cada país, los del interior de España y los de América Latina, añaden matices y singularidades casi infinitos que pueden ser apreciados en toda su riqueza sin que sean el menor estorbo para la inteligibilidad. Más de una vez, en el Instituto Cervantes y luego en los años que pasé como profesor en la New York University, me acordé de los primeros tiempos de mi aprendizaje del inglés, y de mi vocación precoz de extranjería.

Pero en cuestiones de idiomas, como de conocimiento en general, adquirir algo no requiere desprenderse de nada, y para afirmar no hace falta negar. Ese otro idioma que estás aprendiendo también es el tuyo: es un país en el que podrás entrar y salir sin necesidad de visado y sin que nadie te interrogue en la frontera ni pueda amenazarte de expulsión.

III

LA EVOLUCIÓN INTERNACIONAL DEL ESPAÑOL Y SU CULTURA

PLURILINGÜISMO, INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN EN EL SECTOR PRIVADO ESPAÑOL

Mari Carmen Timor Catalá y David Trigo Muñoz
FEDELE (Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros)

1. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑA

El reto que se nos plantea en el contexto de enseñanza de español como lengua extranjera es la aceptación de que vivimos en un mundo plurilingüe e intercultural, en el que los alumnos llegan al aula con una mochila repleta de experiencias lingüísticas previas: las lenguas que aprendieron como primeras lenguas, las lenguas que han aprendido a través de sus años de escolarización, las lenguas con las que han estado en contacto a través de la música, el cine, los videojuegos, el cine, etc. Así, tal como afirma el *Marco común europeo de referencia* (2002), nuestra labor se ha de centrar en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de nuestros alumnos. Hemos de aceptar que estos llegan al aula con un bagaje lingüístico en el que los conocimientos que poseen sobre las diferentes lenguas que hablan y conocen no están en compartimentos estancos, sino que se interrelacionan para favorecer el desarrollo de su competencia lingüística.

Como veremos a continuación la procedencia de los alumnos que llegan a España para aprender español cada vez es más variada, proceden de países más alejados, en muchos casos no existe una lengua franca común en la que poder basarnos, por lo que el reto que tenemos desde la enseñanza es aprovechar el bagaje lingüístico de nuestros alumnos y el tra-

bajar en un contexto de inmersión para poder desarrollar su competencia comunicativa en español.

1.1. Las inmersiones lingüísticas en España

En nuestro ámbito, se entiende por contexto de inmersión la estancia intensiva en el lugar en el que se habla una lengua con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en dicha lengua. Lo que significa desarrollar los componentes pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos.

El contexto de inmersión ofrece a los estudiantes la posibilidad de desenvolverse en diferentes ámbitos y situaciones que permiten utilizar la lengua en interacciones significativas reales que van más allá de las prácticas de aula y que, según los interaccionistas sociales, hacen posible el aprendizaje de una lengua extranjera, entre otros valores (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008). Además, desarrollan estrategias que les permiten aumentar su confianza y su autonomía personal a la vez que superan el miedo a expresarse en español durante toda su estancia.

Todo ello ha provocado que en las últimas décadas se haya producido un enorme interés por el aprendizaje del español en contexto de inmersión por estudiantes de todo el mundo. El interés por estudiar español en España ha generado un gran valor económico y ha creado sectores económicos complementarios en:

- Turismo: viajes, excursiones, fiestas locales, turismo rural, gastronómico, histórico y cultural…
- Comercio: libros, ropa, artesanía, regalos…
- Hospedaje: albergues, hoteles, hostales, familias, residencias…
- Ocio: discotecas, cine, teatro, espectáculos…
- Alimentación: bares, restaurantes, cafés…
- Otros servicios: gimnasios, bancos, transporte…

Por ello, la experiencia de inmersión lingüística y cultural da paso al concepto de turismo idiomático definido por la Organización Mundial del Turismo en 1991 como: «las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno natural por un período de tiempo consecutivo inferior a un año, con el fin de hacer una inmersión lingüística en un idioma distinto al de su entorno natural» (Turespaña, 2008).

El impacto económico no solo está contribuyendo a la financiación del sistema tributario español, a emplear profesores y crear muchos empleos indirectos. Además, contamos con los beneficios sociales que la presencia de estudiantes internacionales aporta para el desarrollo del entorno sociocultural y futuras relaciones internacionales de España realzando nuestro idioma como lengua internacional.

1.2. Instituciones de apoyo al sector ELE y la corriente federativa

El desarrollo, diseño y gestión de políticas de promoción para el mundo ELE debería recaer principalmente en las administraciones públicas responsables de asuntos económicos y turísticos encargadas de promover la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Como ya se ha mencionado, son muchos los factores que articulan el mundo de las inmersiones lingüísticas desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, pasando por el Ministerios de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo y el Ministerio de Cultura y Deporte. También es importante destacar la labor de organismos públicos como el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX), Turespaña, Instituto Cervantes y cada vez más gobiernos autonómicos y ayuntamientos.

Nadie pone en duda la gran importancia que el sector privado ha tenido y tiene en la enseñanza de ELE, las escuelas han ido creciendo y diversificando su oferta con el fin de adaptarse a las necesidades de cada momento. Con el objetivo de aunar esfuerzos, crear proyectos conjuntos o compartir ideas hace 20 años que se creó la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE).

Desde su formación el objetivo principal de la Federación ha sido promover un estatus de calidad y profesionalidad con una finalidad común: ofrecer una experiencia de inmersión lingüística y cultural de calidad a estudiantes de todo el mundo.

El centenar de centros que conforman la Federación tienen como identificador común que están reconocidos por el Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes (SACIC) y pertenecen a las distintas asociaciones que conforman la Federación que son:

– **Asociación de Escuelas de Español de Castilla y León**, con presencia en Ávila, Salamanca y Valladolid, y un total de 16 centros de español.

- **Asociación de Español en Andalucía**, con presencia en Cádiz, Granada, Málaga y Sevilla, y un total de 32 centros de español.
- **Asociación de FEDELE Barcelona**, con un total de 11 centros de español.
- **Asociación de FEDELE Baleares**, con presencia en Ibiza y Palma de Mallorca, y un total de 3 centros de español.
- **Asociación de FEDELE Comunidad de Madrid**, con un total de 13 centros de español.
- **Asociación de FEDELE Comunidad Valenciana**, con presencia en Castellón, Valencia y Alicante, con un total de 16 centros de español.
- **Asociación Española de Español en España**, con presencia en A Coruña, Guipúzcoa, Navarra, Toledo y Santa Cruz de Tenerife, con un total de 9 centros de español.

Es innegable la creciente demanda del estudio del español como segunda lengua y, como consecuencia de ello, el auge vivido durante años en el sector del Turismo Idiomático en España. Este hecho ha generado la necesidad de analizar la situación real del sector. FEDELE realiza cada año un informe sectorial (FEDELE, 2020) en el que muestra el amplio abanico de posibilidades que ofrece la enseñanza del español como posibilidad de hacer turismo aprendiendo una lengua y conociendo una ciudad o una zona geográfica. Esta modalidad turística ha permitido fortalecer la cooperación entre los organismos públicos implicados en su promoción y las empresas privadas, entendidas como una parte esencial de este fenómeno turístico.

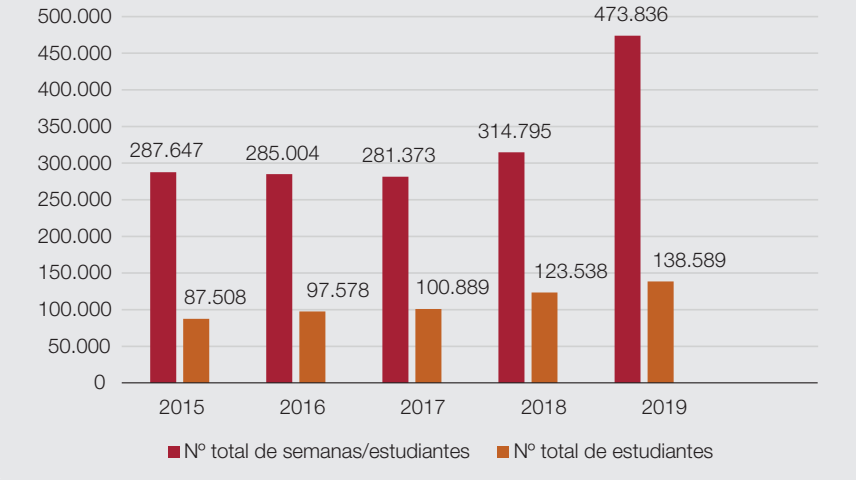
1.3. Evolución del sector ELE en España

Como ya se ha mencionado, la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE) elabora cada año un informe sectorial para conocer la evolución del sector en España. Para ello, se realiza un sondeo entre los centros de enseñanza federados y se realizan una serie de cálculos y estimaciones que arrojan unos datos del sector con un alto índice de fiabilidad.

Según el citado informe[1] se puede afirmar que el sector ELE en España muestra una evolución positiva en número de estudiantes y de semanas de estudio, como confirma el siguiente gráfico.

1 Informe Sectorial del Español en España 2019 (FEDELE, 2020).

Gráfico 1
Evolución del número total de estudiantes y número total de semanas de los centros federados cada año



Fuente: Informe Sectorial Español en España 2019 (FEDELE, 2020).

Como puede observarse, los datos muestran un incremento del 9,9 % en el número de alumnos y un 47,51 % en el número de semanas. Aunque estos datos solo se refieren a las escuelas federadas, es posible afirmar que los datos de los centros privados de España son cercanos a los expuestos en el informe sectorial con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 15 % (según muestra la metodología de elaboración del citado documento).

Al no existir un código concreto para los centros de enseñanza del español en la Clasificación Nacional de Actividades Económicas de España, no es posible conocer el número exacto de escuelas que imparten español dentro del Estado. No obstante, se estima que el número de centros de español es de 655[2].

Por todo lo expuesto, se estima que el número total de alumnos de español que viajó a España con el fin de estudiar español y conocer la cultura en el año 2019 está en torno a los 907.760. Una cifra nada despreciable para el sector turístico y para el sector de la enseñanza de lenguas extranjeras.

2 Estimación realizada atendiendo al total de empresas en el código 8559 del CNAE y realizando un sondeo con una muestra aleatoria de 100 empresas, con un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 99 %.

La creciente evolución del sector ELE en España y del turismo idiomático en nuestro país se debe en buena parte a la proyección que tiene el uso del español en el mundo y al elevado número de estudiantes existentes, así como al interés por la cultura española y el peso de la población hispanohablante en la estructura económica mundial. Contribuyen a ello instituciones públicas dedicadas al fomento de la lengua como el Instituto Cervantes, la Real Academia Española, asociaciones para la enseñanza del español como lengua extranjera y universidades; así como las decisiones políticas relevantes cuando los gobiernos de países extranjeros como China, Brasil, Inglaterra, Francia, etc. deciden incluir el español como lengua optativa secundaria; y los centros privados con sus propias campañas de formación y publicidad.

La evolución positiva del sector ELE en España se debe en buena parte a las estrategias que se realizan cada año por parte de los centros privados de enseñanza, las misiones comerciales desarrolladas a nivel asociativo y el apoyo institucional que España brinda a sus escuelas. En relación con este punto, cabe destacar el Plan Estratégico del Turismo Idiomático en España que propició FEDELE junto con otras entidades públicas y privadas y que estuvo en vigor entre los años 2009 y 2012, y asentó las bases del sector ELE en España durante más de una década; lo que permitió potenciar determinados mercados y cambiar la configuración de los países originarios de los estudiantes.

La evolución del español como lengua extranjera en España ha sido siempre sostenida por valores como la excelencia lingüística y la seguridad y la calidad de la enseñanza. Así lo muestra el Informe IALC[3] 2018, donde se estudian los factores determinantes a la hora de elegir destino para estudiar español.

Cuadro 1
Factores determinantes a la hora de elegir destino para estudiar español

	Atractivo general del destino	He visitado el turismo antes	Se adapta a mi carrera / planes de estudio	Nunca he estado en este destino	Recomendado por un amigo	Recomendado por una agencia	Recomendado /elegido por mi familia
España	31%	25%	11%	10%	3%	3%	3%
Argentina	19%	25%	9%	28%	0%	0%	3%

Fuente: Informe IALC (2018).

3 Asociación Internacional de Centros de Lenguas (IALC por sus siglas en inglés).

Podemos observar como España, se muestra como un destino más atractivo a nivel general que Argentina (país con una cuota elevada de alumnos en inmersión lingüística en lengua española).

1.4. Nuevos productos idiomáticos

Las escuelas de español en España están creando una nueva oferta más adaptada a las necesidades de todos los alumnos como se desprende del sondeo realizado por la federación en el que pueden observarse nuevos productos:

- Nuevos productos segmentados por edad:
  - Campamentos de verano y cursos para jóvenes.
  - Cursos para adultos.
  - Cursos para mayores de 50 años, con programas específicos de comprensión y pautas de enseñanza.
- Nuevos productos segmentados por actividad:
  - Cursos combinados de cine y sociedad.
  - Cursos exclusivos de conversación.
  - Cursos dedicados a los medios de comunicación.
  - Cursos combinados con arte y cultura.
  - Cursos combinados con turismo y visitas a enclaves turísticos.
  - Cursos específicos por sectores económicos: salud, belleza, hostelería, jurídico…

También hay escuelas que imparten cursos especiales como, por ejemplo, cursos de español para refugiados en colaboración con otras entidades como Cruz Roja u otras en diferentes ciudades. Esos cursos constituyen una parte importante de la actividad ELE del centro.

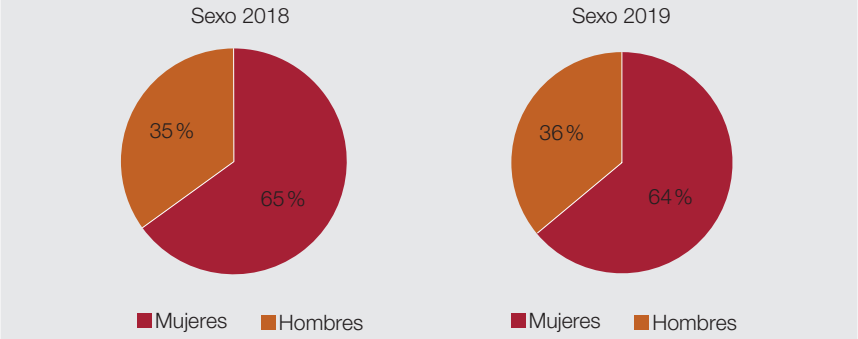
La introducción de nuevas tecnologías y la relación con el entorno de la ciudad de destino están perfilando la nueva oferta idiomática de España. Por un lado, se aprecia un aumento del número de clases en línea a través de plataformas digitales como campus virtuales. De otro, se ofrecen experiencias relacionadas con la localización en la que se encuentra la escuela, estas van desde la inmersión de los alumnos en tareas cotidianas como acudir a un supermercado local para el aprendizaje de vocabulario específico o la visita a equipos de fútbol de la ciudad.

2. PERFIL DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL EN ESPAÑA

2.1. Estudiantes por edad, sexo y preferencias de viaje

Las características del estudiante del español en España han experimentado fluctuaciones en los últimos años, pero según el «Informe Sectorial de FEDELE» en el año 2019, hay un predominio de la mujer estudiante frente al hombre, con un 64 % y un 36 %, respectivamente.

Gráfico 2
Distribución de estudiantes por sexo (2018-2019)

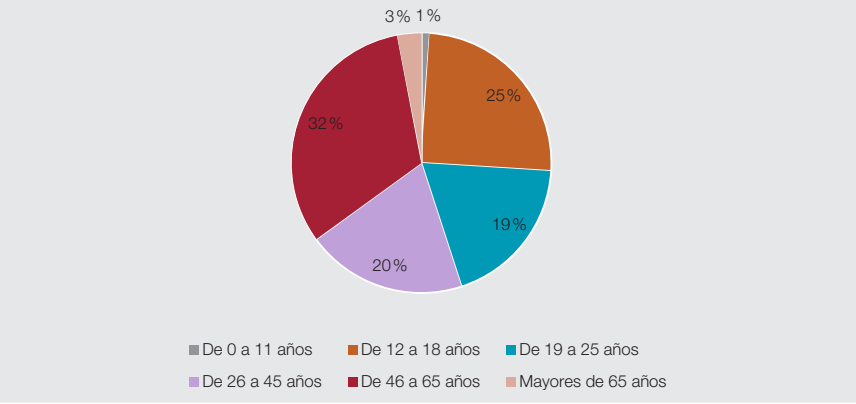


Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el Informe Sectorial Español en España 2019 (FEDELE, 2020).

No se observan grandes diferencias entre los rangos de edad de los estudiantes en el año 2019, tal y como se muestra en el gráfico 3.

Los alumnos con unas edades comprendidas entre los 46 y 65 años representan el 32 % del total de estudiantes y es donde se concentra el mayor número de alumnos. Los alumnos infantiles (menores de 12 años) y mayores de 65 representan solo el 4 % del total.

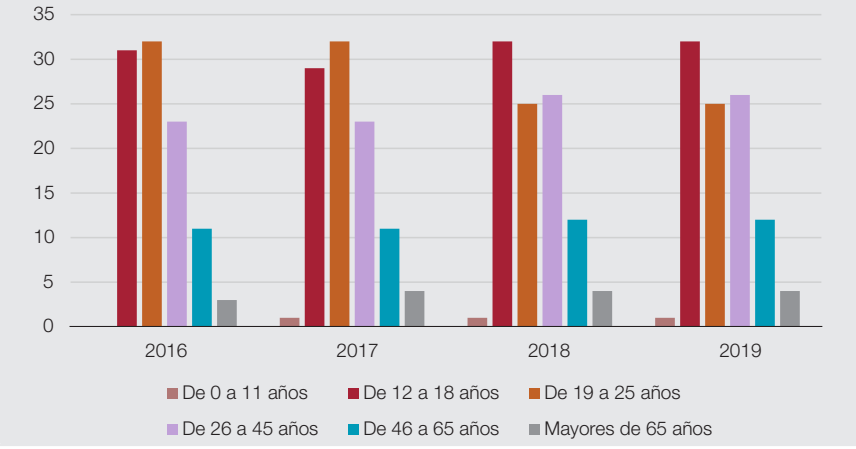
Gráfico 3
Distribución de estudiantes por rango de edad 2019



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el Informe Sectorial Español en España 2019 (FEDELE, 2020).

En los últimos años, como muestra el gráfico 4, han disminuido los alumnos de 19 a 25 años y crecido los juveniles que se encuentran entre 12 y 18; se han mantenido estables estos índices en el período 2018-2019.

Gráfico 4
Distribución de estudiantes por rango de edad (2016-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

Para conocer el motivo por el que los alumnos escogen España para realizar su inmersión lingüística se parte del estudio realizado por el Instituto de Turismo de España: «Estudios de productos turísticos. Turismo Idiomático 2018» que presentaba la importancia relativa de los factores para escoger España según región.

Cuadro 2
Importancia relativa de los factores según región

Factores	Europa	América	Asia
Oferta cultural	Muy importante	Muy importante	Muy importante
Oferta de ocio	Importante	Importante	Importante
Clima	Muy importante	Muy importante	Muy importante
Atractivo del país	Muy importante	Muy importante	Muy importante
Prestigio de los centros de estudios	Importante	Importante	Importante
Facilidad de obtención del visado	Poco importante	Importante	Poco importante
Facilidad de desplazamiento dentro del país elegido	Importante	Importante	Importante
Facilidad de desplazamiento al país elegido	Importante	Importante	Importante
Tiempo de viaje	Poco importante	Poco importante	Poco importante
Coste de los cursos	Importante	Importante	Importante
Coste del viaje	Importante	Poco importante	Importante

Fuente: Estudios de productos turísticos: Turismo idiomático (Instituto de Turismo de España, 2008).

Según muestra el cuadro 2, las principales motivaciones para escoger España como destino para aprender español son la oferta cultural, el clima y el atractivo del país en general; frente a cuestiones como la obtención de visados o el tiempo de viaje.

Los anteriores datos coinciden con la distribución de los alumnos que recibe España para estudiar español por comunidades autónomas. La mayoría de los alumnos prefieren pasar sus estancias lingüísticas en destinos turísticos como Andalucía, la Comunidad de Madrid, Barcelona o la Comunidad Valenciana. Del total de alumnos que recibió la federación en 2019, el 37,2 % estudió en Andalucía, el 20,28 % en Comunidad Valenciana y un 10,97 % en la ciudad de Barcelona; congregando entre las tres regiones

más del 68,45 %. Es posible observar estos datos en el cuadro 3, extraído del «Informe Sectorial Español en España 2019» de FEDELE.

Cuadro 3
Número total de estudiantes por asociación

Asociación	2016	2017	2018	2019
AEECYL	20.608	21.347	27.352	17.133
AELE	3.607	5.821	4.981	7.026
Español en Andalucía	30.084	33.406	38.261	51.567
FEDELE Baleares	1.469	1.873	1.830	1.615
FEDELE Barcelona	12.669	12.673	10.380	15.200
FEDELE Comunidad Valenciana	21.606	22.533	26.551	28.112
FEDELE Madrid	12.556	12.957	12.652	17.936
Total	**102.599**	**110.610**	**122.007**	**138.589**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

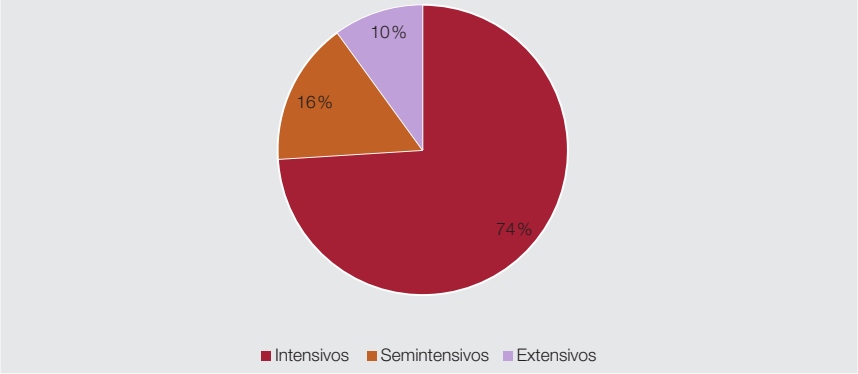
2.2. Tipos de cursos elegidos y objetivos para la inmersión lingüística en España

Para poder conocer los diferentes tipos de cursos, se sigue la misma segmentación horaria que realiza el informe de la entidad federativa de centros de español en España:

- Se denominan cursos intensivos a aquellos que tienen una mayor carga lectiva: más de 15 horas a la semana.
- Se denominan cursos semintensivos a aquellos con una carga lectiva de 5 a 15 horas a la semana.
- Cursos extensivos son aquellos cuya carga lectiva es inferior a las 5 horas por semana.

Según esta segmentación y como indica el gráfico 5, la mayoría de los estudiantes elige estudiar un curso intensivo (74 % sobre el total en 2019); índice que se mantiene estable en la serie 2017-2019 tal y como muestra el cuadro 4.

Gráfico 5
Tipo de cursos 2019



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

Cuadro 4
Evolución en los tipos de cursos (2017-2019)

	2017	2018	2019
Cursos intensivos (cursos de más de 15 horas a la semana)	73 %	75 %	74 %
Cursos semintensivo (cursos de 5 a 15 horas a la semana)	14 %	14 %	16 %
Curos extensivos (cursos de menos de 5 horas a la semana)	13 %	11 %	10 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

Cabe destacar el número de alumnos que realizan cursos extensivos y que representan un 10 % en el 2019, con una disminución del 3 % respecto a 2017. Esto parece indicar que los centros están ofreciendo una oferta de cursos más completa y que la inmersión lingüística en nuestro país está siempre sostenida por unos cursos de español con carga lectiva suficiente como para aprender el idioma de forma intensa.

En cuanto al objetivo perseguido por los alumnos de español en España, tres de cada cuatro eligen un curso general de lengua y cultura; siendo otros cursos (los cursos combinados, preparaciones de exámenes, prácticas…) puramente residuales sin llegar ninguno a más del 10 % tal y como muestra el gráfico 6.

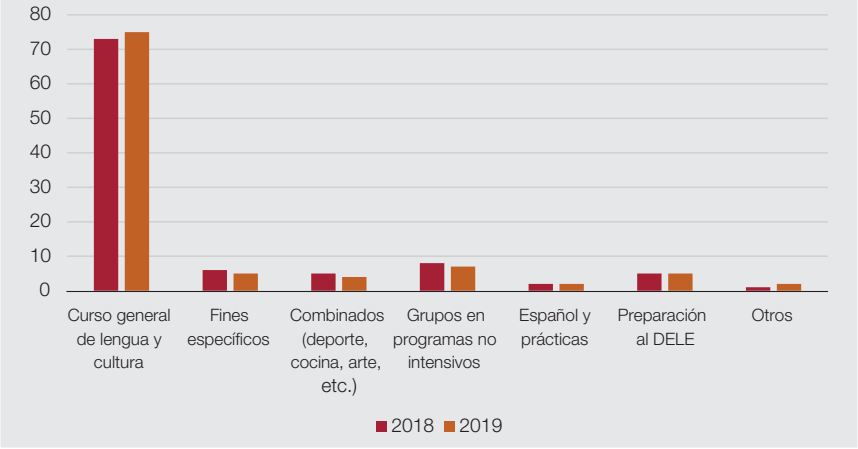
Gráfico 6
Distribución de estudiantes en función al tipo de curso (2019)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

Los índices de 2018 y 2019 son bastante parecidos como se observa en el gráfico 7, por lo que vemos que la tendencia es estable en este sentido.

Gráfico 7
Evolución de elección de tipo de curso (2018-2019)

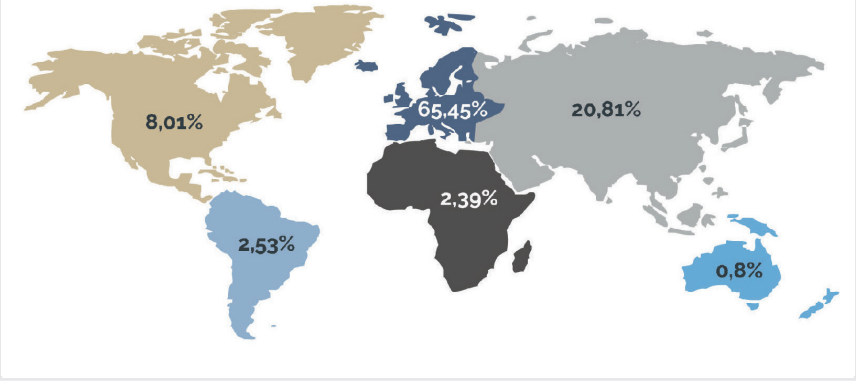


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

2.3. Países emisores de alumnos de español en España

Si se analizan los países de origen de los alumnos, se puede observar que el mercado europeo es el más consolidado con más del 65 % de los alumnos según el informe ya referenciado. Posteriormente, el mercado asiático es el siguiente con mayor número de estudiantes. Cabe destacar, la progresión positiva del mercado norteamericano. En el siguiente mapa (mapa 1) puede verse la distribución por continentes de origen de los estudiantes en 2019 según el estudio de la Federación de Escuelas de Español en España (FEDELE).

Mapa 1
Distribución por continentes de los estudiantes (2019)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

Si se analiza con más concreción el origen de los estudiantes que visitan España para asistir a programas de inmersión, se observa, como muestra el cuadro 5, que países como Italia, Alemania, Francia y Reino Unido ocupan las principales posiciones, seguidos por Estados Unidos que mantiene un crecimiento sostenido en los últimos años. Países como China, Rusia, Brasil y Corea del Sur también han experimentado un aumento en sus cuotas de alumnos en los últimos años.

Cuadro 5
Principales países emisores de alumnos hacia España en inmersión lingüística (2018-2019)

País	Estudiantes 2018	Estudiantes 2019	
Italia	26.547	26.031	↓
Alemania	16.481	21.486	↑
Francia	14.744	11.475	↓
Reino Unido	9.608	11.015	↑
Estados Unidos	7.984	9.932	↑
Austria	5.132	5.800	↑
Holanda	4.690	4.870	↑
China	3.351	4.233	↑
Rusia	2.952	3.818	↑
Suiza	2.910	3.016	↑
Dinamarca	2.333	2.832	↑
Polonia	3.013	2.813	↓
Noruega	2.191	1.824	↓
Brasil	1.204	1.790	↑
Suecia	1.412	1.757	↑
Bélgica	1.292	1.753	↑
Irlanda	1.549	1.605	↑
Corea del Sur	861	1.590	↑
Canadá	961	1.409	↑
Japón	947	1.403	↑

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

2.4. Mercados incipientes y objetivos

El informe desarrollado por FEDELE para el año 2019 y publicado en 2020 incluía en su apartado segundo, un desarrollo de mercados incipientes cuya metodología de análisis puede ser consultada en el referenciado texto. De esas líneas se extraen los mercados que han mostrado un mayor crecimiento, tomándose los datos de estudiantes por años y regiones,

observándose la tasa de variación relativa en los últimos cinco años. En el cuadro 6 se muestran los 17 países de origen con un crecimiento mayor al 100 % en el período analizado.

Cuadro 6
Países con mayor crecimiento relativo de estudiantes en el período 2015-2019

País	2015	2016	2017	2018	2019	Tasa de variación 2015-2019
Ucrania	20	720	167	754	1.051	5.155,00 %
Islandia	97	47	78	69	690	611,34 %
Marruecos	115	346	237	322	777	575,65 %
Luxemburgo	10	23	291	41	49	390,00 %
India	116	161	267	345	430	270,69 %
Azerbayán	27	36	232	33	88	225,93 %
Lituania	39	69	44	76	117	200,00 %
Vietnam	53	58	182	108	155	192,45 %
Argelia	111	61	202	79	290	161,26 %
Etiopía	17	17	23	3	42	147,06 %
Egipto	50	43	64	87	117	134,00 %
Irán	103	84	106	116	241	133,98 %
China	1.909	2.364	2.905	3.351	4.233	121,74 %
Singapur	57	31	56	79	125	119,30 %
Croacia	50	68	85	94	109	118,00 %
Israel	82	77	234	130	167	103,66 %
Italia	12.855	14.904	14.867	26.547	26.031	102,50 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020).

El crecimiento más destacado lo protagoniza Ucrania, con un 5.155 % en el período 2015-2019, debido a que fue uno de los mercados objetivos en las últimas estrategias y misiones comerciales de la federación. En este cuadro también se observan más países clasificados como potenciales

en el Plan Estratégico del Turismo Idiomático en España como son India (pasando de 116 estudiantes a 430) y China, con un crecimiento desde el año 2015 de más del 120 %.

3. PRINCIPALES VÍAS DE ENTRADA DE ALUMNOS

La captación de alumnos se realiza por muchas vías ya que los centros federados tienen unos potentes departamentos de *marketing* que desarrollan estrategias multinivel. En estos últimos años, la captación ha pasado de los acuerdos bilaterales entre entidades a auténticas campañas que tratan de adaptar los mensajes a los alumnos, para satisfacer sus necesidades y captar la atención de aquellos usuarios que tienen el poder de decisión final (agentes, tutores o profesores).

Como muestra el informe, las principales vías de *marketing* desarrolladas por los centros federados son las que se mencionan en el cuadro 7 y donde se puede observar que los *Workshops* internacionales junto con las campañas de correo electrónico son las vías más utilizadas en detrimento de otras como los anuncios en prensa.

Cuadro 7
Evolución principales vías de *marketing* (2018-2019)

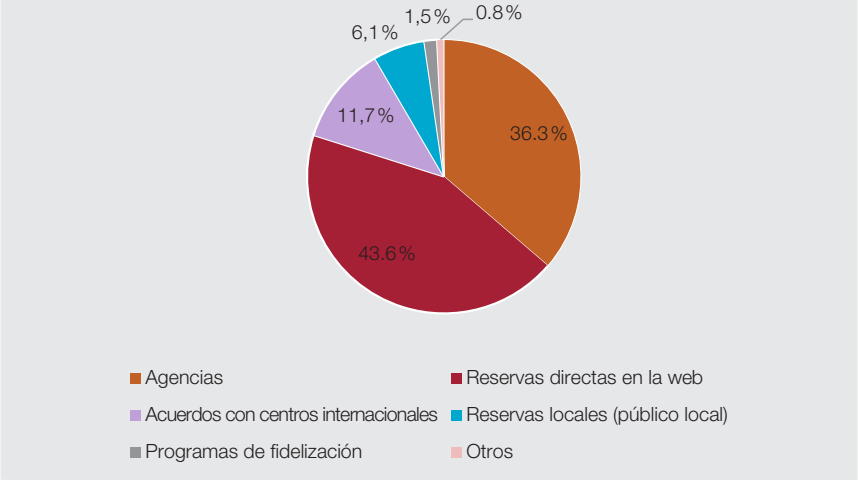
	2018	2019
Ferias internacionales	59 %	60 %
Ferias nacionales	45 %	43 %
Workshops internacionales	68 %	71 %
Workshops nacionales	61 %	61 %
Anuncios de prensa	35 %	25 %
Mailings	72 %	80 %
Visitas a centros internacionales	54 %	47 %
Otros	41 %	43 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020)[4].

4 Los porcentajes se refieren al número de centros sobre el total que utilizan esa herramienta de *marketing*.

Como muestra el gráfico 8 sobre las vías de entrada de los alumnos, sigue siendo muy importante la figura del agente internacional a la hora de determinar en qué escuela realizar su estancia de inmersión lingüística, aunque se percibe una progresión al alza de las reservas directas a través de la página web propia del centro de enseñanza.

Gráfico 8
Evolución principales vías de *marketing* (2018-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Sectorial 2019 (FEDELE, 2020)[5].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español (2009): «Plan estratégico del turismo idiomático en España, 2009-2012». Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España. Disponible en: https://fedele.b-cdn.net/wpcontent/uploads/2020/06/PlanTurismoIdiomatico.pdf.

— (2020), «Informe Sectorial Español en España en el 2019».

5 Los porcentajes se refieren al número de alumnos sobre el total que utilizan esta vía de entrada.

IALC (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF LANGUAGE CENTRES) (2018), «IALC 2018 Research Report: Perfecting the student experience». Disponible en: https://www.ialc.org/es/quienes-somos/informes-de-investigacion-sobre-viajes-de-estudios-de-la-ialc/informe-2018/. [Último acceso: 25/05/2020].

Turespaña - Instituto de Turismo de España (2008), *Estudios de productos turísticos. Turismo idiomático*. Madrid: Egraf.

VV. AA. (2008), «Interaccionismo social». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm.

ALEMANIA Y SUS HABLANTES DE ESPAÑOL

Óscar Loureda Lamas, Francisco Moreno Fernández,
Héctor Álvarez Mella y David Scheffler
Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de Heidelberg

1. INTRODUCCIÓN

Los vínculos entre Alemania y los países hispanohablantes, sobre todo España, cuentan con una tradición que se remonta más allá de la época del emperador Carlos, en la que ambos territorios compartieron monarca (Clavería, 1972; Wagner, 2002). Entre Alemania y España nunca han existido tensiones políticas de especial significación, una vez superados los conflictos surgidos de la Reforma y la Contrarreforma en el siglo XVI (Otero Iglesias, 2018). Las relaciones de Alemania con los países hispanohablantes americanos también se han caracterizado por su cordialidad y por la relevancia de los intereses compartidos, especialmente en el orden económico. Todo ello podría sustentar la existencia de una base histórica favorable para la simpatía desde Alemania hacia los países hispánicos y hacia su principal lengua vehicular: el español.

La situación del español en Alemania y entre los alemanes no se explica, sin embargo, a partir de una historia de relaciones amistosas. Su análisis exige tener en cuenta aspectos sociales, políticos, administrativos, educativos, económicos y poblacionales que no son constantes en el tiempo y que se combinan de diferente forma con efectos no siempre previstos. De hecho, la situación del español en Alemania ha cambiado drásticamente en los últimos 50 años y las condiciones para su uso, aprendizaje y conocimiento también han evolucionado. La intención de este artículo, además de describir y cuantificar la situación actual del español

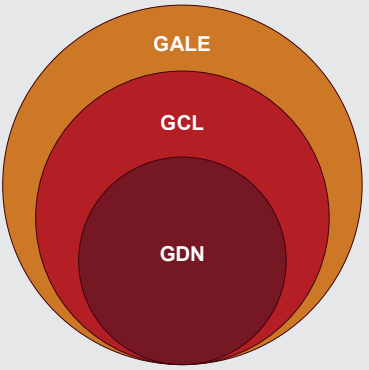
en Alemania, es profundizar en el conocimiento de las razones que explican el porqué de esa situación, así como apuntar posibles desarrollos en el futuro. Como consecuencia de ello, estaremos en condiciones de argumentar y proponer acciones políticas, culturales y educativas en relación con la lengua española.

2. DEMOGRAFÍA DEL ESPAÑOL

La descripción y análisis de la situación del español en Alemania requiere la aplicación de una metodología compleja y precisa. El concepto clave para determinar la clasificación de los hablantes es el de *dominio de una lengua*, entendido como la capacidad de usarla de una manera apropiada en su forma y adecuada al contexto comunicativo. El dominio se manifiesta en niveles diferentes por los que discurre el proceso de aprendizaje lingüístico (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006). El grado máximo del dominio es el del *hablante nativo*, el hablante que adquiere una lengua determinada de una forma natural entre su nacimiento y la primera infancia, principalmente en interacción con la familia y con los miembros de su comunidad y, en menor medida, a través de la escuela (Swann *et al.*, 2004. *s.v. native speaker, language*).

La demolingüística practicada por Moreno Fernández y Otero Roth desde 1998 organiza el recuento de los hablantes de lengua española en tres niveles, que se representan mediante tres círculos de disposición concéntrica. La posición relativa de cada círculo representa el carácter más o menos cardinal o fundamental de la lengua española en el repertorio comunicativo de un hablante o de un conjunto de hablantes.

Gráfico 1
Niveles para el recuento de hablantes de lengua española GDN: Grupo de Dominio Nativo; GCL: Grupo de Competencia Limitada; GALE: Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera



Fuente: Moreno Fernández y Otero Roth (2006).

El primer círculo —o círculo nuclear— corresponde a los hablantes que constituyen el Grupo de Dominio Nativo (GDN) del español; el segundo círculo —o círculo ampliado— corresponde al Grupo de Competencia Limitada (GCL) en español. El tercer círculo —o círculo periférico— corresponde al Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE), es decir, de español como lengua extranjera. Así pues, la comunidad lingüística de los usuarios potenciales (GUP) de la lengua española estaría constituida esencialmente por los miembros de un GDN, al que se sumarían los miembros del GCL y del GALE, tal y como se recoge en esta formulación: GUP = GDN + (GCL + GALE). Los trabajos de Moreno Fernández y Otero Roth (1998, 2006, 2007) nos eximen de reiterar ahora otros detalles de esta metodología.

Por otro lado, Loureda, Moreno Fernández, Álvarez Mella y Scheffler (2020) y Moreno Fernández (en prensa) han propuesto la distinción entre una *macrodemolingüística*, preocupada por el estudio demográfico de las lenguas en un plano internacional e independiente de contextos específicos, y una *microdemolingüística*, preocupada por el estudio demográfico de una o de varias lenguas en territorios concretos perfectamente identificados por unas condiciones contextuales específicas.

La microdemolingüística permite identificar distintos tipos de hablantes con dominio nativo, distintos tipos de hablantes de herencia,

diferentes clases de aprendices de lengua española, así como perfiles de personas que hayan podido ver limitado su conocimiento y uso del español en diverso grado y por diversos motivos. Naturalmente, la identificación de los diferentes tipos de hablantes y grados de dominio supone una dificultad que debe salvarse de la mejor manera posible. Para llevar a cabo esta aproximación, se debe partir de realidades lingüísticas, sociolingüísticas y educativas concretas. El problema está en que las estadísticas correspondientes a cada país se ofrecen de una forma particular y presentan diferente grado de concreción y actualización acerca de estos factores[1].

3. DEMOLINGÜÍSTICA DE LOS HABLANTES DE ESPAÑOL ALEMANES

Desde un punto de vista macrodemolingüístico, la comunidad de usuarios potenciales (GUP) del español de Alemania está formada por 6.247.767 personas[2], distribuidas como se indica en el cuadro 1.

Cuadro 1
Grupo de alemanes usuarios potenciales del español en 2019

GDN = 412.254 (6,6 %)	GUP = 6.247.767
GCL = 5.014.969 (80,3 %)	
GALE = 820.544 (13,1 %)	

Fuente: elaboración propia.

Desde un punto de vista microdemolingüístico, los alemanes usuarios potenciales de español se distribuyen de la forma que se indica en el cuadro 2, que presenta unas cifras de las que se hará un desglose razonado.

1 Los datos demográficos usados y reelaborados en la investigación se citan en cada caso por sus fuentes. Proceden principalmente de censos y estadísticas oficiales de distintos departamentos e instituciones del Gobierno alemán, de informes de países hispanohablantes, de estadísticas e informes de la Unión Europea, de estadísticas de las Naciones Unidas, de datos de organizaciones privadas, de encuestas y de muestreos de organizaciones públicas y privadas.

2 El 7,5 % de la población alemana, que ascendía a 83.019.213 habitantes a fecha 1.1.2019.

Cuadro 2
Microdemolingüística de los grupos de alemanes hablantes de español en 2019

Macrogrupos	Microgrupos	Número de hablantes
Grupo de Dominio Nativo (GDN)	GDN1. Inmigrantes hispanohablantes no nacionalizados como alemanes.	266.955
	GDN2. Hablantes de herencia de segunda generación que se han socializado en entornos favorables a la transmisión y el mantenimiento del español.	44.500
	GDN3. Inmigrantes hispanohablantes nacionalizados.	63.752
	GDN4. Aprendices de español que han adquirido competencia nativa.	37.047
	Total	**412.254**
Grupo de Competencia Limitada (GCL)	GCL1. Hablantes de herencia de segunda o tercera generación que no se han socializado en entornos favorables a la transmisión y el mantenimiento del español.	150.130
	GCL2. Alemanes no hispanos con residencia en un país hispanohablante.	266.253
	GCL3. Inmigrantes iberoamericanos de origen no hispanohablante.	2.585
	GCL4. Estudiantes egresados de la enseñanza secundaria y superior (incluidos estudiantes de intercambio con Iberoamérica).	1.327.466
	GCL5 Estudiantes egresados de la enseñanza no reglada.	3.268.535
	Total	**5.014.969**
Grupo de Aprendices de español como Lengua Extranjera (GALE)	GALE1. Estudiantes que cursan estudios en la enseñanza primaria.	3.026
	GALE2. Estudiantes que cursan estudios en la enseñanza secundaria.	581.591
	GALE3. Estudiantes que cursan estudios en la enseñanza superior.	52.947
	GALE4. Estudiantes que cursan estudios en la enseñanza no reglada.	182.980
	Total	**820.544**

Fuente: elaboración propia.

Una primera aproximación a la situación de la lengua española en Alemania revela de inmediato la existencia de diferentes perfiles y portfolios que resultan relevantes para la microdemolingüística. Los perfiles generales de los hablantes pueden reducirse a dos:

a) personas cuyo dominio del español debe considerarse principalmente con un trasfondo de movimientos migratorios (GDN 1-3 y GCL 1-3) y
b) personas que aprenden o han adquirido la lengua a través de cursos de español como lengua extranjera (GDN4, GCL4-5 y GALE1-4).

Desde el punto de vista de los individuos, estos grupos no son excluyentes, pero el portfolio y el perfil sociolingüístico del hablante permite decidir cuál es el proceso que más ha determinado la formación lingüística de la persona.

4. LOS INMIGRANTES Y LOS HABLANTES DE HERENCIA

Entre esos perfiles, sin duda, los hablantes de herencia son los que presentan más dificultades para su caracterización teórica y para su identificación práctica. En términos muy generales, *hablante de herencia* o *de lengua heredada* es quien ha crecido en un entorno donde se usa una lengua familiar, que habla —o al menos comprende— esa lengua utilizada en el hogar y que es, en algún grado, bilingüe en esa lengua y en la de mayor uso dentro de una comunidad (Valdés, 2000; Polinsky, 2018). En relación con las comunidades hispanohablantes, serían hablantes de español como lengua heredada las personas descendientes de migrantes que han crecido en un entorno en el que se usa el español como lengua familiar, que hablan —o al menos entienden— el español manejado en el hogar y que conocen la lengua mayoritaria en la comunidad en que se desenvuelven. Sería el caso de los descendientes de inmigrantes hispanohablantes en los Estados Unidos o, en relación con este estudio, el de los descendientes de inmigrantes hispanohablantes en Alemania.

De acuerdo con la clasificación propuesta por Rodríguez Pino (1997), podrían distinguirse tres grupos de hablantes según el momento de llegada de sus familias a Alemania, si bien entre estos grupos e incluso dentro de un mismo grupo, existe de hecho un *continuum* de niveles de competencia en español:

- *Inmigrantes recientes*. Su lengua dominante es el español y difieren en su conocimiento del alemán y en la cantidad de años que han estado escolarizados en español.
- *Bilingües*. Primera o segunda generación, que muestran diferentes grados de competencia en español y en alemán. En muchos casos estas personas han recibido su educación en alemán y, por lo tanto, han desarrollado parcialmente su capacidad de lectura y escritura en español.

– *Bilingües receptivos*. Segunda o tercera generación de hispanohablantes nacidos en Alemania, cuya lengua dominante es el alemán y con limitada destreza oral en español.

Es importante resaltar que las competencias lingüísticas en español varían incluso entre los estudiantes de lenguas heredadas que pertenecen a una misma generación. De hecho, los vínculos entre las variables sociales y psicológicas de los hablantes de lenguas heredadas y sus niveles de competencia pueden ser muy diversos. Grace Cho (2000), que llevó a cabo un análisis cualitativo de estudiantes de herencia nacidos en los Estados Unidos y de segunda generación, sugiere que el nivel de competencia de una lengua está relacionado con el grado de conexión con su grupo étnico, con la frecuencia de las interacciones y de la participación en las actividades de su comunidad, así como con el nivel de aceptación de los valores éticos y sociales de su cultura de origen.

Todas estas circunstancias, observadas en contextos internacionales, se encuentran igualmente entre los hablantes de herencia de origen hispano en Alemania y condicionan, por tanto, la forma en que ha de efectuarse su recuento como hablantes de dominio nativo o de competencia limitada. De acuerdo con sus específicas circunstancias migratorias y administrativas, los perfiles que podrían identificarse para su consideración como hablantes de herencia, con diferentes niveles de dominio de la lengua, serían los siguientes:

– Personas de segunda generación nacidas en Alemania y sin nacionalidad alemana descendientes de migrantes hispanohablantes (GDN2, cuadro 2).
– Personas de segunda generación con nacionalidad alemana descendientes de migrantes hispanohablantes (GDN3, cuadro 2).
– Personas de tercera generación descendientes de migrantes hispanohablantes que residen con sus padres (GCL1, cuadro 2).

Naturalmente, a estos grupos podría añadirse el de los inmigrantes de primera generación (GDN1, cuadro 2), con nacionalidad alemana o sin ella, al que podría atribuírsele sin demasiados reparos un dominio nativo del español, sin perjuicio de su mayor o menor dominio del alemán. Ahora bien, como se desprende de la agrupación presentada, entre la segunda y la tercera generación puede haber diferencias importantes en cuanto al posible dominio de la lengua española por parte de sus integrantes.

5. EL ESPAÑOL ENTRE LOS GRUPOS MIGRANTES

5.1. Primera generación de migrantes hispanohablantes (GDN1)

Según los datos de la Oficina Federal de Estadística (Statistisches Bundesamt), con fecha 1 de enero de 2019, residían en Alemania 266.955 inmigrantes procedentes de los países iberoamericanos en los que el español es lengua oficial. En el contexto migratorio hispanohablante en Europa es un grupo importante: representa el 7,1 % del total en la Unión Europea (4.210.267 en los 28 Estados miembros). Alemania es el cuarto destino de la inmigración hispanohablante, tras España (53,6 %), Italia (13,3 %) y Francia (10,1 %). En el contexto migratorio de Alemania se trata, sin embargo, de un grupo más bien pequeño, que representa el 2,5 % del total de inmigrantes en Alemania y un 0,4 % del conjunto de la población del país. También es pequeño como grupo lingüístico, pues el español no figura entre las diez primeras lenguas de inmigración en Alemania:

Gráfico 2
El español y las lenguas de la inmigración en Alemania (1 de enero de 2019)



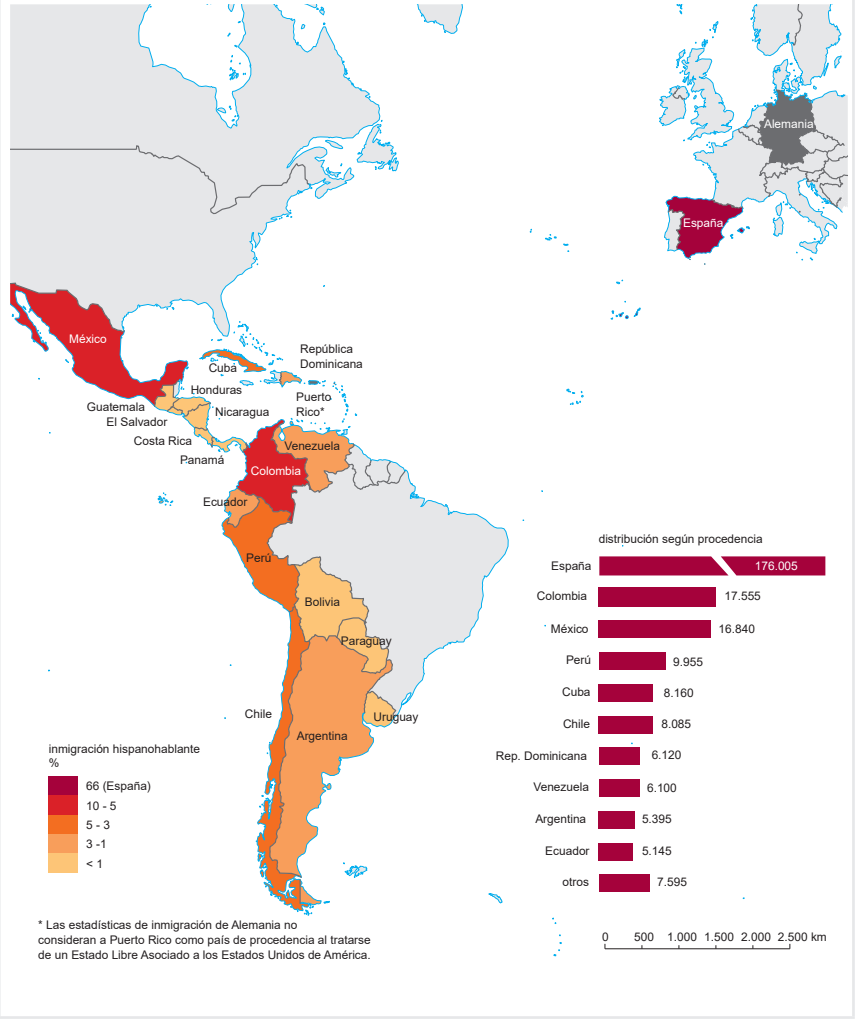
Fuente: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (2020).

Metodológicamente, la determinación de la competencia lingüística de los inmigrantes no se realiza a partir de una supuesta simetría con la situación lingüística en origen, en la que no se identifican personas con hablantes de competencia nativa[3], sino a partir de las características de los flujos migratorios. Por eso es importante considerar las características

3 El artículo en esta misma publicación titulado «El español: una lengua viva. Informe 2020» adjudica a los países iberoamericanos un porcentaje de hablantes de competencia nativa de español del 94,6 % y un porcentaje de hablantes de competencia limitada de un 5,4 % (Instituto Cervantes, 2020).

del grupo. El grueso de la inmigración, un 78,8 %, procede de los tres países hispanohablantes con mayor potencia demográfica: España (65,9 %), Colombia (6,6 %) y México (6,3 %).

Mapa 1
Procedencia de los inmigrantes hispanohablantes en Alemania (1 de enero de 2019)



Fuente: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (2020).

Asimismo, el origen del grupo también puede identificarse por criterios lingüísticos, a partir de la variedad geográfica de la lengua de los inmigrantes. Ello permite obtener datos de los efectos que produce la inmigración en la construcción del repertorio lingüístico y comunicativo de la inmigración hispanohablante en Alemania. Si se agrupan los migrantes según sus macrozonas dialectales de procedencia, se obtiene el reparto que se presenta en el cuadro 4, a continuación.

Cuadro 3
Hablantes nativos del español en el mundo y hablantes nativos en Alemania (1 de enero de 2019)

Macrovariedad	Hablantes nativos	América	Asia	América	Asia
mexicano-centroamericana	165.802.002	38,4 %	peninsular-eu.	176.005	65,9 %
andina	130.681.074	30,3 %	andina	40.400	15,1 %
rioplatense	52.389.068	12,1 %	mexicano-centroamericana	21.205	7,9 %
peninsular-eu.	42.915.985	9,9 %	caribeña	14.280	5,3 %
caribeña	21.497.040	5,0 %	chilena	8.085	3,0 %
chilena	18.323.820	4,2 %	rioplatense	6.980	2,6 %
Total	**431.608.989**	**100 %**	**Total**	**266.955**	**100 %**

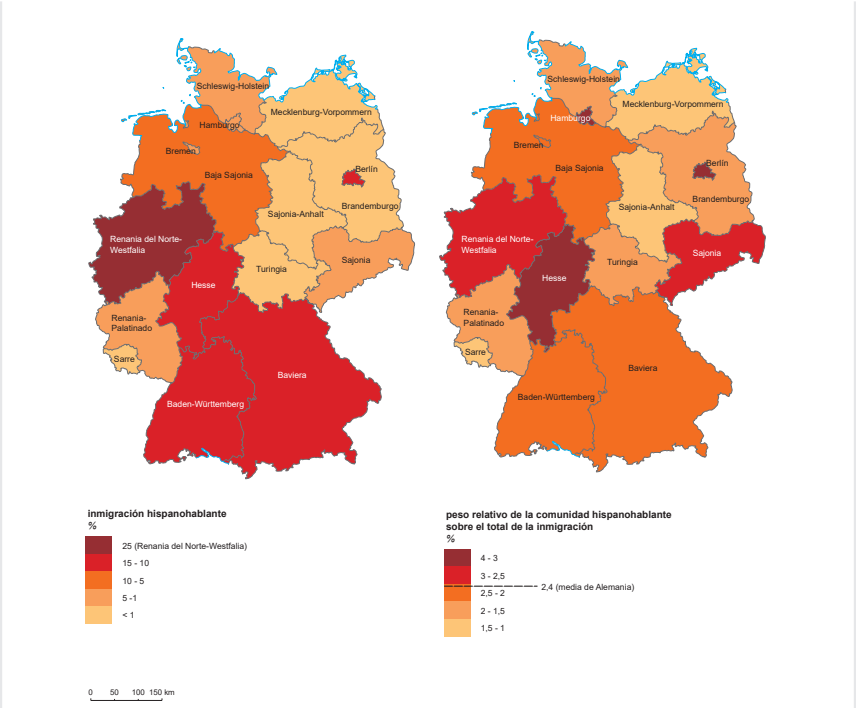
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Instituto Cervantes (2019) y Statistisches Bundesamt (2020).

De acuerdo con el peso relativo de las variedades del español en América, en Alemania existe una sobrerrepresentación del español peninsular-europeo, que es la variedad más hablada en el conjunto del país y en cada uno de los estados federados. Solamente en cuatro estados (cuatro de los cinco de la región oriental: Sajonia, Turingia, Sajonia-Anhalt y Brandemburgo) el conjunto de los hablantes de variedades americanas es mayor que el de los hablantes del español europeo[4].

4 Debido a la orientación política de la República Democrática de Alemania, antes de la caída del muro (1989) se produjo un importante flujo migratorio desde países iberoamericanos como Cuba, Chile o Nicaragua. A la República Federal de Alemania, especialmente entre 1960 y 1973, migraron personas procedentes de España gracias los convenios de trabajo (Leib y Mertins, 1980; Petuya Ituarte *et al.*, 2014).

El 89,2 % de los inmigrantes residen en siete de los dieciséis estados federados: Renania del Norte-Westfalia, Baden-Württemberg, Baviera, Hesse, Berlín, Baja Sajonia y Hamburgo. Estas son las regiones más urbanas y pobladas del país (el 74,6 % de la población estaba empadronada en uno de estos estados en el 1 de enero de 2019) y las que aportan el 79,7 % del producto interior bruto alemán (2.697.216 millones de euros en 2018)[5].

Mapa 2
Destino de la emigración hispanohablante en Alemania (1 de enero 2019)



Fuente: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (2020).

Según los datos de la Oficina Federal de Estadística (Statistisches Bundesamt, 2020), los inmigrantes hispanohablantes de Alemania constituyen un colectivo mayoritariamente joven. La mitad tiene entre 17 y

5 Véase *Statista*. Disponible en: https://de.statista.com/.

40 años y un 92 % no ha alcanzado los 65 años. El número de mujeres en el grupo es levemente mayor (51,4 %) que el de los hombres (48,6 %), lo que supone una desviación notable sobre el patrón de la inmigración procedente de otras regiones, mucho más masculinizado. Si se consideran las causas del proceso migratorio se advierte el predominio de motivos relacionados con la familia: seis de cada diez migrantes declaran como motivo de la decisión de emigrar la fundación o la reunificación familiar. La relación de formación entre el mundo hispanohablante y Alemania es la más alta de todas las regiones migratorias mundiales: uno de cada cinco inmigrantes hispanohablantes se traslada a Alemania para formarse profesional o académicamente[6].

Desde la perspectiva temporal, la inmigración hispanohablante es reciente: un 44 % (119.480 personas) reside en Alemania desde hace menos de 5 años y el 57,4 % lleva en el país menos de 10 años (155.825 personas). Los hispanohablantes que conformaron una primera fase migratoria (1960-1980) llegaron a Alemania procedentes de España y emigraron fundamentalmente por razones económicas, en gran parte sin una intención de permanencia definitiva. Estas condiciones explican que mostraran un bajo dominio del alemán, junto a un alto grado de mantenimiento del español. Aún en 1984 la mayoría (61 %) solo podía expresarse en alemán con muchas dificultades. Según una encuesta de Cáritas, en 1989 solo el 29 % de los españoles decía tener buenos conocimientos de alemán (Petuya Ituarte *et al.*, 2014). En 1991, el 26 % de los inmigrantes de primera generación sabía escribir bien en alemán; el 33 % leía bien en esta lengua y el 44 % la hablaba bien (Gualda Caballero, 2001); solamente un 19 % de los españoles no sabía escribir bien en alemán.

En la actualidad, el perfil lingüístico de los migrantes hispanohablantes es otro. El de los hispanohablantes es uno de los grupos migrantes con mejor conocimiento del alemán. Según una encuesta de usos lingüísticos, solo el 14,6 % de este grupo migratorio usaba el español como lengua principal en su vida social, mientras que un 59,6 % usaba el alemán y un 25,8 % ambas lenguas (Presendörfer *et al.*, 2003).

6 Puede compararse, por ejemplo, con Turquía (2 %), Oriente Próximo (3,3 %) o UE-28 (4,5 %) y Estados Unidos (9,9 %).

5.2. Segunda generación de migrantes hispanohablantes (GDN2)

El microcenso de Alemania de 2018 (Statistisches Bundesamt, 2019) estima una cantidad de 143.620 ciudadanos alemanes descendientes de al menos un inmigrante hispanohablante. El grupo de hispanohablantes de segunda generación es pequeño, ya que supone un 2 % del total de los 7,3 millones de alemanes descendientes de inmigrantes de cualquier procedencia.

El perfil de este grupo poblacional presenta algunas características que aportan indicios de integración y que merecen mencionarse (Statistisches Bundesamt, 2019):

- *Procedencia*. El 51 % del grupo de migrantes hispanohablantes de segunda generación procede de España. Ello se debe a una mayor presencia de migrantes españoles en la actualidad con familia y a los efectos de una trayectoria migratoria en Alemania que se remonta a la década de 1960.
- *Edad*. El grupo de hispanohablantes de segunda generación es considerablemente joven: los menores de edad suponen un 46 % del total; los menores de 40 años, el 64 % del grupo.
- *Estado civil*. La proporción de migrantes hispanohablantes casados es del 51 %. En estos matrimonios el grupo de segunda generación presenta patrones altos de integración en Alemania: el 60 % de los hispanohablantes están casados con cónyuges alemanes sin ascendencia migratoria.
- *Formación y situación laboral*. El 56 % de las familias de descendientes de españoles y el 41 % de las de descendientes de personas que proceden de la Iberoamérica hispanohablante declara unos ingresos mensuales superiores a la media nacional (1.936 € brutos): 2.600 € brutos (31.200 € anuales).

Los datos de usos lingüísticos de los hogares permiten distinguir dentro del grupo entre hablantes de dominio nativo (GDN2) y hablantes de competencia limitada (GCL1) (Statistisches Bundesamt, 2019). A comienzos de 2019 el español es la lengua principal del 31 % de los hogares en los que vivía algún migrante hispanohablante o descendiente. Suponiendo que en estos hogares el mantenimiento de la lengua es mayor, cabría atribuir

a un 31 % del grupo de hablantes de segunda generación, a unas 44.500 personas, una competencia nativa, al menos en la comunicación oral. Las cifras muestran, por tanto, que el 69 % de los hispanohablantes de segunda generación, unas 99.100 personas, crecieron en hogares en los que el español no es la lengua principal de comunicación, por lo que se les supone un dominio del español limitado (GCL1).

5.3. Tercera generación de migrantes hispanohablantes (GCL1)

Las estimaciones del microcenso permiten calcular a comienzos de 2019 un grupo de 51.030 de migrantes hispanohablantes de tercera generación. Esta cifra considera solo aquellos nietos de migrantes que viven en casa de sus padres en el momento del recuento. De ellos, 39.602 son menores de edad. El perfil social de este grupo muestra que tres de cada cuatro proceden de familias de ascendencia española (cuadro 4).

Cuadro 4
Familias de segunda o tercera generación de inmigrantes (1 enero de 2019)

	familias	hijos	%
España	23.000	38.280 (29.240 menores de edad)	75 %
Iberoamérica hispanohablante	7.920	12.750 (10.362 menores de edad)	25 %
Total		**51.030 (39.602 menores de edad)**	

Fuente: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (2019).

En lo que se refiere a su perfil lingüístico, los miembros de esta tercera generación se consideran hablantes de herencia, bien por haber conocido el español en su entorno familiar, bien por un contacto más o menos intenso con la lengua española, sobre todo a través del sistema educativo. Este grupo, no obstante, revela un domino del español más limitado. La transmisión intergeneracional de la lengua de herencia, el español, está condicionada por la frecuente composición exogámica de los matrimonios, muy frecuente entre los migrantes hispanohablantes en Alemania: dos de cada tres hispanohablantes de segunda generación están casados con alemanes sin ascendencia migratoria (Statistisches Bundesamt, 2019).

5.4. Inmigrantes hispanohablantes nacionalizados (GDN3)

Las personas con origen en países hispanohablantes que adquieren la nacionalidad alemana forman un grupo heterogéneo. Este colectivo presenta una doble vía de formación:

- inmigrantes hispanohablantes que acceden a la nacionalidad alemana;
- descendientes de hispanohablantes que han obtenido la nacionalidad alemana o la doble nacionalidad.

Entre el año 2000 y enero de 2019, un total de 51.498 hispanohablantes adquirieron la nacionalidad alemana (Statistisches Bundesamt, 2020). Del periodo comprendido entre 1991 y 1999 no se dispone de datos oficiales. Para realizar una estimación se tomó como base la tasa de nacionalizados durante el periodo 2000-2019 separándola en tramos de cinco años. Dado que la presencia de migrantes hispanohablantes es más baja en la década de 1990, se tomó la tasa mínima de nacionalizaciones. Se estima que entre 1991 y 1999 se han nacionalizado alrededor de 12.000 personas, de modo que el total del grupo de nacionalizados hispanohablantes es de 63.752 personas.

La mayor parte de los nacionalizados proceden de cuatro países: España (16 %), México, Cuba y Colombia (cada uno con un 11 % del total)[7]. Siguen, por tanto, el patrón general de los inmigrantes, con la excepción de Cuba[8]. Este colectivo es mayoritariamente femenino (casi dos tercios de los nacionalizados, un 63,9 %) y joven: el 59,2 % de los nacionalizados tiene entre 25 y 45 años.

7 Al no disponer de los datos oficiales para el periodo de 1991 a 1999, los porcentajes corresponden solo al periodo siguiente.

8 La alta frecuencia de nacionalizaciones de ciudadanos de Cuba radica en el endurecimiento de las políticas cubanas de emigración en la década de 1990 (Pérez, 2016), que limitan las estancias en el extranjero y dificultan una segunda salida. En 1963 la RDA reconoció a Cuba como país socialista, hito diplomático que propició que miles de estudiantes y trabajadores cubanos emigraran a Alemania. Tras la caída del muro de Berlín, se produjo un alto flujo de retorno a Cuba, aproximadamente dos tercios de los migrantes, unas 8.000 personas. A partir de 1991, comenzó una nueva fase de la migración cubana hacia Alemania, ligada a la reunificación familiar y al matrimonio. Tanto los que se quedaron inicialmente como los que retornaron optaron en muchos casos por la nacionalización, lo que explicaría las cifras aportadas.

5.5. Alemanes con residencia fijada en países hispanohablantes (GCL2)

Los alemanes no nacionalizados son la segunda comunidad de residentes extranjeros europeos en España: 199.117 personas en 2019. En todos los países de habla española suman un total de 266.253 personas. Además del grupo de residentes en España, hay colectivos importantes de inmigrantes alemanes en Chile (21.711 alemanes) y Argentina (9.404 residentes) (Naciones Unidas, 2019). En números totales, España es el sexto destino de los alemanes emigrados, por detrás de Estados Unidos, el Reino Unido, Suiza, Francia e Italia. Si se consideran los migrantes que llevan residiendo un máximo de cinco años en el país de destino, España ocupa el cuarto lugar y es el destino del 15,1 % de la migración procedente de Alemania, por detrás de Suiza (36,9 %), Austria (22,7 %) y el Reino Unido (17 %) (OECD, 2015). Este dato explica dos características de la migración cualificada alemana más reciente:

– se orienta a destinos lingüística y geográficamente próximos;
– se reorienta hacia España, en detrimento de otros destinos tradicionalmente más importantes como Australia (7,5 %), Canadá (4,4 %) o incluso Estados Unidos (7,2 %) (OECD, 2015: 29).

Los movimientos migratorios hacia países como Suiza o Austria no solo se ven favorecidos por la lengua, cultura e historia comunes, sino también por medidas económicas proteccionistas, como programas de contratación directa (OECD, 2015: 54), que con Iberoamérica o no existen o existen de forma muy poco desarrollada. De este modo, podría deducirse que la migración a España de alemanes altamente cualificados dependería de otros incentivos, incluso de razones personales o de actitudes positivas hacia la utilidad transnacional de la lengua o al atractivo cultural de la región.

5.6. Inmigrantes iberoamericanos de origen no hispanohablante (GLC3)

Según el informe del Instituto Cervantes (2020), al menos el 2,9 % de los ciudadanos brasileños y 0,9 % de los portugueses son hablantes de español. Suponiendo la misma proporción de hablantes de español entre los

migrantes procedentes de Brasil y Portugal en Alemania, se estima un grupo de 2.585 hablantes: 1.335 brasileños y 1.250 portugueses dentro del grupo de competencia limitada.

6. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALEMANIA

Además de los movimientos migratorios y de sus consecuencias, el aprendizaje del español como lengua extranjera es el segundo gran factor que hace crecer la comunidad lingüística hispanohablante en Alemania. Las estadísticas permiten reconocer grupos de personas que actualmente están estudiando la lengua y otros de personas que ya lo han hecho, o que al menos han completado un ciclo formativo significativo.

6.1. Estudiantes de español en la enseñanza primaria (GALE1)

Los primeros cuatro años de la enseñanza obligatoria en Alemania permiten la escolarización de alumnos cuyas edades están comprendidas entre los 6 y los 10 años. En la educación primaria pública se matriculó en español durante el curso 2018-2019 un total de 3.026 alumnos. Ello significa el 0,2 % de las matrículas de lenguas extranjeras en esta etapa educativa.

A pesar de que la política lingüística de la Unión Europea promueve desde 2002 el aprendizaje temprano de dos lenguas extranjeras, no todos los países y regiones han aplicado medidas educativas en este sentido con la misma eficacia y convicción (cf. Comisión Europea, 2017). En 2003 varios estados federados alemanes introdujeron una lengua extranjera en alguna de las etapas de la educación primaria: en la mayoría de estos casos, el inglés y, en menor medida, el francés, especialmente en los estados lindantes con la frontera gala (cf. KMK, 2013). En 2005 esta medida se extendió a todos los estados federados alemanes (Quetz, 2010: 172-173). Ese año, solo tres de los dieciséis estados federados (Hamburgo, Renania-Palatinado y Baden-Württemberg) incluían más de una lengua extranjera como parte obligatoria del currículo de los cuatro cursos de la etapa primaria. Así, en un contexto de obligatoriedad de una sola lengua extranjera, la lengua con más matrículas es el inglés en todos los estados federados sin excepción: en el curso 2018-2019, el 92 % de los alumnos que cursaban lenguas extranjeras en la enseñanza primaria (cuadro 5). En la enseñanza

primaria de Alemania, el español tiene una presencia testimonial. Solo puede accederse a él en contextos de programas educativos avalados por la Acción Exterior de España o en contextos altamente dependientes de circunstancias locales.

Cuadro 5
Matrículas de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria en Alemania (curso 2018-2019)

Lenguas	N.º alumnos	matrículas
Inglés	1.764.017	92 %
Francés	95.053	5 %
Español	3.026	0,2 %
Italiano	2.069	0,1 %
Total matrículas de lenguas extranjeras	**1.918.541**	**64 %**
Total de alumnos de primaria	**2.996.961**	

Fuente: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (2020).

6.2. Estudiantes de español en la enseñanza secundaria (GALE2)

Durante el curso 2018-2019 había 581.591 alumnos de español en la enseñanza secundaria, distribuidos entre la educación secundaria general y la enseñanza secundaria profesional: en la primera estaban inscritos 460.943 alumnos de español (79,3 %), en la segunda, 120.648 alumnos (21,7 %). Estos alumnos conforman un grupo heterogéneo desde el punto de vista de la competencia lingüística. Para determinarla puede recurrirse a la etapa de secundaria en la que se encuentran. Tanto en el itinerario general como en el profesional, dentro de la enseñanza secundaria se distinguen dos fases: una obligatoria, hasta los 16 años, y una superior, hasta los 18 años[9]. La distribución del número de alumnos se presenta en el cuadro 6.

9 Según las modalidades curriculares de los estados, las edades pueden variar en un año: en la secundaria puede haber, en condiciones óptimas de rendimiento del alumno, jóvenes de los 11 a los 19 años. Aquí, por motivos de simplificación y comparabilidad con otros países, establecemos el límite dicho arriba.

Cuadro 6 Alumnos de la enseñanza secundaria en Alemania (curso 2018-2019)			
	Secundaria general	**Secundaria profesional**	**Total**
Etapa obligatoria	259.749 (6,5 % del total de alumnos)	30.102 (1,6 % del total de alumnos)	289.851 (4,9 % del total de alumnos)
Etapa superior	196.020 (21,7 % del total de alumnos)	90.546 (12,1 % del total de alumnos)	286.566 (20,4 % del total de alumnos)
Educación especial[10]	5.174 (1,6 % del total de alumnos)		
Total de alumnos	**460.943** **(8,8 % del total de alumnos)**	**120.648** **(4,9 % del total de alumnos)**	**581.591** **(7,9 % del total de alumnos)**

Fuente: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (2020).

En el curso 2018-2019, el número de estudiantes de español en la enseñanza general obligatoria era de 259.749; en la enseñanza profesional obligatoria, de 30.102. Así, en Alemania había un grupo de 289.851 aprendices de español de edad comprendida entre los 12 y los 16 años. Estos alumnos son mayoritariamente estudiantes de niveles iniciales de la lengua y, salvo aquellos hablantes de herencia o inmigrantes incorporados al sistema escolar, se les presupone una competencia muy limitada, entre el nivel A1 y el B1 del *MCER*. Por su parte, en la secundaria general superior había 196.020 alumnos, el 36,6 % de los jóvenes matriculados. En la secundaria profesional superior estaban matriculados 90.546 alumnos. De este modo, en Alemania hay un grupo de 286.566 alumnos de español cuya edad está comprendida entre los 16 y los 18 años (el 23,2 % de los alumnos matriculados). Dichos jóvenes son estudiantes de niveles medios de lengua y se les asigna una competencia más avanzada pero mayoritariamente limitada entre B1 y B2 del *MCER*.

6.3. Los estudios de español en las universidades (GALE3)

En el curso 2018-2019, 5.777 universitarios estudiaban filología española o estudios en los que una parte del currículo se ocupa específicamente de la lengua y la cultura españolas (Statistisches Bundesamt, 2020). La española

10 No aparecen clasificados en las estadísticas oficiales en las otras etapas o son alumnos de educación especial. Metodológicamente, les damos el valor de competencia no superior.

es la tercera filología extranjera con más alumnos después de la inglesa y la francesa (véase cuadro 7).

Cuadro 7
Alumnos de las filologías modernas extranjeras en las universidades alemanas (curso 2018-2019)

Filología	Alumnos
Inglesa	47.020
Francesa	6.317
Española	5.777
Japonesa	3.636
Italiana	1.337
Rusa	1.061
Árabe	671
Turca	523
Holandesa	398

Fuente: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (2020).

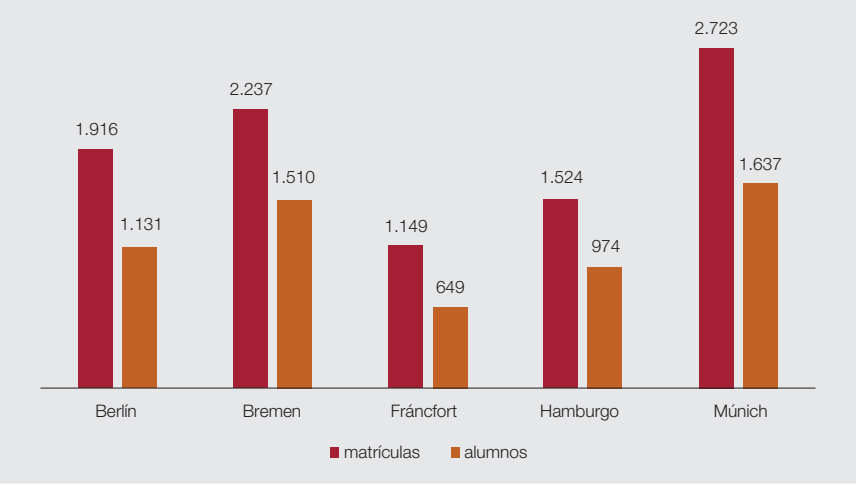
Desde 1998, ya consolidado el hispanismo en la universidad alemana (cf. Loureda, 2017), el número de alumnos de filología española aumentó en un 81 %, siendo una de las filologías modernas con un incremento más significativo de alumnos, aunque desde 2014 haya experimentado un descenso del 17,2 % de matrículas (1.203 alumnos), entendible en parte en el marco del continuado descenso del número de alumnos de las filologías modernas en la universidad alemana desde 2012, que es de 9.491 alumnos (6,1 %).

6.4. La formación en español (GALE4)

Fuera del sistema educativo oficial existen otras alternativas para el aprendizaje del español, entre las que destacan el Instituto Cervantes y las universidades populares.

El Instituto Cervantes dispone de una estructura de cinco centros en Alemania: Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich. En 2019 había 9.549 matrículas y 5.901 alumnos en estos centros.

Gráfico 3
Matrículas y alumnos del IC en Alemania (curso 2018-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

Las universidades populares (*Volkshochschulen*) son centros independientes federados por estados, que reciben una financiación pública y privada. En estas estructuras de formación continua y de enseñanzas de régimen especial se puede estudiar español. En enero de 2019 había 177.079 matrículas en cursos de español: la tercera lengua con más alumnos por detrás del alemán como lengua extranjera y del inglés. En las universidades y en academias privadas existen también estructuras de enseñanza de lenguas, pero no existen estadísticas fiables de los alumnos que cursan español en este tipo de centros, por lo que de momento no se incorporan al grupo.

6.5. Los nuevos hablantes del español

El sistema educativo es un importante mecanismo generador de nuevos hablantes de español, aunque entre los distintos niveles de enseñanza existan diferencias importantes. Los egresados de la escuela primaria representan un grupo residual de hablantes potenciales de español que no merece la pena cuantificar. Sobre los egresados de la enseñanza secundaria solo se dispone de estadísticas parciales. La Oficina Federal de Estadística

de Alemania ofrece datos de alumnos de español en centros de educación secundaria desde el curso 2005-2006 hasta el curso 2017-2018. Las estadísticas permiten calcular al menos 1.089.363 egresados que adquirieron un nivel intermedio de español (B1-B2) en ese periodo. Para el periodo comprendido entre 1991 y 2004 se puede estimar un grupo de 238.103 egresados que alcanzaron un nivel intermedio de español en centros de secundaria. La estimación se realiza asumiendo que el 17 % de las matrículas corresponden a los egresados, como sucede en el periodo 2005-2018. Sumando los cálculos para ambos periodos, se obtienen 1.327.466 personas que entre 1991-1992 y 2017-2018 adquirieron un nivel intermedio de español en centros de educación secundaria. A este grupo se le atribuye una competencia limitada en español (GCL4). Por otro lado, entre el curso 1999-2000 y el curso 2017-2018 egresaron de las universidades alemanas 11.117 alumnos de filología española. A este grupo de personas se les supone competencias avanzadas de español: entre C1 y C2 (GDN4) (Statistisches Bundesamt, 2020).

Otro grupo de estudiantes con una competencia limitada de español son aquellos que han participado en programas de intercambio en España. En el programa Erasmus participaron 76.580 alumnos entre 2004 y 2016 (Comisión Europea, 2019). A esta cifra se le resta el 10 %, que equivale al porcentaje de estudiantes de filología hispánica, ya integrados dentro del GDN4, con una competencia mayor. El resultado son 68.920 hablantes de español de competencia limitada.

Desde 1991 se documentan 5.109.003 matrículas en cursos de español en las universidades populares; 2.836.696 desde 2005. Las estadísticas no especifican cuáles son nuevas y cuáles no. Desde 2005 los cursos de español experimentan un descenso de matrículas del 23,8 %. Ello significa que en los últimos 29 años hubo en las universidades populares una media de 196.000 matrículas por año. Son los cursos de lenguas con más alumnos, solo por detrás del alemán como lengua extranjera y del inglés (cuadro 8).

Cuadro 8
Las diez lenguas más estudiadas en las universidades populares de Alemania (curso 2018-2019)

Lengua	Número de matrículas
Alemán como lengua extranjera	983.148
Inglés	396.129
Español	177.079
Italiano	135.938
Francés	128.397
Ruso	18.492
Japonés	17.135
Neerlandés	16.669
Sueco	15.236
Árabe	15.204

Fuente: elaboración propia a partir de Reichert *et al*. (2019: 77).

Si se parte de los datos de otros centros de lenguas[11], puede suponerse que el 40 % de las matrículas de español son alumnos que han cursado el nivel anterior o que repiten curso. Estimando un 60 % de alumnos nuevos en cada año, se puede calcular que, de las 5.109.003 matrículas, 3.065.402 de personas aprendieron español en las universidades populares de Alemania entre 1991 y 2019 (GCL5). A ellos sumamos una tasa del 0,33 % de egresados de cursos C2, lo que supondría 16.860 hablantes que han adquirido competencia nativa de español (GDN4)[12].

Desde 1994, los cursos de español del Instituto Cervantes en Alemania registraron un total de 255.338 matrículas, según las estadísticas de sus cinco sedes actuales (Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich)[13]. Aplicando el mismo índice que el estimado para las universidades populares, se puede

11 El supuesto se basa en el índice de continuidad y repetición de los alumnos de español en el Centro de Lenguas de la Universidad de Heidelberg de los últimos cinco años. Agradecemos a Milagros Crespo, su directora, la ayuda para la obtención de los datos.

12 Suponemos un tercio de los egresados en el Instituto Cervantes debido al perfil menos generalista de los cursos de las universidades populares.

13 El Instituto Cervantes de Múnich se inaugura en 1994; el de Bremen, en 1995. Con anterioridad ambos eran las sedes del Instituto Español de Cultura. El Instituto Cervantes de Fráncfort se abre en 2008 y el de Hamburgo, en 2009.

calcular un total de 153.202 personas que han aprendido español entre 2002 y 2018 en el Instituto Cervantes[14] (GCL5). El 1 % de los alumnos, 2.553, realizaron cursos de nivel más avanzado C2, por lo que se incorporan al GDN4.

En este grupo se contabilizan los 5.657 traductores alemanes de español, a los que también se les supone competencias nativas de español (C2). Esta cifra se estima a partir de los 990 traductores alemanes de español miembros de la Asociación Alemana de Traductores e Intérpretes (BDÜ) en 2020, suponiendo que los miembros de la asociación solo representan un 17,5 % del total de traductores del país (7.000 de 40.000 en 2011) (cf. Álvarez Mella, 2015).

7. VALORACIÓN DE LOS DATOS: DINÁMICAS DEL ESPAÑOL EN ALEMANIA

Los datos aportados permiten descubrir las dinámicas de construcción y desarrollo del grupo alemán de usuarios del español. La composición del grupo de hablantes potenciales viene determinada en buena medida por los dominios sociales en los que el español se emplea para la comunicación, las actitudes que despierta, incluida la motivación para aprenderla, y no pocas conductas de los hablantes respecto de actividades relacionadas con ella. Asimismo, la lengua puede ser estímulo y condición para acciones sociales y personales, como emigrar a un país hispanohablante o establecer relaciones comerciales con esa comunidad (García Delgado *et al.*, 2012, 2016).

El español en Alemania ni es ni se siente como una lengua de inmigración o de herencia. El grupo de hablantes de domino nativo (GDN1-4) y el de hablantes de herencia (GCL1) suponen un 9 % del grupo de usuarios potenciales de la lengua española en Alemania. Así, el español es fundamentalmente una lengua extranjera que, además, proviene de un espacio con una notable afinidad, histórica y presente, con Alemania.

14 La decisión de usar el mismo índice para ambas instituciones tiene una justificación teórico-metodológica: si bien consideramos que el índice de continuidad es más alto en el Cervantes que en las universidades populares, dado el coste de los cursos y la posibilidad de adquirir un certificado oficial de español, también puede suponerse una motivación más alta de los alumnos, que conllevaría niveles más bajos de «repetidores de cursos».

La inmigración hispanohablante constituye un sustrato positivo para el asentamiento del español como lengua extranjera en Alemania (Martínez Calero y Rohloff, 2014): el alto grado de integración de la migración hispanohablante estimula el interés por aprender el español y el aprendizaje del español como lengua extranjera crea un entorno paulatinamente favorable para la integración social y cultural de la nueva emigración hispanohablante. La primera generación de inmigrantes ha dejado paso a una generación de descendientes que en general encuentra actitudes positivas hacia el español en su entorno, lo cual favorece la transmisión intergeneracional: el hablante de herencia tiene motivos biográficos y dinámicas sociales que lo impulsan a conservar su lengua.

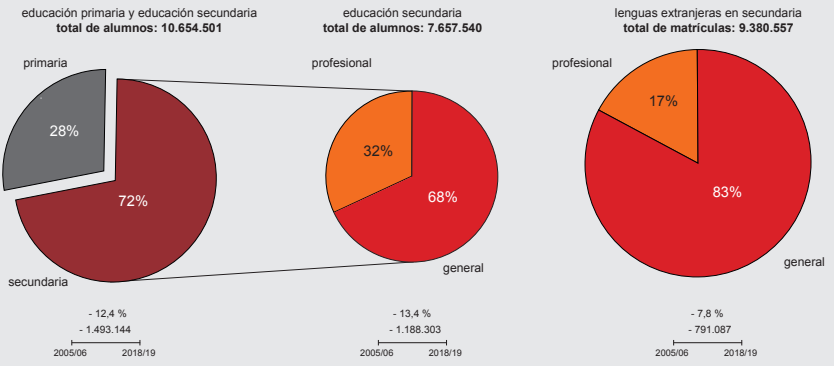
Los hablantes con español como lengua heredada, la inmigración reciente y las personas que aprenden español como lengua extranjera son mayoritariamente jóvenes. El 64 % de la segunda generación de migrantes tiene menos de 40 años; la mitad de los inmigrantes hispanohablantes de primera generación, los individuos que se han desplazado, tiene entre 17 y 40 años, de modo que está al comienzo del ciclo productivo o en edad de cerrar un ciclo formativo, y lleva poco tiempo en Alemania: seis de cada diez inmigrantes hispanohablantes residen en Alemania desde hace menos de 10 años. Además de los estudiantes actuales en el sistema escolar, jóvenes por razones obvias, los que han aprendido español lo han hecho dentro de una oferta que se ha incrementado exponencialmente a partir de 2005.

Queda poco de la inmigración histórica, que en las décadas de 1960 y 1970 se nutrió de españoles y que en la década de 1990 atrajo también a personas procedentes de América Latina (Bayona-i-Carrasco *et al*., 2018). Solo un 14,3 % de la inmigración de América Latina (aproximadamente 14.000 personas) reside en Alemania desde antes del año 2000, un porcentaje mayor en el caso de la inmigración procedente de España, un 37,1 % (aproximadamente 65.000 personas).

El español como lengua extranjera en Alemania presenta luces y sombras. En la educación primaria, el español ocupa un lugar testimonial (menos del 0,25 % de las matrículas en lenguas extranjeras) y su presencia se explica en gran parte por las dinámicas de herencia cultural y lingüística. El espacio reducido para aprender una lengua extranjera en la educación primaria es común a todas las lenguas excepto, con carácter general, al inglés (más del 92 % de las matrículas) y, con carácter más local y por el efecto de la frontera política, al francés (5 % de las matrículas).

El español como lengua extranjera gana espacio en el sistema educativo en un contexto de aumento del peso relativo de las lenguas extranjeras en la enseñanza (gráfico 4). Desde 2005, en la enseñanza primaria se han perdido más de 300.000 matrículas (un descenso del 9,5 % en el periodo 2005-2019). Este descenso es más acusado en la enseñanza secundaria, donde la pérdida de alumnos en este mismo periodo es de más de 1.100.000 matrículas (un descenso de un 13,4 %). El número de matrículas en cursos de lenguas extranjeras en la secundaria ha descendido también (790.000 matrículas, un 7,8 % aproximadamente), pero en menor medida que el número total de alumnos.

Gráfico 4
Evolución del universo escolar y de las matrículas de lenguas extranjeras en Alemania (curso 2005/2016 - 2018/2019)



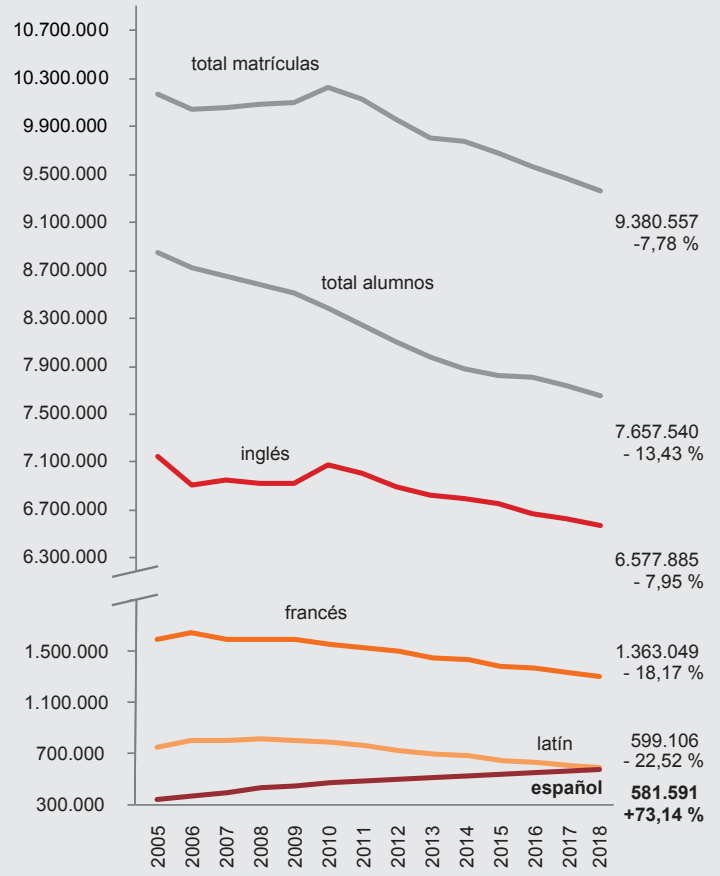
	secundaria general	secundaria profesional	total de alumnos	nivel de competencia
etapa obligatoria	*259.749* *(6,5% del total de alumnos)*	*30.102* *(1,6% del total de alumnos)*	*289.851* *(4,9% del total de alumnos)*	*A1 – B1*
etapa superior	*196.020* *(21,7% del total de alumnos)*	*90.546* *(12,1% del total de alumnos)*	*286.566* *(20,4% del total de alumnos)*	*B1 – B2*
educación especial	*5.174* *(1,6% del total de alumnos)*			
total de alumnos	*460.943* *(8,8% del total de alumnos)*	*120.648* *(4,9% del total de alumnos)*	**581.591** **(7,9% del total de alumnos)**	

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Statistisches Bundesamt (2020).

En este contexto, hay lenguas que pierden matrículas y peso relativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: el francés, el italiano, el latín o el ruso pierden más de un 10 % de alumnos en el periodo más reciente. Otras lenguas son estables en relación con las matrículas y, pese a un descenso en números absolutos, no pierden peso relativo en el espacio de la enseñanza de lenguas extranjeras: el inglés pierde alrededor de un 8 % de los alumnos.

Y otras lenguas, finalmente, ganan matrículas y ganan peso relativo en la enseñanza media: es el caso de lenguas de cifras bajas de alumnos, como el turco, y es el caso también del español, que ha crecido un 73,1 % entre los cursos 2005-2006 y 2018-19, pasando de 336.000 a 581.000 alumnos matriculados en el conjunto de la enseñanza secundaria. En este sentido, el español es un caso excepcional. La evolución de las principales lenguas en la enseñanza secundaria puede verse en el gráfico 5.

Gráfico 5
Matrículas y lenguas en la enseñanza secundaria alemana
(curso 2018-2019)

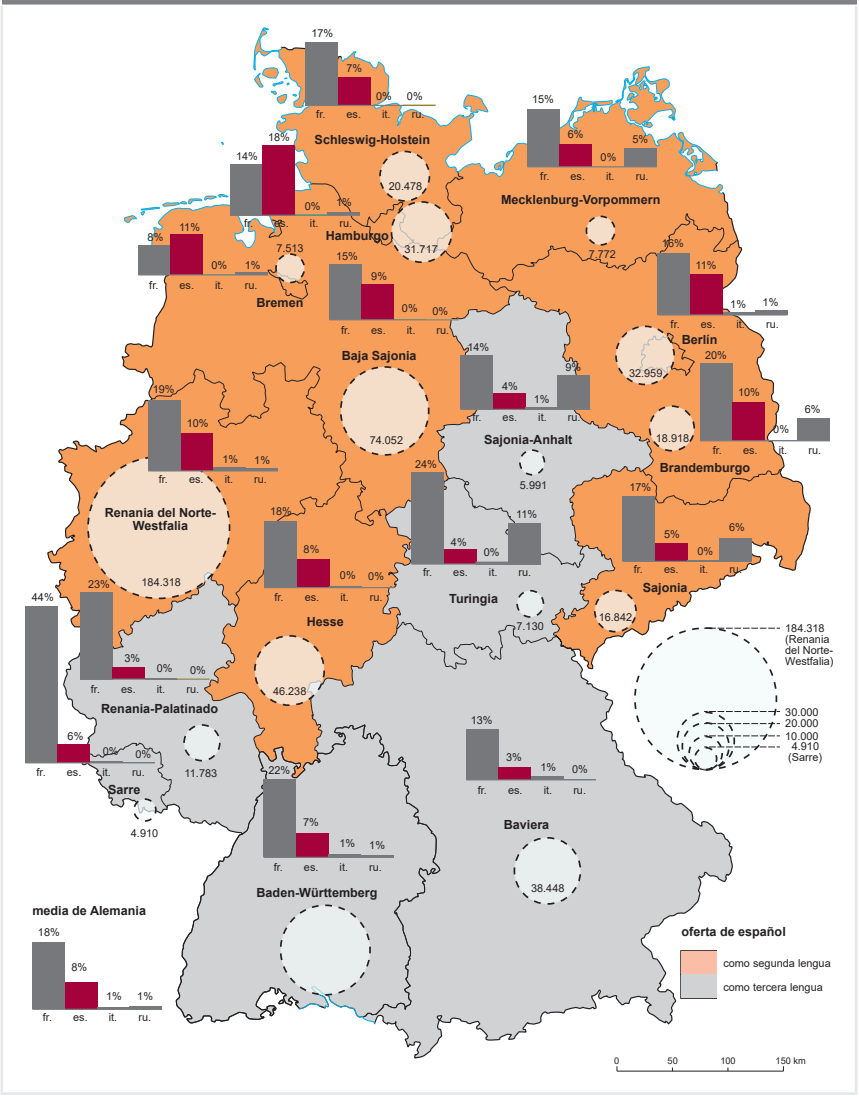


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Statistisches Bundesamt (2020).

La enseñanza secundaria es el mayor instrumento, por volumen, extensión y organización, para el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania. En ella existen espacios de práctica obligatoriedad o de combinación de elecciones altamente restringida, como la elección de la primera lengua extranjera (el inglés, y muy localmente, el francés); y existen también espacios de elección relativa, desde la segunda lengua extranjera. El español es una elección preferente en espacios de elección relativa. Si se observan las etapas obligatorias (entre los 12 y los 16 años) y superior (entre los 16 y los 18 años), el español está infrarrepresentado en niveles iniciales del sistema educativo y sobrerrepresentado en los niveles superiores (mapa 3).

No obstante, la demanda y la oferta de español presentan serios desajustes. La infrarrepresentación en las etapas iniciales se debe a que el español es una elección como segunda o tercera lengua extranjera, elección que se produce al final de la etapa obligatoria o en la etapa superior. En regiones demográfica y económicamente muy desarrolladas, como Baviera o Baden-Württemberg, solo se ofrece como tercera lengua extranjera; como cuarta, según los itinerarios académicos. El español se estudia por encima de la media nacional en las regiones en las que ya se ofrece como segunda lengua extranjera y se estudia por debajo de la media nacional en las regiones en las que solo se puede elegir como tercera opción (mapa 3).

Mapa 3
El español en la enseñanza secundaria de Alemania (curso 2018-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Statistisches Bundesamt (2020).

Si el español se oferta como segunda lengua, el efecto mínimo es una sobrerrepresentación (Renania del Norte-Westfalia, Hesse, Baja Sajonia, Schleswig-Holstein, Berlín, Brandemburgo). Esta sobrerrepresentación puede

estar limitada por factores político-educativos (mayor presencia de lenguas de integración) o por factores históricos, por la pervivencia en la oferta escolar de lenguas del este europeo (Sajonia, Mecklemburgo-Pomerania Occidental). El efecto máximo de una oferta temprana es que el español se convierta en la segunda lengua extranjera del sistema educativo, como en Hamburgo y en Bremen. Si no se oferta como segunda lengua, el español es la elección preferente entre las terceras lenguas, pero en estos estados el número de alumnos de español no supera la media de alumnos de todo el país (Sarre, Sajonia-Anhalt, Turingia, Renania-Palatinado, Baviera y Baden-Württemberg).

En la enseñanza secundaria general, el español es la tercera de las lenguas modernas, la cuarta si se consideran las lenguas clásicas. Pese a ser una posición no privilegiada, muestra unos índices de crecimiento elevados (en el periodo 2005-2019 ha crecido un 90 %, ha pasado de 242.000 alumnos a 460.000). En la enseñanza profesional, el español es la segunda lengua extranjera, si bien, pese a tener una posición aparentemente consolidada en números absolutos, su crecimiento es menor que en la enseñanza general. En la enseñanza profesional el español solo ha crecido un 29 % entre 2005 y 2019, de 93.000 alumnos a 121.000. Este crecimiento depende de la aplicación del «modelo Baden-Württemberg/Renania del Norte-Westfalia», que crea centros de enseñanza profesional superior (*Fachgymnasien*) en los que las lenguas extranjeras tienen un mayor espacio. Entre los años 2002 y 2019 se crearon 100 nuevos centros en Baden-Württemberg y 235 en Renania del Norte-Westfalia, más de un tercio del total de estos centros en Alemania.

8. CONCLUSIÓN

El espacio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo de Alemania está cambiando. La enseñanza del español ocurre en un contexto que se caracteriza por cinco factores que lo condicionan:

- cada vez hay más lenguas en la oferta y no todas están en igualdad de condiciones: el español no es una lengua privilegiada en el sistema educativo, aunque tenga una demanda creciente;
- hay itinerarios distintos según los estados: en ellos el español tiene una combinabilidad restringida;

- las lenguas distintas del alemán no solo son *lenguas extranjeras* sino también *lenguas de integración*: el español es una lengua extranjera en el sistema educativo, con baja representación en proyectos bilingües para la mejora de la herencia cultural y lingüística;
- hay un creciente espacio para las lenguas extranjeras en el sistema educativo;
- las lenguas consolidadas en el sistema educativo tienen más garantías (inglés, francés) y/o funciones (latín) que las nuevas. Entre las «nuevas», se encuentra el español.

El español se desarrolla con fortaleza en espacios de crecimiento de oferta, pero debe prepararse para nuevos escenarios a partir de 2021, con más lenguas, con más modalidades de aprendizaje y con más alumnos. La organización escolar deberá adaptarse a estas circunstancias y el aumento de las posibilidades de contratar a profesores de español no puede producirse sin un esfuerzo político y académico más decidido.

En el marco descrito se hace necesaria una acción política, cultural y educativa planificada. Esta acción debe considerar: a) la necesidad de una estrategia coordinada de todos los países hispanohablantes para comunicar la unidad esencial de su espacio lingüístico y la natural diversidad de sus partes; b) la necesidad de que este espacio se asocie más estrechamente al mundo germanófono, creando una dinámica «de ida y vuelta» a partir de acciones de promoción de la lengua, de la cultura y de la sociedad alemana; y c) la necesidad de orientar y adaptar las acciones de promoción y coordinación a los perfiles específicos de cada grupo de hablantes: nativos, de competencia limitada y aprendices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Mella, H. (2015), «La dimensión económica de la traducción: ¿nuevo campo de estudio?», en M. A. Recio Ariza, B. Santana López, M. de la Cruz Recio y P. Zimmermann González (eds.), *Interacciones. Reflexiones en torno a la Traducción e Interpretación del/al alemán*. Fráncfort: Peter Lang, pp. 607-626.

Bayona-i-Carrasco, J., Pujadas Rúbies, I. y Avila Tàpies, R. (2018), «Europa como nuevo destino de las migraciones latinoamericanas y caribeñas»,

Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, XXIII, 1.242. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cho, G. (2000), «The Role of Heritage Language in Social Interactions and Relationships: Reflections from a Language Minority Group», *Bilingual Research Journal,* 24 (4). Disponible en: http://brj.asu.edu/v244/articles/ar4.html.

Clavería Lizana, C. (1972), *España en Europa: aspectos de la difusión de la lengua y las letras españolas desde el siglo XVI*. Madrid: Ediciones Castilla.

Comisión Europea (2017), Eurydice Report 2017. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-publications-2017_en.

— (2019), Erasmus+ Annual Report 2018. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2012), *Valor económico del español.* Barcelona: Editorial Ariel, Madrid: Fundación Telefónica.

— (2016), *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* Barcelona: Editorial Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

Gualda Caballero, E. (2001), «El trabajo social en Alemania con los *Gastarbeiter* o emigrantes económicos españoles», *Portularia*, 1, pp. 185-202.

Instituto Cervantes (2019), «El español: una lengua viva. Informe 2019», en VV. AA., *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L., pp. 15-109.

— (2020), «El español: una lengua viva. Informe 2020», en VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L., pp. 15-109.

KMK (2013), *Fremdsprachen in der Grundschule: Sachstand und Konzeptionen 2013.* Disponible en: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf.

Leib, J. y Mertins G. (1980), «Die Abwanderung spanischer Arbeitnehmer in die Bundesrepublik Deutschland. Umfang, Ursachen, Herkunfts-und Zielgebiete», *Erdkunde*, Bd. 34, H. 3, pp. 195-206.

Loureda Lamas, Ó. (ed.) (2017), *La Asociación Alemana de Hispanistas (1977-2017)*. Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert.

Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella H. y Scheffler, D. (2020), *Demolingüística de español en Alemania*. Universidad de Heidelberg e Instituto Cervantes.

Martínez Calero, M. y Rohloff, S. A. (2014), «Spanische Migrantinnen und Migranten der ersten Generation und ihre Nachkommen in Deutschland:

Zum Zusammenhang zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Bildungserfolg», en C. Pfeffer-Hoffmann, (ed.), *Arbeitsmigration nach Deutschland. Analysen zur Neuen Arbeitsmigration aus Spanien von dem Hintergrund der Migrationsprozesse seit 1960*. Berlín: Mensch & Buch Verlag, pp. 315-357.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (1998), «Demografía de la lengua española», VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. Madrid: Instituto Cervantes-Arco/Libros, pp. 59-86.

— (2006), *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

— (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel. 3.ª ed. en 2016.

Moreno Fernández, F. (2020), «La internacionalización del español y su análisis», en *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística / A projeção internacional do português e do espanhol: o potencial da proximidade lingüística.* Lisboa: INCM (Imprensa Nacional, Casa da Moeda), Instituto Cervantes e Instituto Camões.

OECD (2015), *Talente im Ausland: Ein Bericht über deutsche Auswanderer*. París: OECD Publishing.

Organización de Naciones Unidas (2019), *International migrant stock 2019*. Disponible en: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp.

Otero Iglesias, M. (2018), *Relaciones España-Alemania*. Madrid: Real Instituto Elcano.

Pérez, L. (2016), «Die kubanische Migration nach Deutschland», en Nikolaus Werz (ed.), *Kuba im Wandel.* Rostock, Univ., Inst. für Politik- und Verwaltungswissenschaften (Rostocker Information zu Politik und Verwaltung; 35), pp. 42-48.

Petuya Ituarte, B., Muñoz Sánchez, A. y Montero Lange, M. (2014), «Die Forschungsreihe: Annährung an die Situation der Spanischen Bürger/-innen in Deutschland», en C. Pfeffer-Hoffmann (ed.), *Arbeitsmigration nach Deutschland. Analysen zur Neuen Arbeitsmigration aus Spanien von dem Hintergrund der Migrationsprozesse seit 1960*. Berlín: Mensch & Buch Verlag, pp. 244-283.

Polinsky, M. (2018), *Heritage Languages and their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Preisendörfer, P., Naderi, R., Trautner, M., Tejerina de Recht, M. C, Meinert-Kaiser, U. y Schiener, R. (2003), *Estudio sobre la integración de la población española en Alemania*. Wiesbaden: Universum Verlag.

Quetz, J. (2010), «Auf dem Weg zur fremdsprachlichen Monokultur? Fremdsprachen an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland: Fremdsprachen an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland», *Sociolinguistica Jahrbuch* für Europäische Soziolinguistik. *International Yearbook of European Sociolinguistics. Annuaire International de la Sociolinguistique Européenne.* Band 24, Berlín [u.a.]: De Gruyter, pp. 170-186.

Reichert, E., Huntemann, H. y Lux, T. (2019), *Volkshochschule-Statistik — 57. Folge, Berichtsjahr 2018*. Bielefeld: DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung (DIE WBV). Disponible en: https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-01.pdf.

Rodríguez Pino, C. (1997), «Teaching Spanish to Native Speakers: A New Perspective in the 1990's», *ERIC/CLL News Bulletin*, 21 (1).

Statistisches Bundesamt (2019), *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund — Ergebnisse des Mikrozensus 2018* — Fachserie 1 Reihe 2.2.

— (2020), *Genesis online*. Disponible en: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online.

Swann, J., Deumert, A., Lillis, T. y Mesthrie, R. (2004), *Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Valdés, G. (2000), «Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals», en O. Kagan y B. Rifkin (eds.), *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*. Bloomington, Indiana: Slavica, pp. 375-403.

Wagner, K. (2002), «Letras españolas de los Siglos de Oro en imprentas europeas». *Fortuna de España. Temas españoles e imprenta europea (siglos XV-XVIII)*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/obref/fortuna/.

GÓNGORA EN TÁNGER Y JUAN RUIZ EN XEMÁA EL FNA: EL ESPAÑOL EN MARRUECOS

José María Martínez Alonso
Instituto Cervantes de Rabat

1. INTRODUCCIÓN

En la casba de los Udayas, que se alza entre el Atlántico y las orillas del río Buregreg en la costa de Rabat, casi nada es lo que parece: ni ha sido casba hasta tiempos recientes, ni la tribu de los Udayas, originaria de las profundidades del Sáhara y que pasó por allí en el siglo XIX, dejó mayor impronta que su nombre y ni siquiera los llamados jardines andalusíes, que dan aire al ala norte, tienen que ver con Al Ándalus si no fuera porque, cuando los franceses los construyeron a principios del XX, intentaron imitar los de la Alhambra.

Y sin embargo, esta fortificación militar erigida por los almorávides, destruida y rehecha por los almohades en el siglo XII y que se denominó Alcazaba del Buregreg, Alcazaba de Salé o incluso Castillo y Fuerza de Salé rebosa en sus muros historia de lo que hoy son Marruecos y España: «el mejor país es aquel que se adopta, ya que es el destino del comerciante y del campesino, el punto de encuentro del caravanero y del marinero» (Bouzineb, 2006), aseguraba ya el hermoso *dahir* (decreto real) de 1240 con el que los almohades animaban a los andalusíes a que se instalaran en la entonces abandonada plaza fuerte.

Pocos atendieron la llamada, y habrá que esperar a principios del XVII para que unos míticos hornacheros, primero, así como los moriscos expulsados de Andalucía y del Reino de Granada, algo más tarde, ocuparan la Alcazaba. Los hornacheros eran musulmanes desterrados en 1609 de la Villa de Hornachos, situada en lo que en la actualidad es el sureste de

la provincia de Badajoz, y el mito se forjó por constituir una comunidad indomable que continuó siéndolo en el estuario del Buregreg. Eran unos 3.000 los que llegaron a Rabat (García-Arenal, 2016). Ocuparon la fortaleza, que estaba en ruinas, y la reconstruyeron, se enfrentaron poco después a otros 15.000 moriscos procedentes de Andalucía para no dejar de ostentar en exclusiva los puestos de mando, prosperaron luego hornacheros y andalusíes convirtiéndose en corsarios, hicieron miles de prisioneros para lucrarse con los rescates —hasta Daniel Defoe situó a su Robinson Crusoe cautivo allí—, declararon la independencia en 1627 y propusieron en 1631 al Rey de España entregarle la Alcazaba si los dejaba regresar a Hornachos y comprar las antiguas propiedades. La aventura terminó en 1666 al instaurarse en Marruecos la dinastía alauí, pero descendientes de aquellos apellidos Vargas (convertido en Bargach), Carrión, Zapata, Blanco, Barco, Rodilla, Venegas forman parte aún hoy de la aristocracia de Rabat y de la vecina Salé y se dice que los indomables hornacheros se casaron entre sí hasta 1950.

Ilustración 1
Alcazaba del Buregreg[1]



© Ángel Gutiérrez.

1 Fortificación militar entre cuyas murallas se refugiaron hornacheros y andalusíes tras la expulsión de 1609 para convertirse en prósperos corsarios.

Tras la expulsión de 1609, en Marruecos se exiliaron unos 40.000 moriscos que se establecieron ante todo en las proximidades de Ceuta, en Tetuán y en otros lugares cercanos al Estrecho. ¿Y en qué idioma hablaban? «Llegaban vestidos a la española y hablando castellano; mezclaban sus nombres y apellidos cristianos con los arábigos», por lo que no fueron bien recibidos (Domínguez Ortiz y Vincent, 1985: 233), pero aun así mantuvieron su lengua durante más de un siglo mientras arrastraban la tragedia de no poder ser musulmanes en España ni españoles en Marruecos[2].

Por su parte, los hornacheros y los andalusíes de la Alcazaba de Salé redactaban en castellano los documentos, y su historia se puede rescatar hoy gracias a los que se conservan en los archivos españoles. Por eso, el hispanista Hossain Bouzineb afirma siempre que «el español debe ocupar un lugar estratégico en la cultura marroquí, porque la lengua española constituye un elemento orgánico de nuestra cultura. Sin la lengua española, gran parte de nuestra historia, sobre todo de los siglos XVI, XVII y XVIII, no la vamos a conocer» (Tribuna del Hispanismo Marroquí, 2019). El español será también el idioma que utilizará la cancillería marroquí para relacionarse con las potencias europeas durante casi toda la edad moderna.

Lo que ocurrió con los judíos expulsados en 1492 mediante el Edicto de Granada fue algo distinto. Muchos se asentaron en el norte de Marruecos, especialmente en Tetuán y Tánger, y gran parte conservó el judeoespañol hasta el siglo XX: «Confiésame tú que nunca has golido desencia tan primorosa como esta. Es de una hierba silvestrina que aquí llamamos *enchíchoru,* la más prefumosa de los montes, y la que más halaga el sentido» (Pérez Galdós, 1905: 342), se decía en el judeoespañol galdosiano de *Aita Tettauen,* inventado a medias con fines estrictamente literarios. Por entonces, el auténtico judeoespañol lo hablaban aún los 6.000 sefardíes que las tropas de O'Donnell encontraron en 1860 en Tetuán durante la Guerra de África, pero la llegada del Protectorado a partir de 1912 terminará por arrinconar el viejo lenguaje y dar paso también entre ellos al español moderno y a la haquitía, una variedad que se nutrió asimismo del hebreo, el árabe, el portugués, francés e inglés y

2 Frente a los moriscos de Valencia y de Granada, que continuaron hablando árabe, los de los reinos de Aragón y de Castilla fueron asimilados por completo lingüísticamente, pues la «*aljamía*», es decir, la lengua no árabe, sustituyó a la «*arabía*». En Túnez está documentado que los descendientes de los moriscos expulsados conservaron la lengua romance hasta bien entrado el siglo XVIII (Villaverde Amieva, 2020).

que Ángel Vázquez recreó en el largo monólogo de la tangerina Juanita Narboni: «Acaríciame, sigue, anda, sigue con tus caricias de muerte, un día de sabbat al campo fuimos vimos dos gatos negros y los matimos» (Vázquez, 1976: 193)[3].

2. LA SEDUCCIÓN DE LAS ÉLITES

Por Marruecos han pasado bereberes, fenicios, romanos, vándalos, bizantinos, árabes, andalusíes, franceses y españoles, es decir, que su historia apenas difiere de la de los países mil leches que forman el Mediterráneo. Sin embargo, para el Marruecos moderno todo arranca de 1912 en que, bajo la fórmula jurídica de Protectorado, el territorio se repartió entre Francia («*le Maroc utile*») y España, que en palabras del historiador David S. Woolman se quedó con «el hueso del Yebala y la espina del Rif», además de algunos otros territorios en el sur (Woolman, 1971).

La colonización francesa resulta inseparable de su primer Residente (1912-25), el General Lyautey, quien fue el estratega de una penetración tan profunda y sostenida en el tiempo que sus efectos se prolongan hasta hoy y que se llevó a cabo bajo el principio de atraer a las élites, aunque en la intimidad se formulaba de manera más cínica: «Pongamos a nuestro servicio a la clase dirigente» (Miller, 2015: 130). Los datos que retratan el proceso son elocuentes: en los 44 años de ocupación cursaron el bachillerato 1.415 marroquíes, de los cuales 640 eran musulmanes y 775 judíos, así que en vísperas de la independencia el analfabetismo ascendía al 90 %. No importaba. El objetivo era rodear de pompa y circunstancia al sultanato y sus cortesanos —el *majzén*, facilitarles la compra de propiedades en Francia, encuadrar a sus retoños en la lengua y la cultura francesas, mantener tradiciones. Los súbditos debían dedicarse a trabajar.

En realidad, la estrategia de seducción de las élites venía de lejos. Ya en 1845 el bajá de Tetuán, al que el sultán había enviado a París durante un par de meses, quedó deslumbrado ante el telégrafo, los experimentos con electricidad, el diorama, la prensa de impresión mecánica y el arte de

3 Ese es también el mundo políglota del Tánger internacional, que oficialmente va de 1923 a 1956, pero cuya vida cosmopolita continuará hasta entrada la década de los setenta. Lo recordaron Rioyo y López Linares en el documental *Tánger, esa vieja dama*.

vivir que los anfitriones le mostraban con arrogancia: «Qué seguridad tienen en sí mismos, qué impresionante su disposición, qué competentes en asuntos de Estado, qué firmes en sus leyes, qué capaces en la guerra y exitosos venciendo a sus enemigos», dejó por escrito el admirado secretario del bajá (Miller, 2015: 39). En cambio, los viajeros musulmanes que llegaban a España en el siglo XIX veían a los habitantes como «descendientes de árabes que, por haber vivido durante tanto tiempo en el «seno de la incredulidad» no habían podido mantener intacto el patrimonio espiritual y moral legado por los ancestros; aún eran hermanos, pero ¡cuánto habían cambiado!» (Pérès, 1937: 176).

En esa época, según el Maddison Project Database 2018 de la Universidad de Groninga, que continúa y actualiza los trabajos de Angus Maddison, el PIB real per cápita en dólares de 2011 de Francia era el doble que el de Marruecos, aunque el de España era superior al francés (véase 1850 en el cuadro 1). Al comienzo del Protectorado, en cambio, el PIB por habitante de Francia era casi cuatro veces superior al marroquí y el español un poco más del triple, mientras que al término de la etapa colonial el francés era el triple que el de Marruecos y el español prácticamente el doble[4]. Las diferencias se incrementaron en los revueltos 20 años posteriores a la independencia, y los últimos datos que ofrece el Maddison Project Database indican que el PIB real per cápita francés en 2016 era cinco veces superior al marroquí, mientras que el español había aumentado hasta algo más de cuatro veces.

Cuadro 1
Evolución del PIB real per cápita en dólares de 2011

	1850	1912	1956	1975	2016
Francia	2.028	5.274	8.815	19.599	38.758
España	2.455	4.197	5.388	11.329	31.556
Marruecos	1.049 (año 1870)	1.323 (año 1913)	2.704	3.412	7.613

Fuente: Bolt, Inklaar, De Jong y Van Zanden, (2018), *Maddison Project Database*.

4 Cfr. «¿Fue un negocio el colonialismo hispanofrancés en Marruecos?», en J. A. González Alcantud (2019: 375-382).

Pero más allá de las magnitudes económicas, había otros factores, como la política y la acción cultural, que revistieron una importancia decisiva. Si ya en 1947, poco antes de que los nacionalistas marroquíes se transformaran en independentistas, Francia quiso incorporar Marruecos a la francofonía, inmediatamente después de la independencia de 1956 logró firmar una convención sobre las relaciones culturales entre los dos países con el fin de mantener la preponderancia de su lengua y cultura: ahora sí habría un liceo en cada capital de provincia, la prensa en francés estaría convenientemente subvencionada y todavía a la altura de los años setenta del pasado siglo Marruecos se convertiría, como se decía por entonces, en el «primer importador mundial de cooperantes» franceses: había unos 15.000 (González Alcantud, 2019: 405-497). En cambio, en el largo proceso de 44 años que duró el Protectorado el árabe desapareció de las instancias oficiales y quedó reducido a la enseñanza de la cultura y la religión islámicas, así como al ámbito de las escuelas coránicas.

También España suscribió en 1957 su convenio cultural, pero no solo fue mucho más modesto y retórico —intercambio de investigadores, convalidación de títulos, programas radiofónicos y televisivos, establecimiento de la misión cultural—, sino que apenas se plasmó en hechos durante los 23 años de vigencia. Por un lado, faltaba auténtica voluntad política para destinar recursos a una plaza abandonada y, por otro, la dependencia poscolonial de Marruecos ya estaba firmemente trazada.

Porque aunque la colonización francesa empezó bien y terminó mal, en medio de revueltas y bombas, la seducción de las élites alentada desde los tiempos de Lyautey convirtió el Marruecos «útil» en un país devoto de la francofilia y adepto a la lengua francesa, hasta el punto de que bastantes miembros de las clases dirigentes rehúsan todavía hoy hablar en árabe en las reuniones de la buena sociedad. Países como Vietnam, el Líbano, Ruanda y tantos otros han abandonado *de facto* la francofonía para emplear el inglés como idioma vehicular y de relación internacional, pero las élites marroquíes resisten aún los embates de la lengua global.

3. ABANDONO Y RENUNCIA

España lo puso muy fácil a partir de 1936. En unos momentos en que la democracia se convertía en el único factor de legitimación política

en el mundo occidental, la dictadura franquista sumió el país en el desprestigio y el aislamiento y anuló cualquier posible ascendiente en el exterior, mientras que la Francia que salía de la II Guerra Mundial formaba parte del grupo de vencedores que iba a marcar las relaciones internacionales durante las décadas siguientes. Las cuentas resultan implacables: aunque el Protectorado se extendió de manera oficial entre 1912 y 1956, España no pudo controlar plenamente hasta 1927 el territorio asignado en la Conferencia de Algeciras, lo que significa que la Guerra Civil y el franquismo dominaron 20 de los 29 años de esa presencia efectiva.

Daba igual, por tanto, la existencia del grupo El Paso y las novelas de Cela, el cine de Berlanga y la opulencia cultural de la España trasterrada, o que el crecimiento demográfico de los países hispanohablantes y la explosión de sus literaturas enviaran un nuevo mensaje al futuro, porque la dictadura condenaba a la ignominia y la soledad tanto a la España de dentro como a la España de fuera y los marroquíes identificaban en exclusiva el español con nuestro país.

Enfrente, tras los puestos fronterizos de Alcazarquivir, Ifni y Cabo Juby, la maquinaria de seducción lo devoraba todo. De hecho, tanto los exiliados como los emigrantes españoles que se instalaban en el otro Protectorado —nada menos que el 40 % del total en los años cincuenta— se convertían con rapidez en afrancesados, ya que el dominio de esa lengua contribuía a realzar su estatus social. En general, la segunda generación ya estaba plenamente integrada y el español se reducía a lengua familiar o simplemente desaparecía.

Bien es cierto que la lengua de relación internacional empezaba por entonces a migrar del francés al inglés, al tiempo que la capital de la cultura mundial se trasladaba del París de entreguerras al Nueva York de la posguerra, pero pocos lo notaban aún. Lo presintió Claire Goll, la célebre sobrina de Max Scheler experta en venganzas y amiga de Joyce, Henry Miller, Chagall y Rilke en el París de los años veinte, que comprendió en aquel mismo 1947 en que Francia intentó acoger a Marruecos en la francofonía que todos ellos se habían convertido en «dulces fantasmas de antes de la guerra» frente a la pujanza de Nueva York. Pero aquello quedaba demasiado lejos del Marruecos del Protectorado.

Ilustración 2
Antiguo hospital de la Cruz Roja de Tetuán



© Ángel Gutiérrez.

Tras la independencia, el franquismo ordenó abandonar el territorio marroquí y se llevó consigo casi todo, con lo que renunció de forma voluntaria a mantener una cierta presencia en el país recién emancipado[5]. Solo la inercia, que como es natural acabaría por desvanecerse, alimentó durante algunos años más el uso del español y de ciertos rasgos culturales en la zona de influencia. Atrás quedaron instituciones, bibliotecas, cuarteles, hospitales, residencias y escuelas, mientras que los funcionarios regresaban a casa y comenzaba el paulatino retorno de los miles de españoles que se habían instalado e incluso nacido allí, como los escritores Luis Martín-Santos, Ángel Vázquez y Ramón Buenaventura, el director de fotografía José Luis Alcaine, el pintor José Hernández o el traductor Miguel Sáenz[6].

5 El llamado tardofranquismo repetirá exactamente la misma conducta 20 años después en el Sáhara Occidental.

6 En 1952 residían en Marruecos 130.000 españoles, en 1965 quedaban menos de 45.000 y al final del franquismo eran apenas 15.000 (Fernández Vítores, 2019: 52). Según el INE, a 1 de enero de 2019 había 10.848 residentes.

En poco tiempo se esfumó la herencia de unas relaciones que habían empezado mal —la guerra del Rif— y terminado bien, especialmente en el terreno cultural, porque España favoreció el bilingüismo, con el resultado de que muchos alumnos de formación española eran los mejores conocedores del árabe. Pero llegado el momento de partir apenas dejó más huella en Marruecos que la nostalgia de la amistad entre iguales y un puñado de inmuebles que en la mayor parte de los casos son hoy establecimientos educativos renovados y casi sin relación con el pasado común, con la excepción de alguna biblioteca como la del Instituto Cervantes de Tánger[7].

La razón es que el franquismo tenía la convicción de que se cerraba a cal y canto una etapa histórica, de que no quedaría nada del paso de España por Marruecos y que resultaba estéril emprender cualquier esfuerzo que pretendiera desarrollar una estrecha política de colaboración con el flamante Estado independiente, tal como rápidamente puso en marcha Francia. La moraleja estaba servida: la ausencia del propio país que la avalaba venía a certificar la inutilidad de la lengua española en Marruecos, y se podría decir al modo de Charles Tilly —grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes— que se trata de una sensación que llega hasta los directores de los colegios públicos marroquíes de hoy, pese a que la situación internacional de nuestro idioma sea bien diferente: «¿para qué sirve el español?», suelen preguntar. La lengua española y su cultura habían perdido el futuro en Marruecos por incomparecencia voluntaria[8].

4. UNA LENGUA QUE UNE Y OTRA QUE SEPARA

Si a la historia, a la política, a la economía y a la acción cultural se suma la geografía, se puede dar un paso más en la caracterización del español en Marruecos, un país cuya zona útil delimitan dos cadenas montañosas, la del Rif en el norte y la del Atlas en el este y el sur. El espacio comprendido entre ellas es el que vertebra la nación y el que ocupó Francia, mientras que a España le

7 El último testigo de la época es el ya casi en ruinas Teatro Cervantes de Tánger, transferido de forma irrevocable a Marruecos en febrero de 2020.

8 También la mayoría de los 250.000 judíos marroquíes optó por marcharse de forma gradual tras el fin del Protectorado, pese al amparo que les dispensaron tanto Mohamed V como Hassán II. Muchos se trasladaron a Israel, pero también a España, como en el caso de parte de los sefardíes. Esther Bendahan noveló este nuevo exilio sefardí a partir de los recuerdos de la infancia en *Déjalo, ya volveremos* (2006).

correspondieron las periferias del norte y del sur (véase el mapa del oeste del Magreb en el momento de la independencia de Marruecos en 1956).

Al adueñarse Francia de la zona que articulaba el país, su lengua se convirtió también en un elemento de integración y de construcción nacional, lo que constituyó un factor añadido para que, tras la independencia, se extendiera más allá de las fronteras que le habían correspondido durante el Protectorado. Fue el francés y no el árabe el lenguaje con el que empezó a trabajar la nueva Administración que debía gestionar el conjunto del territorio, la lengua en la que se impartían las disciplinas técnicas y científicas en la enseñanza media y universitaria, el idioma de relación con los extranjeros. Tras ello hubo sin duda un fuerte impulso político procedente tanto de la antigua potencia colonizadora como de la voluntad soberana marroquí, pero también empujó la propia fuerza de los hechos.

Por el contrario, la presencia del español, replegado en dos ámbitos menores geográfica, económica y políticamente, no tardó en verse como un elemento de disgregación y resistencia. Dos lenguas extranjeras eran demasiadas y una de ellas resultaba manifiestamente disfuncional. En un país que necesitaba borrar fronteras internas y construir un Estado nacional, el uso de la lengua española comenzó a percibirse como una manera de mantener barreras y de alimentar peculiaridades que frenaban la integración territorial[9], una idea tan arraigada y de tan largo aliento que explica que Marruecos fuera el único que se opuso hasta el final a que el español se convirtiera en 2020 en lengua de trabajo en la Unión Africana a propuesta de Guinea Ecuatorial.

No se trataba de meros presentimientos, porque las zonas de antiguo dominio español han seguido en ocasiones caminos diferentes a la que controlaba Francia y han sentido demasiado a menudo la tentación de ir por libre. Abdelkrim El Jatabi proclamó la República del Rif entre 1921 y 1926; los nacionalistas tetuaníes mantuvieron durante años una organización ajena a la del resto de Marruecos e incluso llegaron a soñar con un califato en el norte ligado a España para reconstruir la mítica convivencia perdida entre los musulmanes y cristianos de Al Ándalus (Miller, 2015: 191); en los años sesenta del pasado siglo Hassán II se

9 Este fue también el motivo de la política de eliminación del español –y de otros vestigios– en el Sáhara Occidental tras la ocupación por parte de Marruecos. Una vez más, lo ocurrido en este territorio ilumina muchos aspectos de lo sucedido antes en el norte y viceversa.

empleó a fondo para sofocar una vez más a los rebeldes rifeños, y revueltas menores pero significativas, que de vez en cuando producen réplicas de cierta intensidad, volvieron a estallar en Alhucemas en 2012. Y ahí sigue, en las llamadas por Marruecos «provincias del sur» y «Sáhara Occidental» por la sociedad internacional, un conflicto que parece lejos de encontrar solución.

Mapa 1
El oeste del Magreb en 1956, año de la independencia de Marruecos



Fuente: Wikimedia Commons[10].

10 Disponible en: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_del_Magreb_(1956).svg.

La paradoja fue que entre los altos designios políticos y la dejación de España surgió un tercer actor que contribuyó a mantener una cierta presencia de la lengua española en Marruecos: el sistema educativo francés. Es sabido que la enseñanza secundaria de este país jacobino incluye en el currículo el aprendizaje de dos idiomas extranjeros, lo que casi siempre ha garantizado que un buen número de alumnos elija el español como segunda lengua. Esta herencia, que en buena parte explica las sorprendentes cifras de estudiantes de español que hay en la actualidad en las antiguas colonias francesas del África Subsahariana[11], ayudó también a la pervivencia en Marruecos. Lo que no hacía España por su lengua lo reparaba Francia con el prestigio de su sistema educativo: por un lado, al servir de modelo para la enseñanza marroquí y, por otro, al aplicarlo en sus propios establecimientos escolares. Por ello, tanto en la una como en los otros había adolescentes que estudiaban español.

5. MEDIO SIGLO DE ESPAÑOL

Ni las estadísticas ni la fiabilidad de los números son el fuerte de Marruecos, donde a menudo resulta imposible recopilar datos precisos y las opiniones que se vierten en el espacio público difieren de las que se expresan en el ámbito privado. Se habla con frecuencia, por ejemplo, de la pérdida del español y es cierto que, sobre todo en la franja norte, así como en Ifni y en el denominado Cabo Juby en época colonial, se percibe con la simple observación que se ha producido un enorme retroceso, pero muchas afirmaciones se basan con frecuencia en estadísticas delirantes e incompatibles entre sí[12], por lo que parece que lo más fiable para medir su peso es acudir a la presencia en el sistema educativo.

El español se introdujo ya en los años sesenta en el bachillerato marroquí y, por fortuna, se dispone de una radiografía minuciosa de su situación a

11 Casi 600.000 en Costa de Marfil, por encima de los 400.000 en Benín, más de 200.000 en Senegal (Instituto Cervantes, 2020).

12 Según el Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona, en 2005 conocía la lengua española el 21,9 %, es decir, 6,6 millones de marroquíes; en 2012, el Institut Royal des Études Stratégiques daba la cifra del 4,6 %, lo que equivalía a 1,5 millones; dos años después, el censo de Marruecos establecía que solo el 1 % (unas 367.000 personas) sabía leer y escribir en español (Fernández Vítores, 2019: 51).

finales del franquismo debida al arabista Rodolfo Gil Grimau, por entonces director del Centro Cultural Español de Rabat. Se trata, pues, de un recuento parcial que no incluye el número de hablantes existente en aquellos momentos ni el grado de dominio de la lengua, pero fiable por provenir de fuentes contrastadas y significativo porque permite establecer comparaciones de manera aparentemente clara con los datos de años posteriores.

Por aquellas fechas (curso 1975-1976), se estudiaba en los cinco Centros Culturales de España[13], en diversos organismos españoles aislados[14], en la especialidad de filología hispánica de las universidades de Fez y Rabat, así como era segunda lengua en otras carreras universitarias, en la enseñanza media[15], en varios organismos marroquíes y en los establecimientos escolares franceses instalados en el país[16].

Cuadro 2
Estudiantes de español en el año académico 1975-1976

Centros culturales españoles	Otros organismos españoles	Especialidad de Filología Hispánica	Segunda lengua en las Universidades	Segunda lengua en la enseñanza media	Total
746	165	165	350	7.228	8.654

Fuente: Gil Grimau (1977).

Como se puede observar en el cuadro 2, la situación de la enseñanza del español al final del franquismo distaba de ser tan floreciente como se cuenta a menudo, y se podría calificar más bien de sumamente modesta: menos de 9.000 personas estudiaban esta lengua en un país que en aquellos momentos rondaba los 18 millones de habitantes. Resulta difícil de creer que tan módica cantidad de escolares fuera el sustrato educativo de varios millones de hispanohablantes, como se afirma con frecuencia que existían por entonces, y ello pese a que casi el 50 % de la población era analfabeta.

13 Situados en Agadir, Casablanca, Fez, Rabat y Tánger, y absorbidos, excepto el de Agadir, por el Instituto Cervantes a partir de 1991.

14 Escuela Saavedra Fajardo de Kenitra, dependiente del Centro Cultural Español de Rabat; Instituto Politécnico Español de Tánger; Escuela Baltasar Gracián de Uxda y Biblioteca Menéndez Pelayo de Tetuán, dependiente de la Consejería Cultural de la Embajada de España.

15 Se enseñaba en los tres últimos cursos de bachillerato como asignatura optativa en un total de 20 ciudades.

16 No se ofrecen datos de los dos últimos grupos.

Fue a principios del nuevo milenio cuando se produjo el ascenso más notable (véase el cuadro 3). Hace quince años, en el curso 2002-2003, había 51.000 alumnos de español en la enseñanza secundaria pública, que ascendieron a casi 80.000 a mediados de la década siguiente y que, según las últimas cifras completas disponibles, se redujeron a casi 70.000 en el curso 2017-2018. En conjunto, en el año académico 2018-2019 Marruecos era el decimonoveno país del mundo en número de estudiantes de español, con más de 85.000 (Instituto Cervantes, 2020).

Cuadro 3
Alumnos de español en la enseñanza pública media marroquí

Curso 1975-1976	Curso 2000-2001	Curso 2002-2003	Curso 2014-2015	Curso 2017-2018
7.228	36.839	50.965	79.493	69.819

Fuente: Gil Grimau (1977) y Anuarios del Instituto Cervantes (2003, 2016, 2019).

Por su parte, la enseñanza universitaria mantiene desde hace décadas una llamativa evolución en forma de dientes de sierra que tal vez por casualidad suele acompasarse con dificultades políticas repentinas que surgen tradicionalmente entre los dos países. Como se puede ver en el cuadro 4, en el curso 2003-2004 había 2.600 estudiantes universitarios de español, que descendieron a menos de 2.300 dos años más tarde, que remontaron hasta llegar casi a los 3.500 otros dos años después y que, según los últimos datos disponibles, correspondientes también al curso 2017-2018, en la actualidad se acercarían a los 2.700.

Sin embargo, en un informe del año 2017 redactado por varios hispanistas marroquíes[17] se advertía de que entre los cursos académicos 2012 a 2016 se

17 El informe *Situación del hispanismo y la creación en español en Marruecos* estaba firmado por Abderrahman El Fathi (jefe del Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Abdelmalek Essâadi, Tetuán), Aziz Tazi (director del Departamento de Hispánicas, Facultad de Letras y Ciencias Humanas Dhar el Mehraz-Fez), Abdellatif Limami (catedrático de Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Mohamed V, Rabat), Rachida Gharrafi (Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Abdelmalek Essâadi, Tetuán), Nisrin Ibn Larbi (Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Abdelmalek Essâadi, Tetuán). A ellos se añadía José Sarria (consejero de la Junta Directiva de la Asociación Colegial de Escritores-Andalucía).

había producido «un frenazo» en el número de matriculados en las universidades: caídas del 86 % en la Universidad de Tetuán, del 59 % en la de Fez y suspensión de los estudios de literatura española por falta de estudiantes en la Universidad de Rabat. Lo consideraban un hecho coyuntural, pero alarmante, que se debía a varios factores: supresión durante años de las oposiciones para profesor de español en los institutos de enseñanza secundaria, «extraño desinterés» político de las autoridades marroquíes por la presencia del idioma español en el sistema educativo, presiones de las 13 academias[18] para que los estudiantes eligieran el inglés como segunda lengua en los colegios o institutos hasta el punto de que «más de la mitad de los docentes de español en los centros educativos marroquíes carecen de alumnado» y, en fin, al deterioro del nivel de formación de los estudiantes. Aunque no se mencionara en el documento, la crisis económica española de la última década sobrevolaba también por entonces la presencia de la lengua española en Marruecos.

Cuadro 4
Estudiantes de la especialidad de español en las universidades marroquíes

Curso 2003-2004	Curso 2005-2006	Curso 2007-2008	Curso 2017-2018
2.601	2.288	3.460	2.692

Fuente: Anuarios del Instituto Cervantes (2006-2007, 2014, 2019).

Aquella modestia en los números de los Centros Culturales Españoles que retrataba Gil Grimau la heredó aún el Instituto Cervantes, que en su primer curso como tal en Marruecos, el de 1992-1993, tuvo 4.259 matrículas, cantidad que consiguió duplicar en la década siguiente. Hoy prácticamente se triplican las 10.000 matrículas del año académico 2004-2005, que en 2018-2019 correspondieron a 11.524 alumnos distribuidos en seis centros (Casablanca, Fez, Marrakech, Rabat, Tánger y Tetuán) y seis extensiones (Agadir, Alhucemas, Larache, Mequínez, Nador y Xauen)[19]. El prometedor comienzo del curso 2019-2020, que iba a superar con creces todos los registros habidos hasta entonces, quedó truncado en buena

18 Las academias son el equivalente de las consejerías de educación de las comunidades autónomas españolas.

19 En 2020 se añadió una nueva extensión en Kenitra dependiente del centro de Rabat.

medida por la pandemia de la COVID-19 y la inevitable suspensión de las clases presenciales.

6. Y SIN EMBARGO, NO, NO ES ASÍ

Estos números que muestran una cierta decadencia del español en la enseñanza marroquí pueden resultar engañosos, aunque no sean erróneos, ya que provienen de tomar una parte por el todo.

En las últimas décadas, la enseñanza pública de Marruecos ha conseguido escolarizar a casi toda la población infantil, pero al mismo tiempo ha estado sometida a un agudo proceso de deterioro que se tradujo, según el Consejo Superior de Educación, en que más de 430.000 estudiantes abandonaron la universidad en 2018 sin obtener diploma alguno. Las causas de este quebranto van desde la creación de pequeñas unidades en cualquier rincón del país para mejorar la tasa de escolarización, pero cuya actividad se desarrolla en condiciones precarias, con profesores sin formar y desmotivados, sin medios ni materiales pedagógicos y con contenidos desfasados, hasta a alumnos sometidos a altos niveles de acoso e intimidación[20] pasando por el incompleto proceso de arabización puesto en marcha a mitad de los años ochenta[21]. Y sin olvidar lo más sorprendente: que desde hace 30 años se tienen siete veces más posibilidades de encontrar trabajo si apenas se sabe leer y escribir que si se dispone de titulación universitaria, según indican todos los estudios del prestigioso Alto Comisariado del Plan (HCP).

Pero sea cual sea el motivo, tanto los análisis internacionales como nacionales llegan siempre a la conclusión de que el sistema de enseñanza marroquí atraviesa por una profunda crisis. En octubre de 2019, el Banco Mundial alertó de la necesidad de un «milagro educativo» para corregir lo que denominó pobreza en el aprendizaje, que hace que el 66 % de los niños

20 Según el informe PISA 2018, el 44 % de los alumnos sufre al menos varias veces al mes actos de intimidación o acoso frente a la media del 23 % de los países de la OCDE.

21 «Los niños salen ahora de la escuela sin saber árabe ni francés» es una queja que no solo se oye con frecuencia a los padres: «Sin perder la calma, [el ministro de Educación] Belmokhtar me dijo en una ocasión (entrevista en 2016) que el drama del modelo escolar actual es que los niños no terminan dominando ningún idioma, y recordó un informe de 2009 de su propio ministerio: tras encargar un sondeo, concluyeron que solo un 7 por ciento de los niños de cuarto de primaria dominaba el árabe» (Otazu, 2019: 172).

sigan siendo casi analfabetos tras pasar seis años en la escuela primaria. Y en el informe PISA que se hizo público dos meses después, Marruecos se situaba en el puesto 75 de entre los 79 países analizados.

La consecuencia ha sido la huida en masa de la enseñanza pública —ante todo, la preuniversitaria— en las últimas décadas por parte de los padres de la cada vez más amplia clase media que confían en el ascensor social que, a pesar de todo, representa la educación para los hijos. Las cifras son confusas, pero en el año 2020 la enseñanza privada representaría ya en torno al 40 % del total, especialmente en las ciudades más pobladas.

Aunque resulte casi una contradicción en los términos, en la cima de la educación privada en Marruecos se encuentran los colegios e institutos públicos extranjeros, ante todo los franceses, pero también los españoles y británicos[22], además de por supuesto los colegios americanos.

En cambio, los datos de quiénes estudian español se obtienen —cuando se logra hacerlo— de la enseñanza pública, pues los de la privada son sencillamente imposibles de conseguir. Y sin embargo, no solo su volumen es ya determinante, sino que se trata de un sector que debe ofrecer un valor añadido para justificar el oneroso esfuerzo económico que realizan los padres. La calidad, sea cierta o no, se la supone, pero el dato objetivo es la inclusión de materias bien en el currículo o bien extraescolares que establecen diferencias entre los propios colegios privados y entre ellos y los públicos, y el aprendizaje del español es una de ellas[23].

El caso más notable lo constituyen los colegios y liceos franceses. La red de establecimientos educativos que Francia tiene en Marruecos es la mayor del mundo con 44 escuelas e institutos de enseñanza media. En ella estudian los hijos de la élite y de las clases medias más acomodadas, los *ulad Danone*[24], que en el curso 2019-2020 fueron 43.500, lo que a su vez la convierte con gran diferencia en la mayor red de enseñanza no marroquí. El español lo pueden estudiar los niños y adolescentes de entre 12 y 17 años —o hasta los 18 y 19 años si repiten—. Pues bien, en el curso acadé-

22 Gran Bretaña ya ha firmado un acuerdo para que se establezcan en Marruecos sus colegios privados.

23 Lo saben bien los centros del Instituto Cervantes, que ven todos los años cómo instituciones privadas contratan a sus profesores colaboradores tras ofrecerles mejores condiciones económicas.

24 «Los hijos del Danone» en árabe dialectal marroquí, denominación que surgió para referirse a quienes crecieron tomando yogur cuando era un alimento de lujo (Otazu, 2019: 153).

mico 2019-2020 lo eligieron 11.700 alumnos, lo que representa el 60 % de quienes se encuentran en esas edades, es decir, entre *5ème* y *Terminale*[25]. Es bien cierto que la enseñanza del español en el sistema educativo francés constituye toda una tradición, pero también que las cifras son inusitadamente altas. Después de todo, quizá la élite marroquí sí conoce el valor de la lengua española.

Lo mismo ocurre en la Universidad Euromediterránea de Fez, conocida como Euromed, cuya finalidad explícita es «preparar a la élite capaz de enfrentarse a los desafíos presentes y futuros». Creada en 2012 a iniciativa del rey Mohamed VI, cuenta con el apoyo de los 43 países miembros de la Unión por el Mediterráneo y trabaja con cuatro lenguas: francés, inglés, árabe y español. Los estudiantes deben dominar al menos dos idiomas extranjeros.

Por su lado, los 11 centros docentes del Ministerio de Educación de España, que acogen también a parte de esa élite, han tenido una media de 4.400 alumnos en los últimos cursos académicos.

Por supuesto, resultaría equivocado extrapolar sin más estas cifras al resto de la enseñanza extranjera o privada, pero ponen de relieve que se deben introducir correcciones —cuantitativas y cualitativas— en los datos que se suelen manejar y, sobre todo, que quizá indiquen el camino que se tiene que seguir para fomentar la presencia del español en el sistema educativo marroquí.

Como lo muestra el notable número de estudiantes que sale a estudiar al extranjero: según la UNESCO, fueron más de 51.000 en 2017, y la mayor parte de ellos, casi el 60 %, se dirigieron a Francia, mientras que el resto se repartieron en mucha menor medida entre Alemania, Ucrania, Italia y España (en concreto, 5.322). Sin embargo, la subida de casi diez veces el precio de las matrículas para los estudiantes extracomunitarios en las universidades francesas debería constituir una buena coyuntura para incorporarlos a las españolas, que en la actualidad resultan más de la mitad de baratas en el caso de los estudios de grado. De hecho, la Feria de Universidades Españolas en Marruecos de 2020, en la que participaron 27 centros educativos superiores, atrajo ya a 12.500 visitantes en cuatro ciudades.

25 Datos enviados al autor por la Consejería Cultural Adjunta encargada de la enseñanza del francés. Embajada de Francia en Marruecos.

7. LA INSOPORTABLE LENTITUD

Marcel Bataillon escribió en 1937 en el prólogo a la primera edición de *Erasmo y España*: «La erudición impone a la historia lentitudes insoportables». El gran hispanista dedicó 15 años de su vida a componer aquella obra monumental que terminaría por alcanzar casi mil páginas: desde los 27 a los 42 años de edad, rastreó archivos, bibliotecas y centros de investigación de España, Portugal, Alemania, Francia y el Reino Unido; entró en contacto con docenas de estudiosos de muchos más países para comprobar el menor dato o noticia, y no resulta difícil de imaginar que a las dificultades de la investigación debieron de unirse muchas otras personales. Pero, al final, aquel inmenso esfuerzo, que había servido para desenterrar un momento olvidado del siglo XVI, se traslucía apenas en una humilde frase que casi sonaba a justificación.

España, y en general el mundo que se expresa en español, vivió durante cierta época alejada del interés de las principales corrientes intelectuales. Fue el movimiento romántico del siglo XIX el que la rescató del aislamiento, pero a costa de insistir en aspectos exóticos y hasta triviales. «En aquellas naciones que están muy remotas de la nuestra —decía Feijoo—, se nos figuran los hombres tan pequeños (…) que apenas llegan a racionales. Si los considerásemos de cerca, haríamos otro juicio». Los hispanistas han sido quienes más han contribuido a reducir esas distancias y a acabar con el estereotipo de la llamada excepción española, porque ayudaron a que desde naciones muy remotas se considerara más de cerca esta cultura.

También los hispanistas marroquíes. La primera universidad en crear un departamento de español en Marruecos fue la Mohamed V de Rabat en 1959; la siguió ya en 1973 la Universidad de Fez y posteriormente las de Tetuán en 1982, Casablanca en 1988, Agadir en 1991 y Nador en 2005; la prestigiosa Escuela Superior Rey Fahd de Traducción de Tánger, inaugurada en 1986, dispone asimismo de la especialidad de español. La falta de salidas profesionales en la enseñanza pública puede explicar sin duda lo esencial del descenso en el número de estudiantes de filología hispánica —incomparablemente menor, en cualquier caso, al ocurrido en la propia España—, pero tanto aquellos pioneros departamentos de las universidades de Rabat y Fez formados por profesores franceses, españoles[26]

26 Por ellos pasaron eminentes profesores como Federico Corriente, Emilio Náñez, Rodolfo

y marroquíes como los más recientes, constituidos ya en exclusiva por docentes nacionales, han desarrollado durante décadas una ingente labor de la que se nutrieron no solo los centros de enseñanza y la investigación, sino también el periodismo, las empresas, la política, el turismo y en general los más diversos sectores del país. Sus trabajos de investigación se han dirigido sobre todo hacia Al Ándalus, los textos aljamiados y en general las relaciones históricas hispano-marroquíes, pero también hacia el teatro, la poesía contemporánea o la novela del *boom* hispanoamericano[27].

Ellos son también los autores de gran parte de las traducciones, por otro lado nunca muy abundantes. Por ejemplo, entre 1950 y 2005 se tradujeron 430 obras del español al árabe, de las que 90 aparecieron en el Líbano, 86 en Egipto y 60 en Marruecos, con predominio siempre de textos literarios y ausencia total de obras científicas. «Desde la aparición de la traducción de *La casa de Bernarda Alba* y de *Don Quijote de la Mancha,* se puede afirmar que sus autores respectivos, García Lorca y Miguel de Cervantes, son los dos escritores españoles que más interés han suscitado» (Salhi, 2009: 88-92). De la literatura española se ha vertido al árabe sobre todo poesía —fundamentalmente, la Generación del 27— y teatro —Lorca, Buero Vallejo, Arrabal—, mientras que de la latinoamericana se ha traducido casi en exclusiva novela, con Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Juan Rulfo y Mario Vargas Llosa a la cabeza. Mención aparte merece Juan Goytisolo, cuyo arraigo durante años en Marrakech ha favorecido la traducción de más de una veintena de sus obras al árabe.

Gil Grimau, Ramón Lourido, José Antonio Anguiano, Bernabé López García, Julio Neira o Rafael Chirbes, quien durante la etapa en Fez escribió *Mimoun* (Barcelona: Anagrama, 1988), su primera y magistral novela.

27 En la actualidad hay tres lectorados de español financiados por la AECID: uno en la Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez, otro en la Ibn Zohr de Agadir y el tercero en la Euromed de Fez. En abril de 2020, la AECID firmó un acuerdo con Euromed para la incorporación de un segundo lector (información facilitada por el consejero cultural de la Embajada de España en Rabat).

Ilustración 3
Tumbas de Juan Goytisolo y Jean Genet en el cementerio de Larache[28]



© José María Martínez Alonso.

8. PALABRAS MARRUECAS

Fue primero el *Diario de un testigo de la guerra de África,* de Pedro Antonio de Alarcón, periodo sobre el que insistirá Galdós con *Aita Tettauen,* episodio nacional en el que convertirá en personaje al propio periodista y escritor granadino. Vino después el modernista guatemalteco Enrique Gómez Carrillo con su *Fez, la andaluza,* llegó luego la guerra del Rif y con ella las *Notas marruecas de un soldado,* de Ernesto Giménez Caballero; *El blocao,* de José Díaz Fernández; *Imán,* de Ramón J. Sender; y *La ruta,* de Arturo Barea. Y con el paso de las décadas se publicó una infinidad

28 Tumbas de Juan Goytisolo (a la izquierda, rodeada por cadenas) y de su amigo el escritor francés Jean Genet (a la derecha) en el viejo y bien cuidado cementerio español de Larache.

de obras[29] que va de la *Juanita Narboni* de Ángel Vázquez a las de Rafael Chirbes, Lorenzo Silva, Javier Reverte, José Carlos Cataño, Cristina López Barrio, Javier Valenzuela, las memorias de Miguel Sáenz, el *Quinteto de Mogador* del mexicano Alberto Ruy Sánchez, extraordinarios éxitos de ventas como *El tiempo entre costuras,* de María Dueñas, y, por supuesto, gran parte de la obra ensayística y novelística de Juan Goytisolo tras la *Reivindicación del conde Don Julián* (1970).

Ahora quizá corresponda contarlo a los marroquíes. También en español. Necesita estudio particular y nuevo impulso la literatura que se escribe tanto por parte de los naturales del país, como el ya fallecido Mohamed Sibari (1945-2013), como de descendientes nacidos en España o asentados en ella desde la niñez, tales como la escritora en catalán Najat El Hachmi o el novelista en castellano Mohamed El Morabet: «¿Que por qué te estoy contando todo esto? Pues, porque así puedes llegar a conocerme, Laia»[30]. El fenómeno, que existe desde hace tiempo, ha ganado en amplitud, y la biblioteca del Instituto Cervantes de Fez mantiene al día la más completa información sobre todo ello.

9. UN BUEN COLCHÓN SIEMPRE AYUDA

Marruecos es un país en el que, con palabras de un economista, desde hace dos décadas «se han producido inversiones asiáticas con rentabilidades europeas», pero a pesar de ello el gran desarrollo de las infraestructuras ha sido la razón del éxito económico de los últimos años. Otro rasgo peculiar es que, al igual que sucede con la política o la cultura, la tutela económica francesa resulta notable: de los cuatro grandes bancos, dos son filiales de entidades francesas; la mayor parte de los dirigentes empresariales se han formado en Francia y ejercen, por supuesto, de francófilos; y hay familias francesas que llevan cuatro generaciones haciendo negocios de altos vuelos en Marruecos.

Pese a todo ello, y dada la fragilidad de las relaciones hispano-marroquíes, en los años ochenta del pasado siglo se formuló y comenzó a

29 Una reciente tesis de Yasmina Romero Morales presentada en la Universidad de La Laguna analiza 62 novelas y relatos que suman casi 5.000 páginas: todos ellos tratan de Marruecos y fueron escritos en el siglo xx por 22 autoras de ficción españolas.

30 Mohamed El Morabet, *Un solar abandonado* (2018: 94).

ponerse en práctica «la política del colchón» (Del Pino, 1983), que básicamente consistía en establecer un entramado tal de intereses entre las dos sociedades que amortiguara otros posibles conflictos, así como los vaivenes y disgustos que cada cierto tiempo acechan a ambos países. El armazón había que urdirlo con los más diversos hilos (comercio, educación, relaciones políticas, cultura, cooperación, turismo…), pero probablemente ni los más optimistas impulsores de aquella estrategia se imaginaron el resultado económico 30 años después.

Y es que España es de forma continuada desde 2012 el primer socio comercial de Marruecos, lo que significa que es quien más exporta e importa del vecino. En concreto, Marruecos fue en 2019 el segundo mercado para los productos españoles fuera de la Unión Europea —el octavo de destino— y España el primer mercado proveedor y el primer mercado cliente. Las exportaciones españolas, a cargo de casi 22.000 empresas, se centraron en los combustibles —15 % del total— y lubricantes, los componentes de automoción, los tejidos para confección y el material eléctrico.

En cambio, los empresarios españoles son más renuentes a invertir en Marruecos, debido entre otras razones a la proximidad, y generalmente establecen una pequeña delegación que gestiona las ventas —en la actualidad hay unas 800 sucursales—. Pese a ello, España es el tercer país inversor tras Francia y Emiratos Árabes Unidos. Las empresas españolas se instalan sobre todo en las zonas francas de Tánger y Casablanca.

Entre los asuntos económicos pendientes se encuentra el reforzar el comercio del libro y de bienes culturales. Según el *Comercio exterior del libro 2018,* en 2017 se exportaron a Marruecos más de 230.000 libros españoles por valor de 1,5 millones de euros, ventas que al año siguiente se desplomaron el 90 %, quizá porque el precio medio por ejemplar se incrementó en un 45 %. Una vez más, el inevitable sube y baja que ni siquiera la política del colchón ha conseguido evitar. Casi el 80 % de las exportaciones corresponden a manuales de aprendizaje de la lengua española, seguidos por las obras literarias, lo que lleva a las Cámaras del Libro a afirmar que «poco a poco la cultura española va haciéndose un lugar en el país vecino» (Asociación de las Cámaras del Libro en España, 2019: 103-104).

A día de hoy, lo rutinario y la ausencia de grandes imprevistos no se han impuesto aún por completo entre ambos países al modo en que

lo están con los otros dos vecinos españoles: ni en el comercio, ni en la política, ni en las relaciones diplomáticas, ni en asuntos de inmigración, que por otro lado son excelentes. Pero la influencia de la cultura española en Marruecos es modesta y el conocimiento de España por parte de los marroquíes también. Además, la mayoría identifica solamente la lengua española con España y se olvida de América Latina, que se encuentra muy lejos, al otro lado del Atlántico.

En suma, Marruecos sigue siendo visto como un país prioritario diplomática, política y económicamente, pero con poco interés cultural e informativo. Solo que, si es estratégico para España, debería serlo también en el campo de la lengua y la cultura.

10. COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA

El monolingüismo es una extravagancia en Marruecos, un territorio en el que se hablan dos, tres y hasta más lenguas en casi cualquier lugar, tanto en las facultades universitarias como en las medinas, en las plazas del pescado y en las empresas, en los despachos de la Administración y en los *bacalitos,* porque en el país se entrecruzan no menos de diez variedades lingüísticas que desempeñan papeles distintos y con diferentes grados de dominio. Por un lado, coexisten cinco variedades del árabe: el clásico y el moderno, que jamás se utilizan en las conversaciones cotidianas y que están solo al alcance de las personas más cultivadas, y tres árabes dialectales o dariya que no tienen escritura pero que habla prácticamente la totalidad de los marroquíes. Por otro, hay asimismo tres variedades del amazigh, la lengua bereber que es oficial desde la Constitución de 2011, cuyo número de hablantes oscila, según los estudios, entre el 27 % y el 50 % de la población y cuya escritura, producto reciente de laboratorio rechazado por muchos sectores, aparece en los letreros de edificios oficiales pero que pocos marroquíes saben leer. Además, se expresan en francés las élites sociales y profesionales del país, un idioma que para los marroquíes es «el instrumento por excelencia del saber científico y técnico, así como la lengua de la modernidad y sobre todo la lengua de varias generaciones de escritores, incluida la más joven» (Bouziane, 2018: 11). Finalmente, un número de personas difícil de cuantificar —más de las que parecen y menos de las que se

dicen— puede utilizar el español tanto con dominio nativo como con competencia limitada.

Esta complejidad lingüística ha sido gestionada de diferentes maneras y con distintos resultados en las ultimas décadas.

Tras la independencia, el árabe fue la única lengua oficial de Marruecos hasta que la Constitución de 2011 incorporó también el amazigh, pero lo cierto es que el francés dominaba el ámbito público oficial y el mundo de la enseñanza y la cultura. Fue a principios de los años setenta cuando, en respuesta a dos intentos de golpes de Estado y al caos económico, Hassán II arabizó y cambió los programas de estudios de los departamentos universitarios de historia, filosofía y sociología para contrarrestar el ambiente cuasi revolucionario de los campus; a lo mismo aspiró a finales de la década la introducción de la educación islámica y el árabe como asignaturas obligatorias en la enseñanza pública; y ya en los años ochenta se decretó la arabización de la enseñanza sin que hubiera profesores bien formados, ni manuales, ni métodos educativos, aunque las carreras universitarias científicas y técnicas se seguirían impartiendo hasta hoy en francés, lo que ha estado en el origen del abundante abandono de los estudios superiores. Y también en la notable pérdida de los idiomas extranjeros entre los jóvenes, y en especial —aunque resulte paradójico— del francés.

A partir del curso 2020-2021 debería entrar en vigor de forma escalonada una nueva reforma universitaria que ordena la sustitución del sistema LMD (licenciatura, máster, doctorado), vigente desde hace 20 años, por el modelo anglosajón del *bachelor,* que establece entre otras cosas que el español, el francés y el inglés serán asignaturas troncales en las carreras técnicas y científicas. Difícil prueba en tiempos de la COVID-19 para poner al día la formación de profesores marroquíes de lenguas extranjeras, estancada después de años de abandono y de pérdida de efectivos, pero política educativa inteligente que terminará por dar frutos.

Ilustración 4
Vista parcial del Instituto Cervantes de Rabat



© Mayte Azorín.

Porque, bien gestionada, la complejidad lingüística puede convertirse en una de las principales bazas de Marruecos. No se trata de que los 36 millones de marroquíes hablen cinco o seis idiomas, sino de aprovechar el que una sociedad de por sí políglota sepa organizar ese capital humano y reparta adecuadamente esa facultad entre sus miembros, porque dosificar de forma racional dos lenguas nacionales y tres idiomas extranjeros los acercarán a lo que tanto desean: reforzar su identidad nacional al tiempo que se consolida la conexión con la modernidad, el acceso a la ciencia y la tecnología y los vínculos con la sociedad internacional. Un nuevo terreno de juego, y esta vez de envergadura, para ese síndrome que describió la escritora Leïla Slimani en uno de los libros más influyentes de los últimos años: «La tensión entre el deseo de modernidad y el apego —auténtico o falso— a los valores tradicionales atormenta a la sociedad marroquí» (*Sexe et mensonges,* 2017: 132).

11. ESTRATEGIAS PARA EL ESPAÑOL

Para un marroquí, el español es tan solo la lengua de su vecino, un país algo mayor que el suyo en población y hoy por hoy bastante más rico, aunque no tanto como Francia, que constituye el oscuro objeto del deseo. Si el español fuera solo la lengua de España tendría sin duda más o menos la misma importancia que el polaco, un idioma que en Europa cuenta con casi el mismo número de hablantes, y así es como lo ve la mayor parte de los marroquíes. La profundidad que el continente americano da al español, el que este sea una lengua que hablan cuatro veces más personas que el francés, se desconoce casi por completo[31].

Como se desconoce también España. Una cuarta parte de los marroquíes quiere emigrar, y en nuestro país están ya censados 750.000 como inmigrantes, aunque el número real de residentes tal vez supere los 1,3 millones, lo que significa que nada menos que casi el 3 % de la población marroquí reside en España. Y sin embargo ellos mismos se asombran cuando llegan y ven un país plural, diverso y moderno que nunca se les había mostrado: algo falla en nuestra acción cuando esto ocurre, y remediarlo debe ser objetivo prioritario.

Ante todo, se tiene que desarrollar una decidida política lingüística panhispánica que muestre las auténticas dimensiones —demográficas, políticas, económicas y culturales— del español en la sociedad contemporánea, al tiempo que se prueba que es una de las lenguas de acceso a la modernidad. Ello exige la organización de actividades que sean siempre de primera fila y una política cultural que refuerce la dimensión científica y tecnológica del español. La cultura siempre debe ir unida al prestigio, palabra esta que por algo se define como «pública estima de alguien o de algo, fruto de su mérito».

31 La búsqueda de apoyos internacionales en el asunto del Sáhara ha incrementado notablemente el interés de la diplomacia marroquí hacia América Latina, aunque ese atractivo no se ha trasladado aún al conjunto de la población: América —con la excepción de Canadá, nueva tierra prometida para la emigración de los profesionales y las clases medias— está demasiado lejos. Ahora mismo hay 12 embajadas de países hispanohablantes en Rabat: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, así como dos representantes de Venezuela con el estatus de encargados de negocios.

Ilustración 5
Torre Mohamed VI[32]



© Estudio Rafael de La-Hoz.

Los cuatro principios del actual Plan de Acción Cultural del Instituto Cervantes —panhispanismo, sostenibilidad, igualdad y apertura del

32 La Torre Mohamed VI, de Rafael de La-Hoz, abrirá sus puertas en 2022 en el estuario del Buregreg.

canon, así como agenda digital— se adecuan perfectamente a la realidad cultural de Marruecos, porque permiten avanzar desde la propaganda de tono menor a la colaboración intercultural y a la consideración de asuntos de interés común.

Excepto que la reforma de la educación pública preuniversitaria obtenga resultados, quizá resulte más eficaz centrarse de forma prioritaria en reforzar la presencia del español en la enseñanza privada —incluida en ella la enseñanza pública y privada extranjera—. De igual modo, se tendría que potenciar la enseñanza del español con fines específicos, ya que establece un factor diferencial y es el correlato de los estudios mixtos formados por una especialidad técnica y una lengua, por lo que resulta a su vez imprescindible desarrollar la formación de profesores de español como lengua extranjera y dar un paso más allá: formarlos para que enseñen en español disciplinas científicas y tecnológicas. A ello hay que añadir el uso intensivo de la tecnología, que previsiblemente adquirirá un papel aún más relevante tras la crisis sanitaria mundial provocada por la COVID-19.

Y ya fuera de las aulas, hay que desarrollar una decidida política que favorezca a los marroquíes que hablan español para demostrar que se trata de una lengua útil y que también en su propio país resulta una ventaja competitiva. La vía laboral y económica es la más clara: «El español es, con el 10 %, el tercer idioma más solicitado por las empresas marroquíes, después del francés y del inglés, con el 64,84 % y el 21,9 % respectivamente» (Fernández Vítores, 2018: 55). Sin olvidar las 800 empresas españolas con sede en el país vecino.

En definitiva: si la política exterior de la lengua es la de más éxito de cuantas España ha desarrollado en el mundo desde la Transición, nada impide que suceda lo mismo en Marruecos.

Añádase algo más. Juan Goytisolo se reconciliará consigo mismo y, tras años de alejamiento, amarguras y rechazos, con su propia lengua y cultura al adentrarse en el mismo país de adopción del que hablaba el viejo *dahir* almohade: «Góngora indisolublemente aunado en tu memoria al cielo versátil, caprichoso de Tánger como Juan Ruiz años más tarde al foro bullicioso de Xemáa el Fna», recordará en el segundo volumen de sus memorias (*En los reinos de Taifa,* 1986: 306).

Imaginemos que desciende del mismo espíritu la Torre Mohamed VI, que se abrirá al público en mayo de 2022. El edificio más alto del continente, con sus 55 plantas y 250 metros de altura, se convertirá en el nuevo

símbolo de Rabat, ciudad que aspira a transformarse en la capital africana de la cultura. El rascacielos es obra del arquitecto español Rafael de La-Hoz y está situado en el estuario del río Buregreg, enfrente del Atlántico y al lado de la vieja Alcazaba que vio llegar hace 411 años a los indomables Vargas (convertidos en Bargach), Carrión, Zapata, Blanco, Barco, Rodilla y Venegas.

****

Este texto se redactó durante el mes de abril —«*April is the cruellest month*»— de 2020 en Rabat. El 13 de marzo el Gobierno de Marruecos había ordenado el cierre hasta nuevo aviso de las instituciones educativas y culturales, «incluyendo centros de lenguas pertenecientes a misiones extranjeras» como el Instituto Cervantes, para combatir la COVID-19. Una semana después decretó el estado de urgencia sanitaria y el confinamiento en los domicilios de toda la población hasta el 20 de abril, plazo que posteriormente extendió al 20 de mayo. Medidas semejantes se tomaron en casi todos los países, así que el mundo tocó el botón de «pausa» hace dos meses por una pandemia y la tecla sigue aún en esa posición. Lo que ocurra en los próximos tiempos será muy distinto o tal vez similar a nuestro pasado, lo recordaremos con envidia o con alivio, destruirá parte de lo hecho hasta ahora o lo reconstruirá de la misma manera. Cualquiera sabe. Lo único seguro en estos momentos es que, como decía la canción del pastor Grisóstomo, «desconcierta la vida larga ausencia».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación de las Cámaras del Libro de España (2019), *Comercio exterior del libro 2018*. Madrid. Disponible en: https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2019/07/Avance-FGEE-Comercio-Exterior.pdf.

Bendahan, E. (2006), *Déjalo, ya volveremos.* Barcelona: Seix Barral.

Bolt, J., Inklaar, R., De Jong, H. y Van Zanden, J. L. (2018), *Maddison Project Database.* «Rebasing "Maddison": News income comparisons and the shape of long-run economic development». Groninga: Universidad de Groninga. Disponible en: https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2018.

Bouziane, A. (2018), «L'enseignement des langues au Maroc: états des lieux et perspectives», Université Hassan II de Casablanca. Disponible en: https://

www.researchgate.net/publication/325533361_L%27enseignement_des_langues_au_Maroc_etat_des_lieux_et_perspectives.

Bouzineb, H. (2006), *La Alcazaba del Buregreg: hornacheros, andaluces y medio siglo de designios españoles frustrados.* Rabat: Publicaciones del Ministerio de Cultura.

— (2019), «Tribuna del Hispanismo Marroquí». Madrid: Instituto Cervantes, celebrada el 24 de octubre de 2019. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=OoT6scS-Vok&feature=youtu.be.

Del Pino, D. (1983), *La última guerra con Marruecos: Ceuta y Melilla.* Barcelona: Argos Vergara.

Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B. (1985), *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría.* Madrid: Alianza Editorial.

El Fathi, A. y Gutiérrez Rivilla, R. (2006), «El español en Marruecos, Argelia y Túnez», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp. 35-45. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_01.pdf.

El Morabet, Mohamed (2018), *Un solar abandonado.* Madrid: Sitara.

Fernández Vítores, D. (2018), «La pervivencia del español en el Magreb», en *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española.* Madrid: Ministerio de Economía y Empresa, pp. 43-58.

— (2019), «El Magreb hispano: de la frontera al espacio de intercambio», *Archiletras Científica,* vol. II, invierno 2019, pp. 45-63.

García-Arenal, M. (2016), «Los moriscos de Marruecos: de la emigración de los granadinos a los hornacheros de Salé», en M. García-Arenal y Gerard Wiegers (coords.), *Los moriscos, expulsión y diáspora: una perspectiva internacional.* Valencia, Granada, Zaragoza: Universidad de Valencia, Universidad de Granada y Universidad de Zaragoza.

Gil Grimau, R. (1977), «Situación actual del idioma español en Marruecos. Estudio de evolución», separata de las *Actas del I Coloquio del Hispanismo Árabe.* Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.

González Alcantud, J. A. (2019), *Historia colonial de Marruecos (1894-1961).* Córdoba: Almuzara.

Goytisolo, J. (1986), *En los reinos de Taifa.* Barcelona: Seix Barral.

Haut Comissariat au Plan du Maroc (2017), «Note d'information à l'occasion de la journée nationale des marocains résidant à l'étranger», publicada el 10 agosto 2017. Disponible en: https://www.hcp.ma/region-drda/Note-d-information-

du-haut-commissariat-au-plan-a-l-occasion-de-la-journee-nationale-des-marocains-residant-a-l-etranger_a174.html.

Hernández, Á. y Martí, P. J. (2012), *El amor a la patria. Los moriscos de Hornachos y la República de Salé.* Asociación Cultural Mórrimer (Largometraje documental).

Instituto Cervantes (2020), «El español: una lengua viva. Informe 2020», en VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.

Miller, S. G. (2015), *Historia del Marruecos moderno.* Madrid: Akal.

Muñoz Sánchez-Brunete, J. (2003), «La enseñanza del español en los países del Magreb. Datos generales», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003.* Madrid: Instituto Cervantes, Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 307-350. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/default.htm.

Otazu, J. (2019), *Marruecos, el extraño vecino.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Pérès, H. (1937), *L'Espagne vue par les voyageurs musulmans de 1610 à 1930.* Casablanca: Éditions Frontispice (2013, reimpresión).

Pérez Galdós, B. (1905), *Aita Tettauen.* Estudio preliminar, edición y notas de Francisco Márquez Villanueva. Madrid: Akal (editado en 2004).

Rioyo, J. y López Linares, J. L. (2001), *Tánger, esa vieja dama.* Documental de RTVE.

Salhi, M. (2009), «La diversidad cultural y lingüística en Marruecos», en *Diálogo y civilización. Actas del Primer Encuentro Internacional del Diálogo de Civilizaciones.* Coquimbo-Chile: Centro Mohamed VI para el Diálogo de Civilizaciones, pp. 79-92.

Slimani, L. (2017), *Sexe et mensonges. La vie sexuelle au Maroc.* Casablanca: Éditions le Fennec.

VV. AA. (2003), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003.* Madrid: Instituto Cervantes, Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/default.html.

– (2006), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores. Disponible en: Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.html.

— (2014), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_14/default.htm.

— (2016), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/default.htm.
— (2019), *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.
Vázquez, Á. (1976), *La vida perra de Juanita Narboni.* Edición de Virginia Trueba. Madrid: Cátedra (editado en 2000).
Villaverde Amieva, J. C. (2020), *La literatura, del islam mudéjar al exilio morisco.* Conferencia inaugural de la Cátedra Instituto Cervantes de Rabat, 20 de febrero de 2020.
Woolman, D. (1971), *Abd El-Krim y la Guerra del Rif. Colección los jóvenes bibliógrafos.* Vilassar del Mar: Oikos-Tau, S. A. Ediciones.

EL ESPAÑOL EN LA INDIA: UNA LENGUA FAVORECIDA

Òscar Pujol Riembau[1]
Instituto Cervantes en Nueva Delhi

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Primera aproximación

La presencia del español en la India ha tenido un desarrollo espectacular en las últimas décadas. De ser una lengua prácticamente desconocida, más allá del ámbito del hispanismo, se ha convertido en una lengua favorecida: la tercera lengua extranjera más estudiada, después del francés y del alemán, teniendo en cuenta que el inglés no es considerado una lengua extranjera en el subcontinente indio. El español tiene un potencial de crecimiento muy elevado y según algunos autores está empezando a desbancar al francés y al alemán en las escuelas privadas[2]. Según un artículo de la revista *India Today,* el español es la tercera lengua extranjera cuyo conocimiento proporciona los mejores salarios en la India, por detrás del chino y del francés, siendo el alemán la cuarta lengua mejor pagada[3].

Sin embargo, hay que tomar estas observaciones con su grano de sal, ya que en realidad no hay un estudio exhaustivo de la presencia

1 Se agradece la colaboración de Pedro Navarro Serrano, jefe de estudios, para la elaboración de la parte académica y de Carlos Valsameda Blanco, jefe de biblioteca, para la elaboración concerniente a la biblioteca. Asimismo, para la recopilación de datos y la confección de cuadros y gráficos se agradece la colaboración de Bikash Tamang y también de Shaina Makhija para la recopilación de datos, ambos auxiliares administrativos del centro de Nueva Delhi.

2 Yadav (2018).

3 https://www.indiatoday.in/education-today/jobs-and-careers/story/highest-paid-foreign-languages-in-india-1440437-2019-01-27. [Consultado el 19 de febrero de 2020].

del español en la India. La escasa bibliografía se basa principalmente en unos pocos informes que se han ido publicando en los últimos 20 años y en los trabajos de algunos hispanistas[4]. Estos informes, aunque parciales y circunscritos especialmente a la zona de Delhi y al mundo universitario, ofrecen cifras contrastadas que muestran claramente un crecimiento exponencial de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), tanto en colegios privados como en academias y en universidades. El crecimiento en número de estudiantes es menor en el área de la filología hispánica, aunque sí aumenta el número de universidades que ofrecen estudios de grado y posgrado y se mantienen los niveles alcanzados, tanto en cantidad como calidad. Por otro lado, se ha producido el relevo a una tercera generación de hispanistas indios, lo que refleja la buena salud del hispanismo en la India. Se echa en falta, sin embargo, un estudio sistemático y exhaustivo que pudiese computar el número real de estudiantes de español en toda la India, su perfil completo y sus expectativas a la hora de aprender español.

Es evidente, asimismo, que en las últimas décadas se ha consolidado una nueva imagen popular de la cultura en lengua española que no existía anteriormente. Como ha señalado el profesor Ganguly, a lo largo de la segunda mitad del siglo xx, la cultura en español estaba representada especialmente por figuras como Federico García Lorca y Pablo Neruda, considerados como símbolos de la lucha antifascista que alimentaba un sentimiento autóctono antimperialista en un país marcado por una larga experiencia colonial[5]. A estas figuras se añadirán a partir de los años setenta del siglo xx escritores latinoamericanos especialmente Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges, Mario Vargas Llosa, Isabel Allende, etc.

4 Véanse las referencias bibliográficas al final del artículo.
5 Ganguly (2005).

Ilustración 1
El grupo de teatro Asmita en el auditorio
del Instituto Cervantes de Delhi



© Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

En la última década del siglo xx la introducción de la televisión por cable, la aparición de Internet y la irrupción de decenas de canales tanto indios como extranjeros produjeron una revolución al permitir el acceso masivo a las culturas populares extranjeras. Hasta ese momento la India, exceptuando una minoría, había vivido en una especie de autarquía cultural consumiendo su propia música, literatura, cine y espectáculos. La cultura popular en lengua española irrumpe también con fuerza, especialmente a través de la música latina, el flamenco, las series televisivas y el cine en lengua española. Esta tendencia continúa hasta nuestros días, añadiéndose además la nueva afición a deportes como el fútbol, lo que configura una imagen más clara de un mundo que habla en español y que juega un papel importante en las relaciones internacionales. Esta imagen era prácticamente desconocida hace unas décadas y contribuye, sin duda alguna, al nuevo interés de la población india por la lengua española.

1.2. Un poco de historia: momentos clave

El español llega tarde al subcontinente indio. Podemos identificar unos momentos claves en la introducción del español en la India. El primero en la década de 1880-90 cuando varias versiones del *Quijote* en lengua indias, especialmente en gujarati, bengalí y urdu, aparecieron en el subcontinente[6]. Estas traducciones eran indirectas, por lo que la lengua española se encontraba todavía ausente; sin embargo, introducen la imagen de una literatura española hasta entonces desconocida.

El segundo momento se produce en 1956 cuando la joven República de la India becó a dos estudiantes para que fuesen a España a aprender español, en un programa destinado a mandar alumnos indios para que aprendiesen las lenguas más importantes del planeta. Esto permitió que en 1958 la Escuela de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Defensa y la Academia Nacional de Defensa de Khadagwasla, introdujesen la enseñanza del español en la India.

El tercer momento fue en 1962 con la llegada del profesor mallorquín Antoni Binimelis a la India para enseñar español en la Universidad de Delhi, que fue la primera en introducir el estudio del español en la universidad india. Hay que subrayar también el año 1971 cuando la Jawaharlal Nehru University (JNU) creó el Centro de Estudios Hispánicos, que más tarde se llamaría Centre of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies (CSPILAS)[7].

Otro momento importante es el año 1985 con la creación del primer lectorado de español en las universidades de Delhi y JNU. Hay que mencionar también el año 2005 cuando se amplía el número de lectorados de 3 a 10. Vale la pena recalcar que cuando la AECID restringió drásticamente el número de lectorados en el mundo, a causa de la crisis económica, dejó intacto el número de lectorados en la India, lo que demuestra la importancia creciente del español en la India.

Seguramente la gran revolución en la enseñanza del español en la India en las últimas décadas es la introducción del español como lengua extranjera (ELE). En 2005 el Instituto Cervantes abrió una Aula en la Jawaharlal Nehru University, que introdujo los exámenes DELE en la India. En 2007 el primer

6 Ganguly (2020).
7 Dhingra y Ansari (2017).

centro del Instituto Cervantes en la India inició su singladura, pero no fue hasta el año 2009 cuando se inaugura el Instituto Cervantes en sus dependencias actuales de Hanuman Road. El Instituto Cervantes sistematizará los métodos de enseñanza de ELE y formará a toda una nueva generación de profesores indios de ELE. No hay que olvidar tampoco el año 1997, cuando Laura Benito y Augustine K. Mathew fundan el Instituto Hispania, pionero en la enseñanza de ELE en la India.

Ilustración 2
Fachada del centro



© Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

2. EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. El español en la escuela India

En los últimos diez años la presencia del español en las escuelas indias ha cambiado drásticamente. Si hace diez años el español empezaba a penetrar en la enseñanza escolar, ahora su demanda crece de una forma exponencial. Solo

en la zona metropolitana de Delhi hemos podido detectar más de 40 escuelas que ofrecen el español tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, aunque solo hemos podido recopilar datos de 32 escuelas, 4 de ellas en Hyderabad, ya que no todas han respondido a nuestra solicitud de información[8]. El número de estudiantes de español en estas escuelas es de 7.504.

Cuadro 1
Distribución global del alumnado de español en colegios (2019-2020)

Nombre del colegio	Lugar	Número de alumnos
DPS R. K. Puram	Nueva Delhi	639
DPS Indirapuram	Nueva Delhi	500
Suncity School	Gurugram	450
The Srijan School	Nueva Delhi	450
Step by Step School	Noida	450
DPS Noida	Noida	430
The Shri Ram School Aravali	Gurugram	400
Scottish High International School	Gurugram	400
Ramjas School Pusa Road	Nueva Delhi	320
DPS Gurgaon	Gurugram	320
Sanksriti School	Nueva Delhi	300
Sancta Maria International	Hyderabad	250
DPS Greater Noida	Greater Noida	250
Pathways World School Aravali	Gurugram	236
Convent of Jesus and Mary	Nueva Delhi	218
Springdales School	Nueva Delhi	200
Doon School	Dehradun	200
Woodstock School	Landour (Uttarkhand)	200
International School of Bangalore	Bangalore	200
Genesis Global School	Greater Noida	167
DPS International	Nueva Delhi	137

8 Queremos agradecer la información proveída por Javier Menéndez, asesor técnico de Educación de la Embajada de España en Nueva Delhi.

Cuadro 1 *(cont.)* Distribución global del alumnado de español en colegios (2019-2020)		
Nombre del colegio	**Lugar**	**Número de alumnos**
KC High	Chennai	129
Heritage Xperiential Learning School	Gurugram	101
Birla Vidya Niketan	Nueva Delhi	97
Uttam School for Girls	Ghaziabad	90
Oakridge International School	Hyderabad	88
Glendale Academy International	Hyderabad	79
Amity Global School	Gurugram	60
Excelsior Global School	Gurugram	59
GD Goenka Signature School	Gurugram	50
DPS	Hyderabad	30
Amity International School	Vasundhara	4
	Total	**7.504**

Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2020).

Si extrapolamos estos datos a los principales núcleos urbanos de la India como Bombay, Calcuta, Chennai, Bangalore, Hyderabad, Ahmedabad, etc., la cifra se puede multiplicar varias veces. Por otro lado, no solo en las grandes ciudades la demanda de español en las escuelas crece, sino también en las ciudades medianas, que en la India pueden contener varios millones de habitantes y exceden siempre el millón, como Jaipur, Lucknow, Surat, etc., donde los números podrían sorprendernos. De ahí la necesidad de realizar un estudio exhaustivo de la situación del español en la India. Siendo conservadores en nuestros cálculos podríamos afirmar, con una cierta seguridad, que la escuela india tiene más de 25.000 estudiantes de español.

Debemos, sin embargo, matizar este crecimiento y señalar asimismo las dificultades, sobre todo en la falta de profesores cualificados y en el carácter elitista de la enseñanza del español en escuela india.

Según Subhash Yadav, la enseñanza del español en las escuelas se divide en tres grandes categorías[9]:

9 Yadav (2018).

1. Escuelas internacionales de elevado coste que ofrecen el currículo del Bachillerato Internacional (IB, International Baccalaureate) y el del Certificado General Internacional de Educación Secundaria (IGSCE, International General Certificate of Secondary Education).
2. Escuelas de élite, ubicadas en las estaciones de montaña y en las grandes metrópolis y que siguen el currículo público de la Central Board of Secondary Education (CBSE) y el del consejo educativo privado del Indian Certificate of Secondary Education (ICSE).
3. El resto de las escuelas, que siguen los currículos del CBSE y el ICSE.

Es en la primera categoría en la que español se está convirtiendo en la lengua más solicitada y en donde la calidad de la enseñanza es mejor. La segunda categoría, aunque dispone también de recursos, no llega al mismo nivel de excelencia que la primera, que incluso dispone de programas de intercambio de estudiantes con España. Por otro lado, el español apenas ha penetrado en la tercera categoría, que abarca el conjunto de la enseñanza pública gubernamental y de la escuela privada más asequible, pero que no dispone de los recursos suficientes para contratar a profesores cualificados y que a menudo ve su enseñanza de lenguas extranjeras limitada por la fórmula de las tres lenguas (TLF, Three Language Formula), que propone el estudio del hindi, el inglés y de una tercera lengua india.

2.2. El español en la enseñanza superior

En los últimos años ha aumentado el número de universidades indias que ofrecen estudios de grado y posgrado en español. Así, diez universidades indias en siete estados diferentes ofrecen estudios de grado (BA): Aligarh Muslim University (Aligarh, Uttar Pradesh); Amity University (Gurgaon, Haryana); Amity University (Noida, Uttar Pradesh); Competitive Institute of Higher Studies (Bhubaneswar, Orissa); Doon University (Dehradun, Uttarakhand); English and Foreign Languages University (Hyderabad, Telangana); Jawaharlal Nehru University (Nueva Delhi, Delhi); Kendriya Vishwavidyalaya (Kanyakumari, Tamil Nadu); Mahatma Gandhi International Hindi Vishwavidyalaya (Wardha, Maharashtra) y University of Delhi, (Nueva Delhi, Delhi).

Por otro lado, siete universidades indias en seis estados diferentes ofrecen estudios de posgrado (MA): Aligarh Muslim University (Aligarh, Uttar

Pradesh); Centre for Global Languages (Bangalore, Karnataka); Doon University (Dehradun, Uttarakhand); English and Foreign Languages University (Hyderabad, Telangana); Jawaharlal Nehru University (Nueva Delhi, Delhi); Savitribhai Phule University of Pune (Pune, Maharashtra); University of Delhi (Nueva Delhi, Delhi). Cuatro en total ofrecen la posibilidad de realizar un doctorado: Aligarh Muslim University, English and Foreign Languages University, Jawaharlal Nehru University y University of Delhi.

El número de universidades y colegios universitarios que ofrecen cursos de diploma o certificado de español también crece. Como botón de muestra podemos mencionar: Lovely Professional University, Banaras Hindu University, Bengaluru Central University, Indira Gandhi National Open University (IGNOU), IILM Gurugram, Mahatma Gandhi International Hindi University, University of Delhi, University of Rajasthan, entre otras[10].

Los números de estudiantes en las principales universidades se mantienen estables, pero el total aumenta debido al aumento de centros que ofrecen español y al aumento constante de estudiantes que escogen el español como asignatura optativa en las universidades del grupo significativo: es el caso de las universidades privadas Amity, que han pasado de 1.916 en 2012 a 5.088 en 2020. El número total de estudiantes de español en las universidades indias es de 7.681 en 2020, mientras que en 2012 y en 2006 las cifras correspondientes eran de 4.250 y 1.555.

Ofrecemos un desglose detallado y comparativo del número de estudiantes de español en las principales universidades indias[11].

Ha habido, por otro lado, un descenso del 30 % en el número de lectorados en la India. De diez en 2012 a siete en 2020. El descenso se reduce al 20 %, si consideramos el lectorado de Sri Lanka, que no existía en 2012. Los lectorados actuales son: Banaras Hindu University, English and Foreign Lan-

10 Véase también Dhingra y Ansari (2017: 145).

11 Véase Anejo 1. Queremos agradecer la colaboración de Ignacio Vitórica, consejero de Cultura de la Embajada de España en Nueva Delhi; de Ruby Rana y el doctor Sumit Gupta de las Universidades Amity en Noida y Gurgaon; de la lectora Neus Gimeno Gimeno de la Jawaharlal Nehru University; de la lectora Miriam Navarro, la doctora Noorin Khan y la profesora Sonya S. Gupta de Jamia Millia Islamia University en Nueva Delhi; de la lectora Nadia Martínez Robledillo de la English and Foreign Language University en Hyderabad; de la lectora Marta Ruiz Sánchez de la Rajasthan University; de la lectora Rocío Hernández Arias de la Banaras Hindu University; del lector David Serrano Puente de University of Delhi; del lector Bernardo Muñoz de University of Pune; y de la lectora Ana Fernández Ruda de la Kelaniya University en Sri Lanka.

guages University, Jamia Millia Islamia, Jawaharlal Nehru University, Kelaniya University (Sri Lanka), Savitribhai Phule Pune University, University of Delhi y University of Rajasthan. Las universidades que han perdido su lectorado son: University of Calcutta, University of Madras y University of Mumbai.

En un país de grandes dimensiones como la India hay que tener en cuenta el esfuerzo especial que una universidad a distancia, como la Indira Gandhi National Open University, está haciendo para llevar el español a zonas remotas del país, mediante un sistema de enseñanza en línea y con la elaboración de manuales para el autoaprendizaje. En 2019 se publicó en dos volúmenes el manual *Basics of Spanish Language And Culture*, coordinado por el profesor Vikash Kumar Singh y en el que participaron diferentes profesores de universidades indias y del Instituto Cervantes[12].

2.3. El español en la enseñanza no reglada

La enseñanza no reglada del español sigue su proceso de expansión. Si en el informe del 2012 registramos un total de 5.512 alumnos, en 2020 la cifra ha pasado a 9.193.

Cuadro 2
Distribución global del alumnado de español en academias privadas (2019-2020)

Nombre de la academia	Lugar	Número de matrículas
Academia de Español	Bombay	2.026
Institute of Foreign Language and Culture	Bangalore	2.000
Instituto Hispania	Nueva Delhi, Bombay, Bangalore, Chennai, Pune	1.647
Hispanic Horizons	Bombay	1.808
Ramakrishna Math	Hyderabad	600
Ramakrishna Mission Institute of Culture	Calcuta	320
Skool of Languages	Hyderabad	200
Indo Hispanic Language Academy	Calcuta	153
Mundo Latino	Nueva Delhi	150

12 Kumar Singh (2019).

Cuadro 2 *(cont.)* Distribución global del alumnado de español en academias privadas (2019-2020)		
Nombre de la academia	**Lugar**	**Número de matrículas**
Symbiosis Institute of Foreign & Indian Languages	Pune	100
GENESIS Groups	Jaipur	53
Spanish Study Center	Calcuta	44
Viva Institute of Foreign Languages	Zirakpur, Punjab	40
InLingua	Nueva Delhi	32
Modilingua	Nueva Delhi	20
	Total	**9.193**

Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2020).

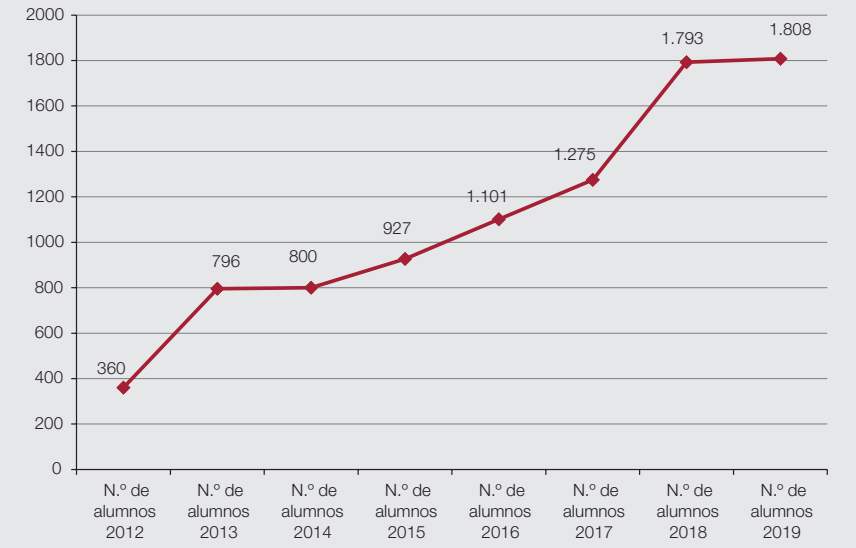
Esto es más significativo si tenemos en cuenta que 20 instituciones compartieron sus cifras en 2012, mientras que en el informe actual de 2020 solo hemos podido recabar los números de 15 instituciones. Vemos que cuatro grandes academias suman entre ellas 7.281 alumnos, es decir, el 81 % del total de alumnos. Estas cuatro academias son en orden decreciente: Academia de Español, en Bombay, con 2.026 estudiantes (500 en 2012); IflaC, en Bangalore con 2.000 (60 en 2012); Instituto Hispania, en Nueva Delhi, Bombay, Bangalore, Chennai y Pune, con 1.647 (3.045 en 2012) e Hispanic Horizons, en Bombay, el único centro acreditado del Instituto Cervantes en la India, con 1.808 estudiantes (360 en 2012).

Las cifras son reveladoras, pues, muestran la concentración de la enseñanza no reglada del español en cuatro centros privados que al mismo tiempo profesionalizan y perfeccionan sus servicios. Sin duda alguna, con el paso de los años está aumentando la calidad de la enseñanza no reglada en la India. Tanto el Instituto Hispania como el Instituto Cervantes han contribuido en los últimos años a mejorar la calidad de los profesores de español que, formados en sus centros, pasan luego a formar parte de una nueva generación de profesores indios de ELE, que no existía hace 12 años.

Por último, una breve mención a entidades como Ramakrishna Mission y Bharatiya Vidya Bhavan, organizaciones sin ánimo de lucro y muy arraigadas en el tejido cultural indio, que ofrecen clases con precios subven-

cionados y permiten el acceso a la lengua española a un sector de la población india que no podría pagar el elevado coste de la enseñanza privada.

Gráfico 1
Alumnado de español en Hispanic Horizons (centro acreditado) 2012-2019



Fuente: Blanca Dean, Hispanic Horizons (2020).

2.4. Motivos para aprender español

Conviene tener en cuenta que cuando se habla de aprender español nos referimos a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y no a la enseñanza reglada de la filología hispánica. Claramente el principal motivo para aprender español en la India es la optimización de las posibilidades profesionales. Las razones culturales, intelectuales o de preferencia personal vienen solo en segundo lugar.

En este sentido vale la pena considerar las razones para estudiar español que ofrece un estudiante del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, Aman Sharma. En primer lugar, aconseja tener el nivel B2 antes de lanzarse al mundo laboral. Básicamente las oportunidades laborales son las siguientes:

1. Trabajar en empresas multinacionales que requieran el conocimiento del español, pues a menudo se encuentran plazas vacantes.
2. Trabajar en las embajadas de habla española, ya que la mayoría de los países latinoamericanos tiene representación en Nueva Delhi. De hecho, un porcentaje muy elevado de los trabajadores de dichas embajadas han sido estudiantes del Instituto Cervantes.
3. El conocimiento del español facilita el empleo en sectores como el mundo editorial, servicio hotelero, aerolíneas, agencias de exportación, estaciones de radio y organizaciones comerciales.
4. Posibilidad de convertirse en un intérprete y trabajar a tiempo completo o parcial o por cuenta propia.
5. Seguir una carrera como profesor de idiomas, ya que hay muchas vacantes en las escuelas de áreas metropolitanas.
6. Cursar estudios de maestría y convertirse en profesor en alguna universidad.
7. Posibilidad de trabajar como guía turístico o seguir una carrera profesional en el sector turístico, pues hay muchas empresas basadas en el turismo que requieren profesionales de idiomas.
8. Posibilidad de dar clases particulares y convertirse en tutor a tiempo parcial o completo[13].

El consultor Subhash Yadav, que considera que el español es la tercera lengua extranjera más popular en la India después de francés y el alemán[14], ofrece, entre otras, las siguientes razones para estudiar español[15]: el español como lengua global; su relevancia en Estados Unidos; motivos laborales y profesionales no solo en la India, sino también internacionalmente; posibilita viajar a muchos países, incluyendo el segundo país con más turistas del mundo, España; permite descubrir la rica cultura de España y de los países latinoamericanos; abre la puerta a los países latinoamericanos; no es un idioma difícil de aprender; pasión por el fútbol; y la posibilidad de estudiar en España.

13 https://www.quora.com/What-are-the-job-opportunities-in-India-after-studying-Spanish-from-Instituto-Cervantes-New-Delhi. [Consultado el 19 de febrero 2020].

14 https://www.studyfrenchspanish.com/which-foreign-language-to-learn/. [Consultado el 19 de febrero de 2020].

15 https://www.studyfrenchspanish.com/why-learn-spanish/. [Consultado el 19 de febrero de 2020].

La idea de que el español es importante para vivir o trabajar en Estados Unidos es recurrente en la India. La presencia del español en Estados Unidos es un motivo importante en su popularidad, ya que muchos jóvenes tienen puestas sus miras profesionales en ese país. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la población indoamericana superó los 4.500.000 en 2018[16]. Es una de las comunidades que más crece y con mejores ingresos. Conscientes de la importancia del español, estos expatriados muy a menudo cuando visitan la India alientan a los miembros más jóvenes de su familia al aprendizaje de la lengua española.

La facilidad de aprendizaje del español se cita también a menudo. El motivo de esta afirmación es la fonética de la lengua española, pero se ve desmentida por la dificultad de la morfología del verbo español y especialmente por el uso del subjuntivo y la alternancia de los verbos *ser* y *estar*.

Finalmente, el interés por la cultura de los países de habla hispana aumenta también con el paso de los años. La última tendencia, después del fútbol, es el descubrimiento de las series y las películas en español en distintas plataformas en línea. Además, entre los estudiantes de ELE se está construyendo una imagen de la cultura muy amplia que va desde el arte de Picasso, Dalí y el Museo del Prado, hasta la afición por el flamenco, los bailes y la música latina en general, pasando por una mejor apreciación de la literatura en lengua española. También cada vez se conoce mejor el rico patrimonio de la cultura española y su diversidad. Las catedrales góticas y los castillos medievales, el legado romano y musulmán, la obra de arquitectos como Gaudí atraen la curiosidad del viajero indio. Muy importante, asimismo, para el imaginario indio es la idea de España como un país donde «se sabe vivir» con buenos vinos, comidas excelentes y especialmente el rico acerbo de fiestas populares que le recuerda al indio el colorido de sus propias tradiciones populares[17].

16 Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018), «Asian alone or in any combination by selected groups: 2018» [consultado el 9 de enero de 2020].

17 Véase en este sentido el interesante artículo de Carlos Izquierdo Tobías (2017) sobre las geografías imaginadas de la clase media india.

3. EL ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES

3.1. Cursos

El Instituto Cervantes de Nueva Delhi tiene la distinción de ser el centro con más estudiantes del mundo, doblando al segundo centro en número de horas/alumno (h/a). En el año académico 2018-2019 rompió todos los récords históricos alcanzando un total de 481.410 h/a[18].

Ilustración 3
Estudiantes en un concurso de villancicos en el auditorio del centro



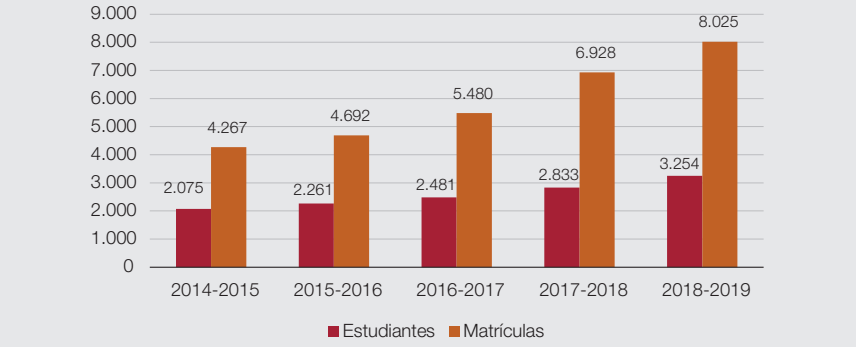
© Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

En los primeros años de la década de 2010, el centro de Nueva Delhi experimentó un crecimiento notable en su actividad académica hasta alcanzar una cifra aproximada de 250.000 h/a, que se concentraban mayoritariamente en cursos de nivel A1 y A2, si bien se ofrecía el currículo completo hasta C1.4.

A partir de este contexto positivo, el objetivo prioritario del Área Académica fue fidelizar a los estudiantes introduciendo diversas mejoras en la calidad de los servicios del centro, de tal modo que los estudiantes continuasen sus estudios más allá del nivel A2 y realizasen, de media, más de 2 matrículas por alumno, tal como muestra el siguiente gráfico.

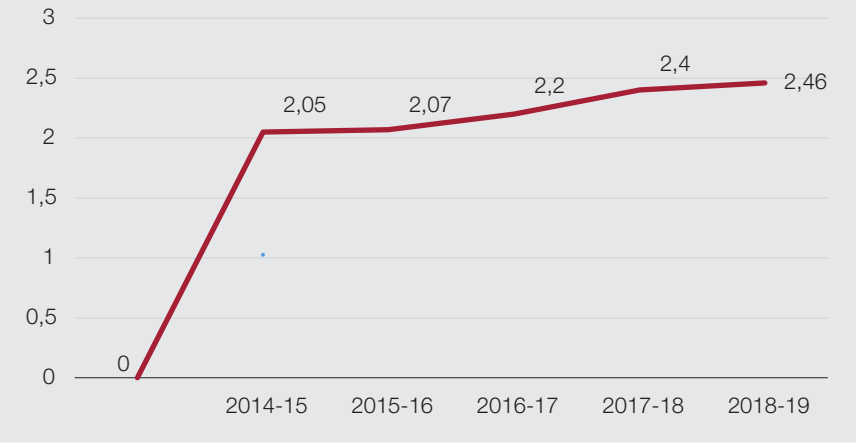
18 Para el concepto horas/alumno véase Pujol (2012: 3).

Gráfico 2
Actividad docente: fidelización (2014-2015 a 2018-2019)
Estudiantes por matrículas anuales



Fuente: elaboración propia.

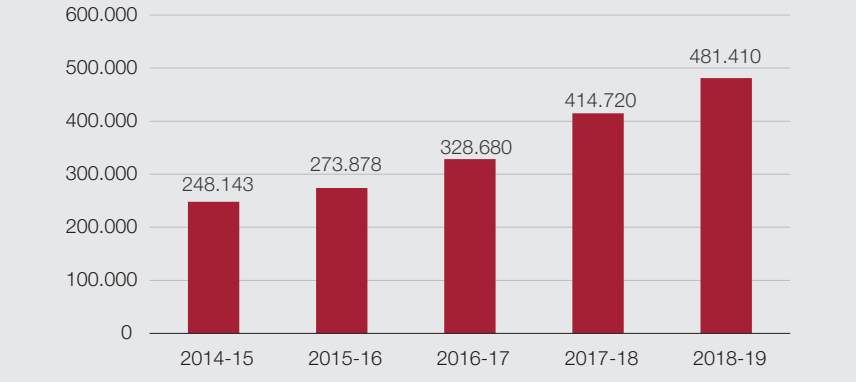
Media de matrículas por estudiante



Fuente: elaboración propia.

La fidelización de los estudiantes, que ha caracterizado los números del centro en el último trienio (2017-2020), arroja consecuencias enormemente positivas, de las cuales la más evidente es que la actividad docente (expresada en horas/alumno) prácticamente se ha duplicado desde 2016-2017.

Gráfico 3
Actividad docente: volumen
Horas por alumno: Nueva Delhi (2014-2015 a 2018-2019)



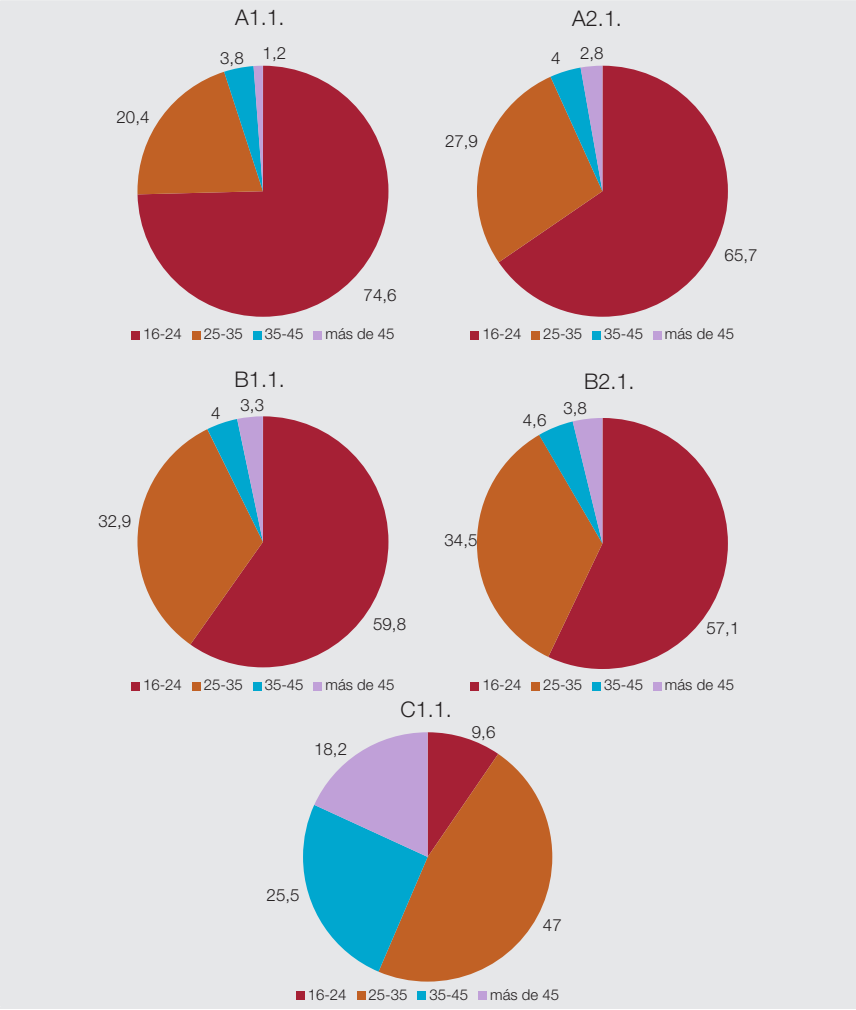
Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los objetivos a medio y largo plazo, quizá el efecto más positivo es que se ha conseguido un crecimiento gradual de estudiantes de niveles A2, B1 y B2 que, en los próximos ejercicios, previsiblemente llegarán a C1. Como botón de muestra, en 2017-2018, las matrículas de A2 experimentaron un crecimiento del 44 % respecto a 2016-2017; en idéntico sentido, en 2018-2019, el efecto llegó a los niveles B1, que crecieron un 71 % respecto a lo logrado en 2017-2018, y en 2019-2020 es previsible que se dé un efecto parecido en los niveles B2. De este modo, el centro adquiere músculo en todo el currículo, cumple la función, nada desdeñable dentro del contexto indio, de formar lingüísticamente a futuros profesionales en niveles superiores y genera un cuerpo de estudiantes de niveles altos que son clientes naturales de cursos especiales.

3.2. Perfil del estudiante

El perfil de un estudiante del Instituto Cervantes en Nueva Delhi corresponde, de media, al de un joven universitario o profesional con un nivel elevado de vida, como puede comprobarse en el siguiente gráfico.

Gráfico 4
Perfil del estudiante: edad



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de sexos está muy igualado en los primeros niveles, con un ligero predominio de las mujeres sobre los hombres que va decantándose según avanzan los niveles.

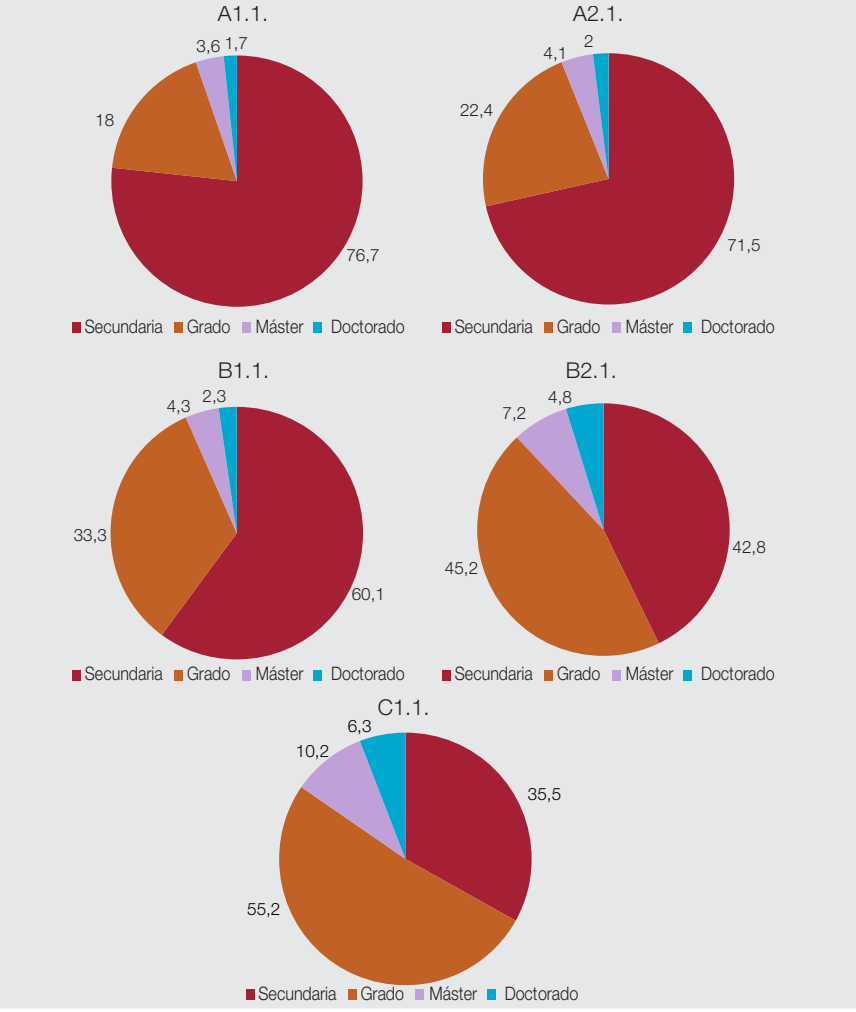
Gráfico 5
Perfil del estudiante: sexo



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes manifiesta haber terminado los estudios de secundaria (y estar cursando estudios universitarios), en tanto que aquellos ya graduados o en posesión de estudios de posgrado representaban un porcentaje minoritario que, gradualmente, con el paso de nivel, se incrementa.

Gráfico 6
Perfil del estudiante: nivel de estudios ya terminado



Fuente: elaboración propia.

3.3. Actividad certificadora (DELE, SIELE, SACIC)

La actividad certificadora también ha aumentado en los últimos tres años a razón de un 30 % anual, de tal modo que se obtiene casi el doble de candidatos que en 2016. Para explicar este crecimiento el primer factor que lógicamente viene a la cabeza es el incremento de la actividad docente en el centro, si bien creemos que también operan otros —ya que se ha subido no solo en la demarcación de Delhi— tales como: a) la intensa actividad de formación de examinadores de todos los niveles en diferentes áreas de la India y países de influencia; b) la promoción del DELE escolar a través de un proyecto de visitas al centro y un concurso nacional de escuelas denominado *Hola, India*; c) la planificación cuidadosa de las campañas en redes sociales; y d) mejoras en la calidad de los procesos y la comunicación con los centros examinadores.

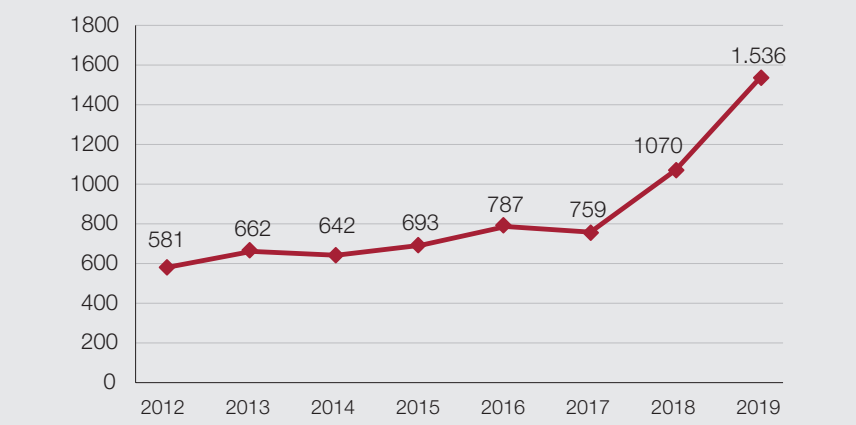
Ilustración 4
Prueba DELE en un centro examinador



© Instituto Cervantes en Nueva Delhi.

A estas iniciativas se prevé sumar nuevos centros examinadores en regiones donde hasta ahora no estamos presentes: en el norte de la India (Uttarakhand), sur de la India (estados de Karnataka y Kerala) y países vecinos (Sri Lanka y Nepal).

Gráfico 7
Evolución de los candidatos DELE (Nueva Delhi, 2019)



Fuente: elaboración propia.

El único centro acreditado en la India, Hispanic Horizons en Bombay, ha pasado de 360 alumnos que tenía en 2012 a los 1.808 en el momento de la recogida de datos para este artículo.

3.4. Biblioteca Zenobia-Juan Ramón Jiménez

La biblioteca del Instituto Cervantes de Nueva Delhi homenajea con su nombre a una célebre pareja del mundo literario español: Zenobia Camprubí y Juan Ramón Jiménez. Hay que recordar que fueron las traducciones de Zenobia Camprubí y Juan Ramón Jiménez las que dieron a conocer la obra de Tagore en el mundo de habla española. Estas traducciones alcanzaron tal difusión y éxito comercial que por un momento llegaron a eclipsar a la misma obra del poeta de Moguer.

Ilustración 5
Alumnas en la biblioteca Zenobia-Juan Ramón Jiménez



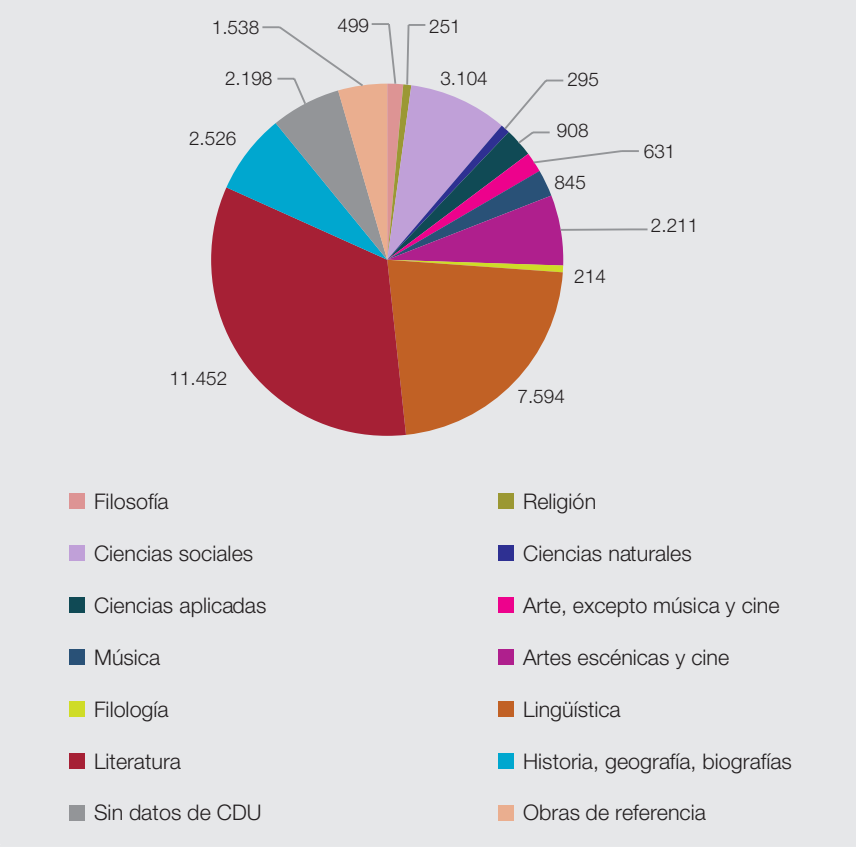
© Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

La biblioteca empezó a funcionar en 2009 y desde entonces se ha convertido en una referencia necesaria en la India para los hispanistas y los estudiantes de español. El fondo catalogado es de 34.266 ejemplares, de los cuales 21.539 son físicos y 12.727 de la biblioteca electrónica.

La evaluación global de las prestaciones de la biblioteca durante el año 2019 puede considerarse positiva, ya que el número de préstamos fue de 25.186 ejemplares, con un incremento de un 17 % respecto al año anterior. El número de usuarios con carnet también creció llegando a los 3.141. El 80 % de los usuarios son alumnos del centro, aunque cabe destacar un incremento en el uso de la biblioteca por estudiantes externos, para los que la biblioteca, por sus buenas condiciones ambientales —limpieza, silencio, aire acondicionado, etc.—, resulta óptima para el estudio, incluso de materias que no tienen relación con el español. El flujo de visitantes, por tanto, resulta difícil de evaluar, ya que los usuarios suelen entrar y salir a menudo para ir a la cafetería, el baño, etc. Consideramos que son unos 400 diarios, pero no deja de ser una estimación.

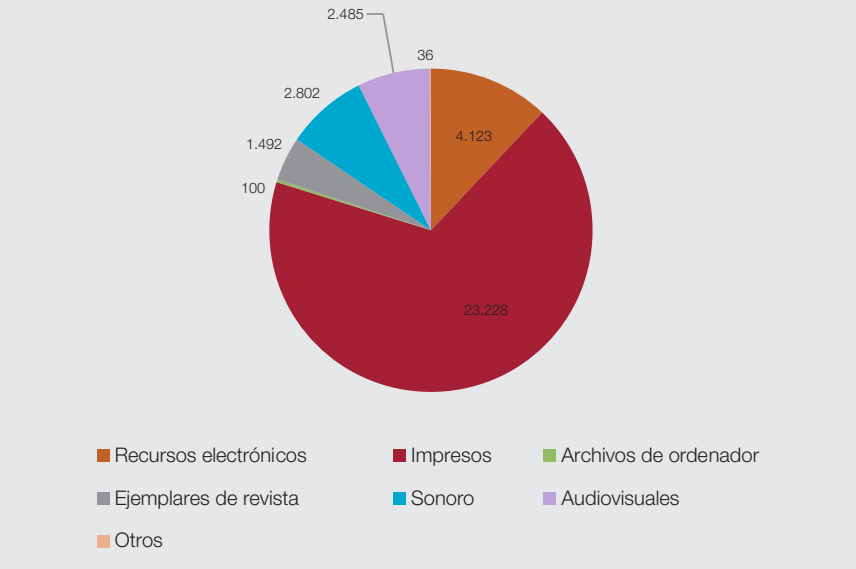
Ofrecemos, a continuación, datos sobre las colecciones de la biblioteca desglosadas por materias y soportes.

Gráfico 8
Por temas



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 9
Por soporte



Fuente: elaboración propia.

Entre las actividades recientes de extensión bibliotecaria cabe destacar un proyecto que se puso en marcha a finales de 2019. Se trata de la creación de un grupo autónomo de estudiantes de español, llamado VALE (Voluntarios de Actividades en Lengua Española) para la organización de actividades culturales. El grupo se ha encargado fundamentalmente de organizar proyecciones de películas con sesiones de cinefórum y ha integrado, asimismo, la clásica tertulia que se organizaba ya desde hace años. Se están poniendo en marcha otras actividades como «Cocina en español» y «Las 7 Delhis», que organiza visitas guiadas en español a los diferentes hitos arquitectónicos que configuran la historia de Nueva Delhi.

4. LOS ESTUDIOS HISPÁNICOS EN LA INDIA

El hispanismo en la India se acerca a las seis décadas de existencia y, como hemos visto, en los últimos años ha continuado creciendo el número de universidades que ofrecen cursos de grado y posgrado. Como ha indicado la catedrática de Estudios Hispánicos de la Universidad de Delhi, Vibha Maurya, a lo largo de estas décadas el hispanismo ha crecido tanto verticalmente, ofreciendo los tres ciclos de enseñanza superior (grado, posgrado y doctorado), como horizontalmente, expandiéndose a otras universidades de la India[19]. Colocando aparte a los fundadores del hispanismo indio, el profesor mallorquín Antonio Binimelis Sagrera y el catedrático indio Susnigdha Dey, podemos hablar ya de tres generaciones de hispanistas empezando por profesores ya jubilados como Vibha Maurya, Shyama Prasad Ganguly, Tarun Kumar Ghatak, Vasant Gadre, Aparajit Chattopadhyay, Anil Dhingra; que continúa con una generación en activo representada por Sonya Gupta, Indrani Mukharjee, Noorin Khan, Vijaya Venkataraman, Minni Sawhney, Rajiv Saxena, Sovon Sanyal; y una generación más joven representada por Meenakshi Sundriyal, T. Srivani, Vikash Kumar, Lipi Biswas, Nabiel Ansari, Ravi Kumar, Ira Vangipurapu, Gaurav Shushant, Mukesh Kumar, Gaurav Kumar, Mala Shikha o Swagata Basu por mencionar solo a unos cuantos.

Sin olvidar tampoco la contribución de un elenco de hispanistas independientes como Dibyajyoti Mukhopadhyay, Asesh Ray, Akshay Kale, Alka Jaspal, Varoon Anand, Subhro Bandhopadhyay y Sameer Rawal, entre otros. También vale la pena mencionar la formación de grupos como «Los Hispanófilos», con sede en Calcuta, que cuenta con Malabika Bhattacharya, Shukti Roy y Sonali Datta, entre otras.

Muy importante son las celebraciones regulares de congresos de hispanismo en la India. En este sentido la Conferencia Internacional de Hispanismo celebrará su séptima edición este año, 2020, en la Jawaharlal Nehru de Nueva Delhi. Dignos de mención son los congresos organizados por GRISO (Grupo de Investigación Siglo de Oro) en colaboración con universidades indias: la Conferencia Internacional «Cervantes y Don Quijote» en 2005, los Congresos Ibero Asiáticos de Hispanistas de 2010 y 2014, el Seminario Internacional «El Barroco hispánico: temas y motivos» en 2017, el Congreso

19 Comunicación personal.

Internacional «Cervantes en India. Cervantes en las Indias. Cuestiones cervantinas en el centenario de su muerte» en 2016. Por su parte, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi ha iniciado en 2020 la Tribuna de Hispanistas Indios, que invita a los hispanistas a dictar una conferencia mensual sobre temas de su especialización. Se trata no solo de reconocer y homenajear la gran labor de estos especialistas, sino de crear también una plataforma más allá del mundo universitario para la difusión del hispanismo indio.

No podemos dejar de celebrar la consolidación de una tradición de traducciones directas del español a lenguas indias, especialmente al bengalí y al hindi, pero también al marathi y al malayalam. La lista sería larga. En la biblioteca del Instituto Cervantes de Nueva Delhi encontraremos más de cincuenta ejemplares de obras diversas. Los autores más traducidos son Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez y Pablo Neruda, pero también encontraremos a Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Octavio Paz, Miguel Delibes, Ortega y Gasset, Julián Marías, Antonio Machado, Gabriela Mistral, Horacio Quiroga, Inca Garcilaso de la Vega, Camilo José Cela, César Vallejo, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Quevedo, Gustavo Adolfo Bécquer, entre otros.

Ilustración 6
Traducciones a lenguas indias



© Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

Dentro de un hispanismo inclusivo no podemos dejar de mencionar el esfuerzo realizado por los profesores Ramon Bassa, de la Universitat de les Illes Balears, y el profesor Anil Dhingra, de la Jawaharlal Nehru University, en la preparación de traducciones del catalán al hindi, especialmente de la obra de Ramon Llull. Cabe mencionar también a Sameer Rawal, que publicó los cuentos completos de Mercè Rodoreda. Otros hispanistas que se han adentrado en el mundo de la traducción del hindi al catalán son Alka Jaspal, Prabhati Nautiyal, Vijaya Venkataraman y Aparajit Chattopadhyay.

El hispanismo en la India goza de buena salud y seguirá dando frutos notables. Al igual que en el caso del español como lengua extranjera, se echa en falta un estudio más exhaustivo sobre el recorrido del hispanismo en la India. Haría falta hacer un recuento de las tesis doctorales disponibles y la elaboración de un índice de artículos académicos y libros producidos por los especialistas indios. Por otro lado, el hispanismo indio se beneficiaría enormemente de una mayor vertebración, que aunase los esfuerzos dispersos y diese un sentido de dirección a esta empresa común.

5. PROYECCIONES DE FUTURO

En la India el crecimiento del español en las últimas décadas todavía no ha tocado techo. Es significativo también que la crisis económica que pareció disminuir la demanda del español en países como Brasil o Marruecos no afectó a la demanda del español en la India, quizás porque la propia economía india siguió creciendo de forma imparable y por la importancia de Estados Unidos como referencia de la lengua española. Por otro lado, la desaceleración de la economía india a finales del 2019 y la posibilidad de una recesión económica mundial pueden influir negativamente en la demanda del español en los próximos años. Hay que tener en cuenta que la oferta de ELE se dirige a la clase media alta de la población, que puede verse afectada por un parón de la economía.

Por otro lado, no parece que la situación del español vaya a cambiar sustancialmente, a corto y medio plazo, en la enseñanza primaria y secundaria. No tenemos noticia de que existan planes para introducir la enseñanza del español en la escuela pública y hacerla accesible a estudiantes con menos recursos económicos. Todo parece indicar que la enseñanza del español seguirá estando reservada para las escuelas privadas de mayor poder adquisitivo.

Hemos afirmado que, tanto en ese tipo de escuelas como en la enseñanza de ELE, la popularidad del español crece día a día. Sin embargo, pensamos que es difícil que su demanda supere a la del francés y a la del alemán, ya que tanto Francia como Alemania elaboran estrategias a largo plazo a la hora de implementar sus respectivas lenguas en la India y dedican una importante cantidad de recursos públicos a tal fin. No se trata solo de que la Alianza Francesa y el Instituto Goethe tengan más centros que el Instituto Cervantes en la India, sino que apoyan la difusión de su idioma con incentivos como concesión de visados, programas de becas y ofertas de trabajo, lo que tiene un efecto multiplicador a la hora de optar por el estudio de sus respectivas lenguas.

En este sentido, es un paso en la dirección adecuada la convocatoria abierta, por primera vez a candidatos indios, para auxiliares de conversación extranjeros en España que concederá 68 becas a graduados universitarios para que se integren en centros escolares públicos españoles[20]. Una excelente iniciativa de la Embajada de España en Nueva Delhi es *¡Hola España!,* un concurso intercolegial iniciado en 2018 para fomentar el aprendizaje de la lengua española en las escuelas indias.

Por otro lado, convendría que el Instituto Cervantes ampliase su presencia en el subcontinente indio y no se limitase a Nueva Delhi. Ante la dificultad de abrir nuevos centros se debería optar por abrir extensiones del Instituto Cervantes en diferentes ciudades de la India.

Hemos mencionado ya la necesidad de una mayor vertebración del hispanismo indio. Lo mismo podría decirse de la enseñanza de ELE. Sin duda alguna, la creación de una Asociación India de Profesores de ELE ayudaría a mejorar la calidad de la docencia y a una mejor planificación de esta. En este sentido los Encuentros Prácticos de Profesores de Español como Lengua Extranjera que el Instituto Cervantes de Nueva Delhi viene organizando en los últimos nueve años son un buen paso en esta dirección[21].

La importancia del español como lengua global y su creciente presencia en las relaciones internacionales, en el mundo de los negocios, de la educación, la cultura y los deportes incidirá de una forma positiva en la presencia del español en la India. Más aún, a medida que el número de hispanoha-

20 Información proporcionada por Javier Menéndez, asesor técnico de Educación de la Embajada de España en Nueva Delhi.

21 https://eppeleindia.wordpress.com/.

blantes aumente en Estados Unidos y que los países latinoamericanos hagan realidad el enorme potencial de sus economías emergentes, la relevancia del español no dejará de crecer en el sur de Asia. Sin embargo, la expansión del español se ve ralentizada por la falta de un esfuerzo conjunto y de una estrategia consensuada, que integre el mayor número posible de países de habla española. Hay que aumentar también los incentivos para el estudio de la lengua, realizar un estudio profundo de la situación del español en la India, de sus retos y posibilidades, que permita elaborar una planificación a largo plazo. Seguramente la lengua española seguirá creciendo en la India, pero si aunásemos esfuerzos en pos de un objetivo común, podría llegar a ser la lengua extranjera más popular del subcontinente indio.

Referencias bibliográficas

Bassa i Martín, R. (2017), «Encuentros culturales interuniversitarios: Universitat de les Illes Balears (UIB) / Jawaharlal Nehru University (JNU) / Banaras Hindu University (BHU). Una crónica», en A. Dhingra y G. López-Nadal (eds.), *Indo-Spanish Cultural Encounters (1956-2016), Impacts and Visions*. Nueva Delhi: Centre of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies, Jawaharlal Nehru University, pp. 76-96.

Dhingra, A. y Ansari, N. (2017), «Spanish Language Teaching in India: from ELE to MULTIELE», en A. Dhingra y G. López-Nadal (eds.), *Indo-Spanish Cultural Encounters (1956-2016) Impacts and Visions*. Nueva Delhi: Centre of Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies, Jawaharlal Nehru University, pp. 140-151.

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2018), «Asian alone or in any combination by selected groups: 2018» *U.S. Census Bureau*. Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=B02018&g=8600000US77041&tid=ACSDT5Y2018.B02018. [Consultado el 9 de enero de 2020].

Ganguly, S. P. (2005), «Los estudios hispánicos en la India», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 429-438. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/prasad/.

— (2020), «Las traducciones del *Quijote* en la India en el siglo XIX», conferencia impartida en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi dentro del ciclo Tribuna de Hispanistas Indios, 27 de febrero de 2020.

González de Lucas, E. (2006), «El español en el subcontinente asiático (Sri Lanka, Pakistán, Bangladés, Nepal y la India)», 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. 128-132. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_23.pdf.

— (2006), «El español en la India», *Cuadernos Cervantes,* mayo-junio 2006, 43.

Izquierdo Tobías, C. (2017), «Zindagi Na Milegi Dobara: Exotic Spain, Film Tourism and the Imagined Geographies of the Indian Middle Class», en A. Dhingra y G. López-Nadal, (eds.), *Indo-Spanish Cultural Encounters (1956-2016), Impacts and Visions*. Nueva Delhi: Centre of Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies, Jawaharlal Nehru University, pp. 271-286.

Kumar Singh, V. (2019) (coord.), *Basics of Spanish Language and Culture*. Vol. 1 y 2. Nueva Delhi: School of Foreign Languages, Indira Gandhi National Open University. Disponible en: http://egyankosh.ac.in//handle/123456789/52801; http://egyankosh.ac.in//handle/123456789/52803.

Pujol Riembau, Ò. (2009), «El Instituto Cervantes en India», *Anuario Asia-Pacífico 2008,* pp. 465-471. Disponible en: http://www.anuario asiapacifico.es/pdf/2008/cultura6.pdf.

— (2012), «El español en la India», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/pujol/p01.htm.

Ray, A. (2017), «The Presence of Spanish Literature in Bengal», en A. Dhingra y G. López-Nadal (eds.), *Indo-Spanish Cultural Encounters (1956-2016). Impacts and Visions*. Nueva Delhi: Centre of Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies, Jawaharlal Nehru University, pp. 411-421.

Yadav, S. (2018), «Spanish in Indian Schools: Present and Future», *Progressive Teacher.* Disponible en: http://www.progressiveteacher.in/spanish-in-indian-schools-present-and-future/. [Consultado el 11 de junio de 2019].

ANEJO I
CUADROS Y GRÁFICOS DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES INDIAS

Cuadro 1
Amity University Noida y Gurgaon

Curso	Número de alumnos
Diplomatura 1.º año	42
Diplomatura 2.º año	22
Diplomatura 3.º año	17
Optativo	5.007
Total	**5.088**

Fuente: Ruby Rana, Doctor Sumit Gupta, Amity University y Gurgaon.

Cuadro 2
Jawaharlal Nehru University — Center of Spanish

Curso	Número de alumnos
Diplomatura	101
Licenciatura	29
Máster	47
Doctorado	26
Total	**203**

Fuente: Neus Gimeno Gimeno, Jawaharlal Nehru University.

Cuadro 3
Jamia Millia Islamia University — Center for European and Latin American Studies

Curso	Número de alumnos
Certificado	47
Diploma	37
Diploma Avanzado	27
CBCS 1	50
CBCS 3	10
Total	**171**

Fuente: Miriam Navarro, doctora Noorin Khan, profesora Sonya S. Gupta, Jamia Millia Islamia University.

Cuadro 4 English and Foreign Languages University	
Curso	**Número de alumnos**
Certificado	45
Diploma	12
Diploma Avanzado	8
Diplomatura	47
Optativo	32
Licenciatura	24
Doctorado	2
Total	**170**

Fuente: Nadia Martínez Robledillo, English and Foreign Languages University.

Cuadro 5 Rajasthan University	
Curso	**Número de alumnos**
Certificado	82
Diploma	25
Diploma Avanzado	9
Total	**116**

Fuente: Marta Ruiz Sánchez, Rajasthan University.

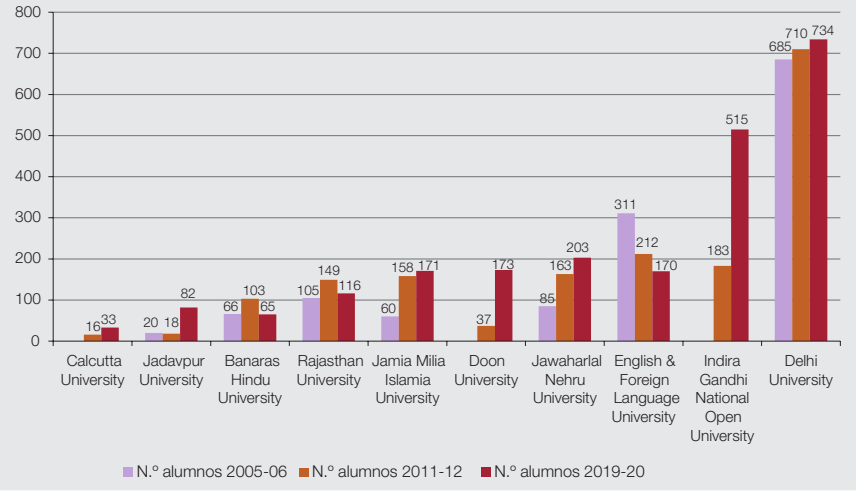
Cuadro 6 Banaras Hindu University	
Curso	**Número de alumnos**
Diploma 1.º año	42
Diploma 2.º año	23
Total	**65**

Fuente: Rocío Hernández Arias, Banaras Hindu University.

Cuadro 7 Distribución global del alumnado de español en universidades (2019-2020)		
Nombre de la universidad	**Lugar**	**Número de alumnos**
Amity University	Noida, Gurugram	5.088
Delhi University All Colleges	Nueva Delhi	734
Indira Gandhi National Open University	Nueva Delhi	515
Jawaharlal Nehru University	Nueva Delhi	203
Savitribai Phule Pune University	Pune	200
Vellore Institute of Technology	Vellore, Tamil Nadu	200
Doon University	Dehradun	173
Jamia Millia Islamia University	Delhi	171
University of Rajasthan	Jaipur	116
The English and Foreign Languages University	Hyderabad	170
University of Jadavpur	Calcuta	82
IILM University	Gurugram, Nueva Delhi	66
Banaras Hindu University	Benarés	65
Mahatma Gandhi Antarrashtriya Hindi Vishwavidyalaya	Wardha	65
Calcutta University (Lady Brabourne College)	Calcuta	33
	Total	**7.881**

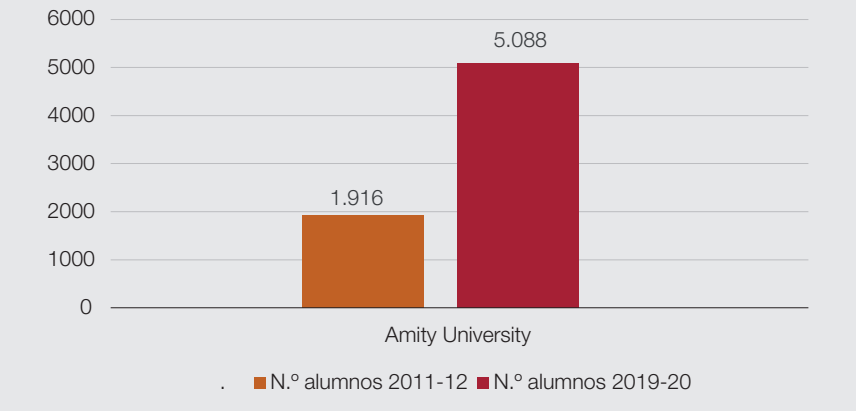
Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2020).

Gráfico 1
Alumnado de español en las universidades indias



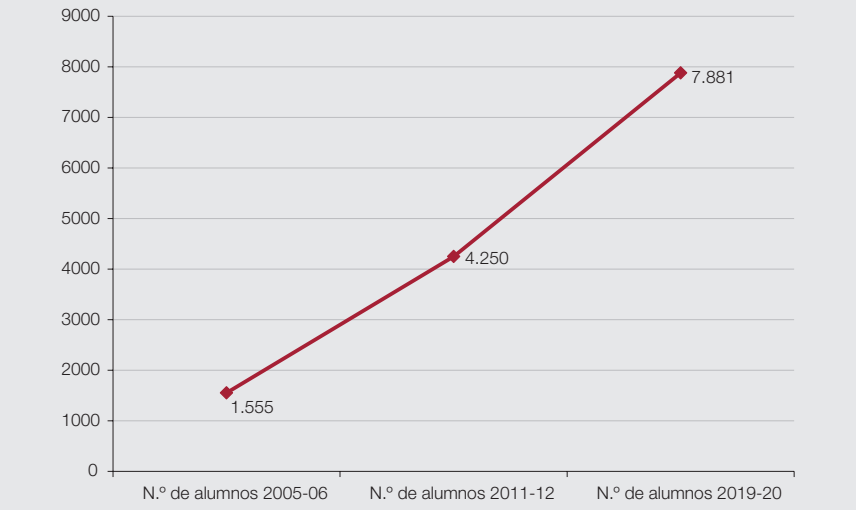
Fuente: González de Lucas (2006), Cuadernos Cervantes (mayo-junio 2006) e Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012, 2020).

Gráfico 2
Alumnado de español en la Universidad de Amity



Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012, 2020).

Gráfico 3
Número total de alumnos en universidades indias (2005-2020)



Fuente: González de Lucas (2006), *Cuadernos Cervantes* (mayo-junio 2006) e Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012, 2020).

EL LIBRO ACADÉMICO EN ESPAÑOL

Elea Giménez Toledo
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia que se produce en español también se publica en forma de libros. Unas 470 editoriales universitarias en América Latina, el Caribe y España, más de 360 editoriales privadas/comerciales dedicadas al libro académico en España y un número indeterminado de editoriales del mismo perfil en América Latina y el Caribe están dedicadas de manera central a la publicación de libros académicos, fundamentalmente en español, aunque abarcan también otros idiomas hablados en la región.

Ese conjunto de editoriales —que habitualmente no es objeto de análisis específicos— producen una cantidad nada desdeñable de libros académicos. Algunos datos apoyan esta afirmación. Un 17 % de todos los ISBN que se registran en España se corresponden con libros académicos (Giménez Toledo, 2017), una cifra significativa teniendo en cuenta que España registró casi 90.000 ISBN en 2017. En Colombia, solo los libros publicados por las editoriales universitarias representan el 27,7 % (Unilibros, 2019), aunque en Argentina la cifra es mucho más baja: entre un 7,5 % y un 8 % considerando datos de la Cámara Argentina del Libro (2019) y del estudio de edición universitaria de Dujovne (2019). En el conjunto de América Latina, la edición universitaria representa el 13,24 % (CERLALC, 2018), con un total de 22.792 ISBN registrados en 2017. No se tienen datos de lo que representa la edición académica de los sellos comerciales/privados en América Latina, puesto que hay muy pocos estudios sobre este subsector del libro y no están claramente identificados ni censados los sellos editoriales de este perfil. En el informe *El espacio iberoamericano del libro 2018*, que publica el Centro Regional para el Fomento del Libro en Amé-

rica Latina y el Caribe (CERLALC), las editoriales académicas privadas o comerciales aparecen subsumidas en el apartado de editoriales comerciales en general, sin distinción por géneros de libros.

A pesar de que gran parte del esfuerzo de los humanistas y científicos sociales está puesto en la producción de libros académicos y a pesar de la inversión de tiempo y recursos de los sellos académicos por publicar esos libros, este tipo de producción científica suele estar ausente de los distintos análisis *macro* que se hacen sobre el desempeño de la actividad científica y, por tanto, en la comunicación pública que se hace de este asunto en los medios. El peso de la investigación científico-tecnológica, derivado de las inversiones y del personal investigador, se puede estimar en un 90 %, frente al 10 % que representa la investigación en humanidades y ciencias sociales. Esta razón subyace a la falta de reconocimiento del libro académico como forma de producción científica. En las ciencias exactas, naturales y biomédicas la revista científica es la forma de comunicación científica predominante. Aún así, también en estas disciplinas el libro desempeña un rol destacado: así lo indican las cifras de exportaciones de los libros de medicina, por ejemplo.

A menudo los indicadores de producción científica que ofrecen las instituciones y los países se limitan a los artículos de revistas científicas y, más concretamente, a los que están recogidos en las bases de datos internacionales Web of Science (Clarivate Analytics) y Scopus (Elsevier). Son también los datos que cada año aparecen en la prensa española para ilustrar el desempeño científico del país y compararlo con el de otros. Sin embargo, esos datos son solo un segmento de la literatura científica que producen los investigadores. Para conocer la producción científica real en español hay que atender también a las cifras de producción editorial de libros académicos, así como a los artículos publicados en revistas científicas nacionales. Muchos resultados de investigación, especialmente los que se generan en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, se publican en revistas nacionales, capítulos de libros, obras colectivas y monografías, circunstancia que está probada a través de muchos estudios sobre hábitos de comunicación científica.

Los libros ocupan un lugar muy importante en la comunicación científica de estas áreas. Son elegidos para publicar resultados de investigación por un alto porcentaje de humanistas y científicos sociales. Más del 50 % de las publicaciones de estas disciplinas son libros o capítulos de libros, según los distintos estudios existentes (Kulczycki *et al*., 2018; CSIC, 2018, entre otros).

Además, los libros son altamente citados en los trabajos de humanistas y científicos sociales, lo que evidencia que son fuente clave en sus investigaciones. Por último, como se apuntaba anteriormente, representan un porcentaje muy importante de la producción editorial de los países. Esto significa, además, que hay una industria editorial detrás, con su consiguiente contribución al PIB nacional. La estructura editorial en cada país de Iberoamérica es diferente, pero si se toma como ejemplo el caso español, el 70 % del sector editorial en general se estructura en pequeñas y medianas empresas editoriales. No solo son una parte importante del tejido económico sino que además —y esto es esencial en la comunicación de la ciencia— preservan la pluralidad y la diversidad de temas y enfoques metodológicos necesarios en la investigación social (Giménez Toledo *et al*., 2019).

Los libros académicos y el sector editorial que los hace posible también están ausentes, en cierto modo, de los informes y estadísticas que se realizan a nivel mundial. El informe panorámico sobre el mercado de la edición *The Global Publishing Industry* (2019), en su apartado dedicado a la edición de ciencia, tecnología y medicina, muestra datos de revistas científicas y subraya la dificultad de elaborar un panorama global de la edición académica por la falta de fuentes que existen para ello. En estos momentos, ya se están dando los primeros pasos en la investigación para poder realizar mapas de la edición académica de libros en distintos países de América Latina[1] que, unidos a los de España, ofrezcan información sobre la producción de libros académicos en español y la hagan visible. En definitiva, esta investigación permitirá conocer y reconocer el sector editorial del libro académico en español y situarlo en el resto del contexto internacional de la edición.

2. LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO A TRAVÉS DE LOS LIBROS

La circulación de ideas en las humanidades y en las ciencias sociales se produce en buena medida a través de los libros. Los autores de las escuelas

1 En el marco de la Plataforma Temática Interdisciplinar *ES-CIENCIA Visibilidad y calidad de la ciencia y la edición en español* del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (https://www.csic.es/es/investigacion/plataformas-tematicas-interdisciplinares) de España, y siempre en colaboración con investigadores y editores latinoamericanos.

de pensamiento más importantes han desarrollado y explicado sus teorías a través de libros. A menudo, esa circulación de ideas se da en entornos académicos y sociales que tienen vínculos culturales e históricos y que, además, comparten el mismo idioma.

Las grandes Ferias Internacionales del Libro en español, como la de Guadalajara, Bogotá o Buenos Aires, con representación de sellos de distintos países hispanohablantes, son una extraordinaria muestra del intercambio y circulación de ideas que se produce en un mismo espacio idiomático: los países iberoamericanos. Las Ferias del Libro en español muestran no solo el volumen de producción editorial académica en español sino también su diversidad. Otras ferias internacionales del libro, como la de Fráncfort, muestran que las transacciones que allí se dan también dependen de factores geopolíticos, lingüísticos y culturales. En 2018 se presentó por primera vez el *Catálogo de derechos de América Latina* promovido y coordinado por la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC). En él se mostraban títulos seleccionados de 120 editoriales universitarias disponibles para que otras editoriales pudieran publicarlos, previa adquisición de derechos. Con este tipo de catálogos, que tuvo otra versión en 2019, se pretende dar a conocer la oferta editorial de libro académico latinoamericano al mercado internacional y, como reza su eslogan, propiciar una *América Latina en diálogo permanente con el mundo*. La venta de derechos de estas obras es un indicador de acogida o receptividad que los contenidos producidos por editoriales latinoamericanas tienen en otros mercados editoriales. De momento, esa acogida es tímida, pero el ejercicio de las editoriales universitarias latinoamericanas es esencial para la circulación de ideas, pensamiento e investigación producidos en América Latina y con voluntad de ser compartidos y difundidos en distintas partes del mundo. En el futuro, será interesante observar qué países y editoriales se han interesado por traducir a otros idiomas los libros publicados originariamente en español, como un indicador más de la circulación de ideas, tal y como se ha hecho en otros estudios inversos: de qué países e idiomas se traducen obras al español (Sorá y Dujovne, 2018).

Otra manera de observar la circulación del libro académico es atender a los datos del informe *Comercio exterior del libro 2018* (Asociación de las Cámaras del Libro de España, 2019). El 51 % de lo que exporta el sector editorial son libros (de todos los géneros, no solo académicos) y supone

más de 185 millones de euros. Estas exportaciones son realizadas directamente por las propias editoriales españolas, a través de distribuidoras pertenecientes a los grupos editoriales, distribuidores independientes y libreros. En la distribución de exportaciones por materias que ofrece el informe, se puede observar que hay tres bloques que se pueden corresponder con libros académicos y de investigación en sentido amplio:

- Libro científico técnico: es la quinta materia que más exporta, 14,98 % de todo lo exportado, con una cifra de 22.261.429 euros y un total de 1.179.892 ejemplares. Los países a los que más se exporta son México y Argentina, seguidos a bastante distancia de Chile, Estados Unidos y Colombia. Como destaca el informe, el 65 % de lo exportado es sobre medicina y salud.
- Ciencias sociales: es el tema del que más publicaciones se exportan, por encima de la literatura, la religión y el libro infantil y juvenil. Representa el 16 % de todo lo exportado, con una cifra de 30.218.935 euros y 3.660.968 de ejemplares vendidos. A diferencia del libro científico técnico, el libro de ciencias sociales tiene como primer país destinatario uno europeo, Francia. Le siguen México, Argentina, Italia y Chile. Estados Unidos ocupa la octava posición de libros exportados. Tanto el libro científico técnico como el de ciencias sociales han crecido en exportaciones en los últimos años.
- Derecho y economía: es una de las áreas que menos exporta con 2.241.856 euros y 221.188 ejemplares vendidos. Destacan, entre los países destinatarios México, Portugal, Colombia, Argentina y Estados Unidos.

En relación con las importaciones, hay que mencionar que casi un 50 % de todo lo importado por España se puede inscribir *grosso modo* en libro académico: un 31,63 % pertenece a ciencias sociales y un 18,22 % a libro científico-técnico. Se importan libros de América Latina por valor de casi un millón de euros. Un 67 % de esa cifra se corresponde con libros de ciencias sociales y libros científico-técnicos. En el caso de Estados Unidos, la cifra de importación casi alcanza los 400.000 euros. De ellos, el 54 % se corresponde con libros de esas dos grandes materias.

Como concluye el informe de comercio exterior «América (Latina) sigue siendo el mercado fundamental para las empresas editoriales expor-

tadoras del sector del libro» y «Norteamérica sigue afianzándose como uno de los mercados más importantes para nuestros libros».

Las relaciones entre países en el comercio del libro también marcan la forma en que los académicos iberoamericanos conocen, tienen acceso y son lectores de las editoriales académicas de países hispanohablantes. Es decir, la circulación del conocimiento está asociada también a las estrategias comerciales de unas y otras editoriales. Tanto en España como en Colombia y en Brasil se han realizado estudios sobre el prestigio de las editoriales académicas (Giménez Toledo *et al*., 2013 y 2020 —en preparación—; Borges de Oliveira, 2018). Las encuestas realizadas a la comunidad académica de los tres países permiten identificar las editoriales académicas —nacionales y extranjeras— que son relevantes para desarrollar su actividad investigadora.

El número de editoriales diferentes del ámbito nacional citadas por académicos brasileños, colombianos y españoles es un dato expresivo sobre lo nutrido que es el panorama editorial académico en cada uno de los países. En Brasil, los humanistas y científicos sociales consultados mencionaron un total de 447 editoriales brasileñas y 762 no brasileñas; en España, fueron identificada un total de 505 editoriales españolas y 735 no españolas, mientras que en Colombia fueron 167 las editoriales colombianas señaladas, frente a 345 extranjeras.

En proporción, son muchas más editoriales nacionales las que se reconocen que las extranjeras. Este hecho tiene diferentes lecturas. Una de ellas, lógica por demás, es que los investigadores en humanidades y ciencias sociales conocen mejor el panorama editorial nacional que el internacional. Esto es así porque son lectores y autores de estas. Estas editoriales publican en español —además de en otros idiomas—, tratan temas de interés regional o local, como los que trabajan los humanistas y científicos sociales de cada país, venden libros en la red de librerías nacionales y forman parte, en definitiva, de su ecosistema de investigación más cercano. Reconocen, claro está, los libros publicados por editoriales de otros países del mundo y, por supuesto, de los grandes grupos editoriales, pero tienen un conocimiento más detallado del sector editorial académico de su país.

Estos estudios, además, ofrecen información sobre las editoriales iberoamericanas que son conocidas y reconocidas. Permiten obtener otra imagen de la circulación de contenidos, que es también circulación de las ideas. Habría que destacar, en primer lugar, el peso de la edición acadé-

mica anglosajona en nuestra academia. Gran parte de las editoriales más reconocidas en los tres países son estadounidenses, británicas, holandesas y alemanas, tanto comerciales como universitarias. Otra nota en común en los tres estudios es que algunos sellos mexicanos (Fondo de Cultura Económica, UNAM y Colegio de México entre ellos) son referentes para las distintas comunidades académicas. También que hay sellos españoles bien reconocidos tanto en Colombia como en Brasil: Siglo XXI de España, Marcial Pons, Tirant lo Blanch, Alianza, Ariel, Trotta o Anthropos, por citar algunos ejemplos. Entre ellos se observan sellos de grandes grupos editoriales como Alianza (Grupo Anaya, Hachette Livre) o Ariel (Grupo Planeta), pero también sellos independientes, de pequeñas y medianas empresas editoriales.

Por otra parte, a pesar de la efervescente actividad en las editoriales universitarias iberoamericanas, no parece que haya una adecuada circulación de sus libros dentro de la región. Sin duda, contribuirán a paliar esta situación los proyectos relacionados con la calidad de la edición, así como los incipientes proyectos de visibilidad y comercialización de los libros universitarios que se están dando en la región y que se desarrollan más adelante.

Otra manera de observar la circulación del libro académico en español, en el marco del mercado, pasa por analizar las ventas de libro académico a través de librerías (estructuras muy debilitadas en el conjunto de la región iberoamericana) y plataformas de comercialización digital, aunque la disponibilidad de esos datos es muy limitada.

Adoptando un enfoque más cualitativo, el análisis de las citas que en el conjunto de la literatura científica reciben los libros académicos en español puede dar lugar a interesantes conclusiones sobre la influencia de unos autores en otros, de unos países en otros, de unas escuelas en otras. Saber cómo citan los investigadores españoles las investigaciones publicadas en Colombia o cómo citan los colombianos las investigaciones mexicanas, puede aportar luz sobre cómo se intercambian e influyen las ideas y qué diferencias hay en las distintas disciplinas. Ese análisis, además, estará asociado a la disponibilidad de los libros de determinadas editoriales académicas en unos países u otros. Esa relación entre disponibilidad del libro en los mercados, asociada a las estrategias comerciales, digitales y de *marketing* de las editoriales, e influencia científica resulta crucial a la hora de estudiar el español global como lengua de comunicación científica.

3. EL LIBRO ACADÉMICO EN ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

Estados Unidos es un ejemplo del interés que tienen los contenidos en español. La afirmación está respaldada no solo por el hecho de que muchas bibliotecas universitarias tengan bibliotecarios especializados en la formación de colecciones en español, sino también por las partidas dedicadas a la adquisición de libros y revistas en este idioma. SALALM (Seminar on the Acquisition of Latin American Library Materials) es una asociación fundada en 1956 que aúna a bibliotecarios, archiveros, profesionales del libro, académicos y estudiantes interesados en crear colecciones, preservar y proporcionar acceso a recursos de información sobre América Latina, el Caribe y la Península Ibérica. Su actividad en torno a la adquisición de materiales para bibliotecas universitarias, principalmente estadounidenses, es muy relevante para el libro académico en español. Columbia University, Duke University, Indiana University, Johns Hopkins, Ohio State University, Ohio University, Princeton, Rutgers, Stanford, Tulane, Berkeley o UCLA son algunas de las universidades con mayores colecciones de fondos latinoamericanos en sus bibliotecas.

Aunque las estadísticas disponibles no permiten delimitar las partidas dedicadas solo a libros académicos, sí permiten apreciar las partidas aprobadas para comprar «libros a examen» —una selección de libros realizada por distribuidores— a sellos latinoamericanos: más de 262.000 dólares de Harvard, 225.000 de Tulane o 131.000 de Duke para el curso 2014-2015[2]. Desde Europa, las distribuidoras hacen llegar a las bibliotecas estadounidenses libros de todos los géneros, también académicos, y de muchas editoriales diferentes. Así, por ejemplo, Casalini (Florencia) ofrece colecciones de libros de una selección de editores académicos a través de su programa *Edición Española Online*, mientras que Digitalia hispánica (Barcelona) cuenta con fondos de numerosas editoriales académicas y no académicas. Otras distribuidoras destacadas son la Librería Iberoamericana (Madrid), Centro de Exportación de Libros Españoles-CELESA (Madrid), Iberbook-Sánchez Cuesta (Madrid) o Puvill Libros (Barcelona), a las que hay que añadir aquellas que distribuyen libro digital en español

2 Estadísticas disponibles en: https://salalm.org/collection-development-resources/institutional-information/latin-american-collections/.

como Unebook, Odilo, E-Libro, OverDrive, OpenEdition Books, Ebscohost, ProQuest ebook central, MUSE o JSTOR.

El trabajo de difusión y ventas de las distribuidoras tiene su reflejo en los catálogos de bibliotecas de Estados Unidos. Muchos de los títulos académicos en español que se encuentran en Worldcat, el catálogo colectivo más grande del mundo, están presentes en bibliotecas estadounidenses. Sin duda, este es un indicador de que el libro en español tiene mercado allí y de que la función de los distribuidores es clave para hacerlos llegar.

El informe *Comercio exterior del libro 2018* (Asociación de las Cámaras del Libro de España, 2019) permite identificar el volumen de libros académicos exportados a Estados Unidos, considerando libros académicos los que se incluyen en los epígrafes libro científico técnico, ciencias sociales y derecho y economía. Estados Unidos representa el 5 % de los libros científico-técnicos exportados. Es el quinto país al que más se exporta, pero está a bastante distancia del primer país, México, al que van un 32 % de los libros científico-técnicos exportados. También Estados Unidos es el quinto país al que más se exportan los libros de derecho y economía (8,32 %). En la categoría de ciencias sociales, donde se inscriben gran parte de los libros de humanidades y ciencias sociales, Estados Unidos ocupa la octava posición entre los países a los que España exporta libros (un 3,33 %).

4. RETOS DE LA EDICIÓN DE LIBROS ACADÉMICOS EN ESPAÑOL

Adan Greco, desde su perspectiva de bibliotecario (Universidad de Stanford), resumía recientemente las características del mercado del libro en español[3]. Algunas de ellas describen bien este sector editorial, como las limitaciones de circulación que tiene el libro en español dentro del continente americano (EULAC, 2018), subrayadas desde hace muchos años y debidas a problemas de infraestructuras, aduanas, modelos de comercialización y falta de oferta digital. Otras se refieren a la alta presencia de la edición institucional, que no es tan frecuente en otros entornos.

3 Comunicación en la Conferencia de Charleston sobre asuntos de adquisición de revistas y libros, celebrada en noviembre de 2019: https://2019charlestonlibraryconference.sched.com/event/UZQ1/area-studies-time-to-talk-about-the-threats-trends-and-current-state-of-collection-management-and-publishing-in-the-digital-age-of-globalization.

También señala que es un sector con tiradas muy pequeñas (FGEE, 2018; Giménez Toledo, 2017), que pueden dificultar la disponibilidad de los libros. Esto está agravado por otra de las características que apuntaba: el mercado del libro en español está basado fundamentalmente en la edición impresa y con un crecimiento moderado de las ediciones digitales y de acceso abierto, algo corroborado en investigaciones recientes referidas específicamente al libro académico (Giménez Toledo y Córdoba Restrepo, 2018; Cordón García, 2019). Todo ello, a pesar de que los datos evidencian que la impresión bajo demanda y los libros digitales amplían el mercado —llegando a más lectores de más países— y superan las barreras de comercialización del libro impreso.

Las editoriales académicas del ámbito iberoamericano no han afrontado aún una verdadera transformación digital, lo que se traduce en limitaciones para la visibilidad y compra de sus libros. A esto hay que unir la debilidad del tejido librero que vende libro académico. Por otra parte, tampoco ha habido apuestas colectivas, nacionales o supranacionales para impulsar la publicación de libros en abierto, como las que se identifican en Estados Unidos, Reino Unido o Suiza, por citar algunas.

Los grandes programas de publicación de libros colectivos en abierto desarrollados hasta el momento implican pensar la edición y su financiación de otro modo y, sobre todo, involucrar a otros actores, más allá de las editoriales. Sería necesario desarrollar alguna estrategia nacional o regional (iberoamericana), que implicara el trabajo conjunto de editoriales, bibliotecas, fundaciones y, desde luego, instituciones con competencias políticas en cultura y ciencia, para impulsar la publicación de libros en abierto. Esta acción, unida a la digitalización de las editoriales, implicaría que la Red albergara en abierto más contenidos científicos en español, equilibrando así la tendencia de monolingüismo hacia el inglés que implica invisibilidad para la ciencia producida en otros países y una cierta visión monolítica[4].

Un ejemplo claro de esta invisibilidad se puede encontrar en una de las mayores plataformas de libros abiertos: Directory of Open Access Books (DOAB)[5]. En ella, el español ocupa la quinta posición entre los idio-

4 La Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica (https://www.helsinki-initiative.org/es/read) defiende precisamente el multilingüismo como una forma de preservar la investigación plural y sobre temas socialmente relevantes.

5 https://www.doabooks.org/.

mas presentes, muy alejado del inglés y por detrás del portugués. En Brasil, el desarrollo de Scielo Livros[6] ha permitido que los libros en abierto publicados en portugués estén disponibles también en DOAB y eso da mayor visibilidad al portugués en esta plataforma que la que tiene el español. Las editoriales iberoamericanas de países hispanohablantes tienen una presencia mínima en DOAB, lo que resulta paradójico sabiendo cómo son de nutridos sus panoramas nacionales de edición académica (Giménez Toledo *et al*., 2019).

5. VISIBILIDAD Y COMERCIALIZACIÓN DE LOS LIBROS ACADÉMICOS EN ESPAÑOL

Las bases de datos de la industria editorial permiten identificar los libros publicados y aportar sus metadatos a los distintos agentes de la cadena del libro para hacerlos localizables y posibilitar así su venta. Conectan los libros con los libreros. Bases de datos como DILVE en España o Metabooks en Brasil, ahora también en México, sirven para distribución y comercialización del libro en general, no solo el académico. Son bases de datos alimentadas por los propios editores, a medida que van publicando libros. La riqueza y calidad de los datos que los editores aporten para cada libro redunda en una mayor visibilidad y una mejor *descubribilidad*[7]. Con unos buenos metadatos, un libro podrá ser localizado por cualquier librero y así ponerlo a disposición de lectores y bibliotecas. Por ello, las posibilidades de difusión y venta del libro en español dependen —y mucho— del esfuerzo que los editores hagan por incorporar los metadatos sobre su producción.

Por otra parte, las plataformas de difusión que comercializan libros académicos se convierten en puentes que unen a los editores con los lectores y compradores. Al concentrar la producción editorial especializada, resultan de enorme interés como nodos para atraer la atención de investigadores, bibliotecarios y/o lectores no especializados pero interesados en la ciencia y en la divulgación científica en español. La existencia de estas plataformas se convierte en un factor estratégico por tres razones

6 http://books.scielo.org/es/.

7 Tecnicismo utilizado en documentación.

fundamentales. Primero, porque permite llegar a la enorme comunidad hispanohablante. Segundo, porque permite *poblar* el entorno digital con contenidos científicos en español y contribuir así a que el español no solo sea una lengua muy hablada en el mundo sino también una lengua de ciencia muy extendida. Y tercero, porque al centralizar una producción tan especializada —libros académicos en español— les hace destacar en un entorno digital caracterizado por la potencia de algunos canales de venta en el que los grandes conglomerados editoriales son más visibles y nublan la producción de pequeñas y medianas editoriales académicas.

En este sentido, hay que destacar algunas iniciativas de alcance iberoamericano que, de momento, se concentran más en la producción editorial universitaria que en la edición académica en general, incluyendo en esta a los sellos privados/comerciales. Unebook[8] y Ulibros[9] destacan por el volumen de referencias que albergan y por la diversidad de catálogos que acogen. Unebook es la iniciativa de la Unión de Editoriales Universitarias de España (UNE) para la venta de libros académicos en español. Reúne en estos momentos unos 265.000 títulos impresos y 1.200 libros electrónicos. Aspira a consolidarse como una plataforma clave para la comercialización del libro en español. Incluye la producción editorial universitaria española pero ya incorpora títulos procedentes de algunas editoriales universitarias latinoamericanas (UNE, 2019).

Aunque en este momento no es una plataforma de venta, conviene destacar la iniciativa *Ulibros. Libros Universitarios*. Se trata de un proyecto desarrollado por la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina (EULAC), como culminación de la idea de crear un catálogo colectivo que permita visibilizar la producción universitaria latinoamericana, y que incorporará también producción española y portuguesa. La plataforma trabaja con metadatos y permite identificar la producción científica de la región. Sus cifras son elocuentes y, además, crecen rápidamente. Hasta ahora más de 100 editoriales de distintos países latinoamericanos participan en la plataforma. Destaca la presencia de editoriales mexicanas (47 %), colombianas (20 %) y peruanas (12 %). Este catálogo recoge casi 15.000 referencias de libros producidos por las editoriales universitarias latinoamericanas.

8 https://www.unebook.es/es/.
9 https://ulibros.org/.

También han de destacarse otros sistemas de información científica que incluyen libros académicos en español. Scielo Livros[10] es un proyecto híbrido en el sentido de que ofrece tanto libros de acceso abierto como libros para la venta. Recoge producción editorial fundamentalmente en portugués, pero está abierta al español —y de hecho contiene— producción editorial en esta lengua. Los libros académicos en español constituyen ejes de trabajo incipientes de REDIB[11] y Dialnet[12]. Por su parte, Amelica[13] está desarrollando su módulo de libros de acceso abierto.

Todos estos nodos de información contribuyen a la difusión y comercialización del libro académico en español y deberán ir evolucionando para representar, de forma cada vez más completa, la producción editorial en español. La evolución también habrá de venir de la mano de la tecnología. El seguimiento de estándares tecnológicos, el etiquetado de contenidos o los desarrollos basados en inteligencia artificial o lingüística computacional entre otros, permitirán fortalecer el libro académico en español y, con ello, la investigación que publica.

6. RECONOCIMIENTO DE LOS LIBROS EN ESPAÑOL

Para que el español cobre fuerza como lengua de ciencia, no solo han de ser visibles y *descubribles* las revistas y los libros académicos en el entorno digital. Además, deben ser conocidos y reconocidos. Lo primero implica realizar estudios en el campo de la edición académica iberoamericana. Al cartografiarla, analizar sus modelos de edición y publicación, sus modelos de negocio, su transformación digital y la calidad de sus procesos, se está aportando un conocimiento específico y valioso sobre la comunicación científica que se da a través de los libros. Lo segundo, el reconocimiento, está estrechamente relacionado al conocimiento. Es necesario que los estudios sobre la edición académica se transfieran de forma adecuada no solo a las instituciones que hacen políticas del libro, sino también a las que hacen política lingüística y política científica. De ello depende que los esfuerzos

10 http://books.scielo.org/es/.
11 https://libros.redib.org/?lng=es.
12 https://dialnet.unirioja.es/.
13 http://portal.amelica.org/coleccionLibros.oa.

realizados por los académicos y por las editoriales para difundir ciencia en español estén presentes a la hora de diseñar y coordinar políticas.

Los estudios de calidad de la edición de libros académicos en España llevan abordándose desde hace más de una década de manera sistemática. La investigación llevada a cabo por grupos en colaboración con las asociaciones de editoriales ha dado lugar a informes y herramientas que representan un apoyo en la toma de decisión de los procesos de evaluación científica en España. Permiten objetivar la evaluación de libros y reconocer la actividad editorial de muchos más sellos. El sistema de información de indicadores SPI (Scholarly Publishers Indicators)[14] del Grupo de Investigación sobre el Libro Académico (ILIA/CSIC) y el sello de calidad para colecciones académicas (CEA/APQ)[15], promovido por la Unión de Editoriales Universitarias de España (UNE) son fuentes de información consideradas hoy por ANECA y su programa de evaluación CNEAI para apoyar sus procesos de evaluación.

Proyectos similares han sido desarrollados recientemente en Colombia y en Brasil. Próximamente se iniciará uno en México. También en Argentina se impulsó un programa de *Mejoramiento de la edición universitaria* impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2014 (Dujovne, 2019).

Todas estas iniciativas son necesarias no solo para saber cómo es el sector del libro académico en español, sino también para analizarlo en un contexto internacional dominado por grandes grupos editoriales que publican fundamentalmente en inglés y que copan gran parte del mercado de la edición académica. Preservar el sector editorial académico independiente, que produce contenidos en distintos países y en distintos idiomas, es preservar también la pluralidad y la diversidad en la ciencia (Giménez Toledo *et al*., 2019).

Es necesario cartografiar mejor la edición académica de libros en Iberoamérica. Saber quién edita libros académicos, cuánto se editan, sobre qué materias y con qué estándares de calidad. Con la visibilización de su

14 Disponible en http://ilia.cchs.csic.es/SPI. El sistema de información fue nombrado en inglés para favorecer el conocimiento del proyecto a nivel internacional y facilitar la información sobre la edición académica española. De hecho, SPI es hoy la base de un proyecto internacional sobre editoriales académicas (Academic Book Publishers: https://enressh.eu/working-group-3/abp/).
SPI tiene hoy una versión para Colombia y otra para Brasil, de próxima publicación.

15 http://www.selloceaapq.es.

labor, la identificación de los retos que tienen por delante y el reconocimiento de su aportación se obtendrá una visión más real de la ciencia que se produce y se comparte en español (Sacristán, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación de las Cámaras del Libro de España (2019), *Comercio exterior del libro 2018*. Madrid: Asociación de las Cámaras del Libro de España. Disponible en: https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_exterior_2018.pdf.

Borges de Oliveira, A. (2018), *Los libros en Ciencias Sociales y Humanidades en Brasil: un estudio a partir de los investigadores y de las editoriales*, tesis doctoral. Disponible en: https://eprints.ucm.es/55556/1/T41139.pdf.

Cámara Argentina del Libro (2019), *Informe de producción del libro argentino*. Disponible en: https://issuu.com/camaradellibro/docs/2019.02_informe_de_producci_n_anual.

CERLALC (2018), *El espacio iberoamericano del libro 2018*. Bogotá: CERLALC/UNESCO. Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/EIL2018_2.pdf.

CSIC (2019), *Memoria anual 2018*. Disponible en: https://www.csic.es/sites/default/files/memoria_anual_csic_2018.pdf.

Cordón García, J. A., Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., Mangas, A., Merchán, J., Muñoz Rico, M., Ramos Alonso, A., Fernández, M. A. y Echevarría, M. (2019), *Estudio de la especialización y publicación de monografías digitales de las editoriales de la UNE*. Informe 2019. Disponible en: http://www.une.es/media/ou1/image2/webnoviembre2019/estudioune-especializacion_digital.pdf.

Dujovne, A. (2019), «Ampliación y límites estructurales de la edición universitaria argentina. Un análisis de la producción y distribución editorial entre 2014 y 2019», *Telar*, 23, pp. 91-118.

FGEE (2018), *Informe de Comercio Interior del Libro en España 2018*. Disponible en: https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2018.pdf.

EULAC (2017), *De libros, conocimientos y otras adicciones*. Guadalajara: UdG/EULAC, 2017. Disponible en: https://eulac.org/de-libros-conocimiento-y-otras-adicciones/.

— (2019), *Catálogo de derechos de editoriales universitarias latinoamericanas*. Guadalajara (México), Universidad de Guadalajara, 2019. Disponible en: https://es.catalat.org/descargas/.

Giménez Toledo, E. (2017) (ed.), *La edición académica española. Indicadores y características*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Disponible en: http://ilia.cchs.csic.es/SPI/spi-fgee/docs/EAEV1.pdf.

— (2019), *La edición universitaria española. Análisis de la producción editorial de libros*. Disponible: http://www.une.es/media/Ou1/Image2/webnoviembre2019/EstudioUNE-Produccion_editorial.pdf.

Giménez Toledo, E., Kulczycki, E., Pölönen, J. y Gunnar, S. (2019), «Bibliodiversity: What it is and why it is essential to creating situated knowledge». London School of Economics Impact Blog. Disponible en: https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2019/12/05/bibliodiversity-what-it-is-and-why-it-is-essential-to-creating-situated-knowledge/.

Giménez Toledo, E., Tejada, C. y Mañana-Rodríguez, J. (2013), «Evaluation of scientific books' publishers in social sciences and humanities: Results of a survey», *Research Evaluation*, 22, pp. 64-77. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/242654709_Evaluation_of_scientific_books%27_publishers_in_social_sciences_and_humanities_Results_of_a_survey.

Giménez Toledo, E. y Córdoba Restrepo, J. F. (2018) (eds.), *Edición académica y difusión. Libro abierto en Iberoamérica*. Bogotá/Granada: Editorial Universidad del Rosario, Editorial Comares. Disponible en: https://doi.org/10.12804/th9789587841671.

Kulczycki, E., Engles T. C. E., Pölönen, J., Bruun, K., Dušková, Guns, R., Nowotniak R., Petr, M., Sivertsen G., Istenič Starčič, A. y Zuccala, A. (2018), «Publication patterns in the social sciences and humanities: evidence from eight European countries», *Scientometrics,* pp. 463-486. Disponible en: https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-018-2711-0.

Sacristán, J. A. (2019), «La ciencia compartida en español», *Revista de Occidente*, (número monográfico), 463, pp. 5-9. Disponible: https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/12/Rev.Occidente_diciembre2019_J.A.Sacristan.pdf.

Sorá, G. y Dujovne, A. (2018), «Translating Western social and human sciences in Argentina: A comparative study of translations from French, English, German, Italian and Portuguese», en J. Heilbron, G. Sorá y T. Boncourt (eds.), *The Social and Human Sciences in a Global Perspective.* Londres: Palgrave Macmillan.

Unilibros de Colombia (2019), Catálogo de Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, 26. Disponible en: https://unilibros.co/pub/media/unilibros/ediciones/26-2019/page_1.html.

UNE (2019). *Unebook. El nuevo ecosistema del libro universitario español y en español,* 39. Disponible en: http://www.une.es/media/Ou1/Image2/webseptiembre2019/UNElibros39DIG.pdf.

IV

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO

Gabinete Técnico de Secretaría General
Instituto Cervantes

Cuando escribimos este artículo, estamos inmersos en la crisis provocada por la irrupción de la COVID-19. Es difícil abstraerse de esta tremenda realidad a la hora de analizar y valorar la presencia del Instituto Cervantes en el mundo, ahora que todos nuestros centros se han visto obligados a cerrar sus puertas y abrirse a un mundo digital, que antes era un complemento para nuestra actividad.

La crisis de la COVID-19 ha supuesto que los centros fueran suspendiendo la actividad presencial conforme la pandemia avanzaba y los gobiernos restringían la movilidad de las personas. Los centros de China, Pekín y Shanghái, fueron los primeros y poco después se vieron afectados los de Italia, donde a Milán pronto le siguieron Roma, Nápoles y Palermo. A mitad de marzo la situación evolucionó tan rápidamente que en dos semanas la red del Instituto Cervantes hubo de reinventarse en el mundo digital.

Todos los cursos no finalizados pasaron al formato en línea mediante videoconferencia o chat, utilizando como material de apoyo el AVE Global, cursos de español en línea del Instituto Cervantes desarrollados de acuerdo con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*), desde el nivel A1 hasta el C1. En marzo de 2020 se habían matriculado 25.000 alumnos, lo que supuso un incremento del 2.600 % en relación con la media de inscripciones mensuales del año anterior. Asimismo, se amplió la oferta de cursos en línea para profesorado ELE, se impartieron *webinars* a los que acudieron más de 500 docentes, un MOOC con 3.500 participantes, y se abrieron dos comunidades de prácticas sobre enseñanza en línea y enseñanza para niños.

Estas circunstancias llevaron aparejada, también, la cancelación de las actividades culturales presenciales en toda la red y la adaptación del plan de acción cultural a la nueva realidad. Fue necesario plantear, desde

la sede y desde los centros, toda una nueva programación digital, manteniendo el nivel de calidad de la oferta, tanto en su forma como en su contenido. Una oferta ambiciosa para llegar a un público más amplio y más diverso al borrarse las barreras físicas. Como ejemplo de esta nueva línea, cabe destacar el club virtual mundial de lectura y el desarrollo de una campaña de apoyo al colectivo del libro y el mundo editorial, a partir de un verso del Premio Cervantes 2019, Joan Margarit, «la libertad es una librería».

El cierre de la red de bibliotecas al público se ha visto compensado con la promoción de los servicios de la biblioteca electrónica del Instituto, que consiguió, en el mes de marzo de 2020 triplicar el número de nuevos usuarios respecto a 2019 y doblar el número de préstamos.

La crisis de la COVID-19 ha supuesto también un esfuerzo de comunicación a través del portal institucional, los diversos portales especializados y los portales de los centros. Se ha trabajado intensamente en la difusión de contenidos a través de las redes sociales y las páginas web, para conseguir que la lengua y la cultura española, y en español, sigan estando presentes en el mundo.

Esta transición se ha realizado en un lapso de tiempo mínimo, gracias a la implicación y responsabilidad de todos los equipos y colaboradores tanto en la sede central como en la red de centros.

En este nuevo Instituto Cervantes donde se pierde la referencia de los inmuebles que nos cobijan, cobra todavía más fuerza el potencial de muchos elementos intangibles que se han ido construyendo a lo largo de los casi treinta años de vida de la institución y de su presencia en el mundo: la calidad profesional, la comunidad de personas que trabajan, estudian y participan en las actividades y en las bibliotecas, las redes creadas en torno a la lengua y a la cultura española y en español, el diálogo continuo con nuestro entorno en cada uno de los países en los que estamos.

El paso al ámbito digital borra las fronteras de esa comunidad de personas que participan en las actividades académicas y culturales del Instituto Cervantes, idea que se ha reforzado a través de toda una campaña institucional con mensajes solidarios y positivos como «Nos cuidamos. Nos gusta el plural en español».

Y, sobre todo, en el sustrato de este Cervantes que trasciende a sus edificios se hallan las redes tejidas gracias a las alianzas y acuerdos con

otras instituciones, públicas y privadas, nacionales y extranjeras, que potencian nuestra presencia institucional. A través de estas redes el Instituto Cervantes llega aún más lejos, en cuestiones tales como la certificación y la enseñanza del español, la formación de profesores ELE, la participación en ferias, la realización de actividades culturales, las bibliotecas… Estas colaboraciones amplían el radio de acción del Instituto a 35 países y 128 ciudades no cubiertos por su red propia.

Cabe destacar, por ejemplo, las importantísimas alianzas creadas con los países de habla hispana, que le hacen estar presente en un ámbito geográfico en el que el Instituto carece de centros. Como plasmación de estas alianzas puede destacarse el proyecto CANOA, cuyo lanzamiento se realizó en el Congreso de la Lengua celebrado en la ciudad argentina de Córdoba en 2019, que se constituye como una alianza de instituciones iberoamericanas, para la difusión y promoción internacional de la cultura en español, en su diversidad, con el objetivo de dar una respuesta común a los retos que la globalización plantea a la comunidad hispanohablante.

Antes de pasar a las cifras y datos de la red de centros del Instituto en el exterior, proponemos una última reflexión sobre la crisis de la COVID-19: si esta vertiginosa transición al entorno digital se hubiera planteado en cualquier otro momento, fuera de este contexto de crisis, ¿quién no hubiera rechazado la idea, pensando que era simplemente imposible? El haberlo logrado muestra que el trabajo colectivo tiene un potencial inesperado para hacer frente a la adversidad, que los cimientos sobre los que se sustenta el Instituto Cervantes no son solo los de sus edificios. Cuando se produzca la vuelta a la normalidad, todo lo aprendido y todo lo alcanzado en estos momentos dramáticos será ya parte de la presencia de nuestra institución en el mundo.

La estructura organizativa del Instituto Cervantes se compone de una sede central, presente en Madrid y en Alcalá de Henares, y 63 centros en el mundo[1] siendo destacable su presencia en Europa, el norte de África y América del Sur (Brasil). Además, y dependientes de los centros, existen otros modelos de presencia: 2 antenas, 11 aulas y 12 extensiones. Con esta organización, el Instituto opera en 88 ciudades de 45 países.

Los **centros** son las unidades organizativas más importantes en el exterior, son órganos técnicos especializados de las Misiones Diplomáti-

1 El centro de Damasco (Siria) permanece cerrado temporalmente desde marzo de 2012.

cas o Representaciones Permanentes de España. Sus actividades se deben ajustar a las directrices de la acción exterior del Estado, dependen jerárquicamente del jefe de la Misión Diplomática o embajador, al que prestan asesoramiento y apoyo técnico, sin perjuicio de la dependencia orgánica y funcional de la sede del Instituto Cervantes, y colaboran con los servicios de la Administración en el exterior a fin de garantizar la unidad de actuación en la gestión de los intereses nacionales[2].

Corresponde a cada uno de los centros en el exterior la ejecución de la política general del Instituto Cervantes en su área geográfica de actuación y, entre otras funciones, tienen encomendadas la enseñanza y difusión del español, la realización de actividades encaminadas a la difusión de la cultura española en el exterior, la realización de las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera y el apoyo a los profesores de español, a los investigadores y a los hispanistas[3].

Para el desarrollo de estas actividades, además de aulas, la mayor parte de los centros disponen de biblioteca, salón de actos y sala de exposiciones.

Las **antenas**, con un ámbito geográfico y una infraestructura menor que la de los centros, desarrollan unas actividades similares y se integran en la red a través de los centros, de los que dependen a todos los efectos. En la actualidad existen dos antenas: Alejandría y Leeds, dependientes de los centros de El Cairo y Mánchester, respectivamente.

Las **aulas Cervantes** son pequeñas unidades, dependientes también de un centro, en espacios cedidos por una universidad y en el ámbito universitario, que cuentan con un responsable. En ocasiones, suponen un primer paso para la apertura de un centro.

El Instituto Cervantes cuenta en la actualidad con once aulas[4], que mayoritariamente se sitúan en Asia (45 %) y Europa del Este (36 %).

Las **extensiones** son dependencias, pequeños espacios o aularios, en ciudades próximas a un centro del Instituto o incluidas en su ámbito geográfico de actuación, cuya actividad se gestiona por el centro del que dependen. Existen doce extensiones activas.

---

2 Artículos 20, apartado 4, del Reglamento del Instituto Cervantes y 45, apartado 3, de la Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado.

3 Artículo 22 del Reglamento del Instituto Cervantes.

4 En abril de 2019 se aprobó el Real Decreto para la creación de un centro en Dakar, el cual, una vez entre en funcionamiento, sustituirá también al aula existente en esta ciudad.

Junto con las modalidades señaladas anteriormente, el objetivo de difusión del español se realiza también por medio de los **centros acreditados**, instituciones públicas o privadas que ofrecen servicios de enseñanza de español. El Instituto Cervantes los reconoce como tales después de haber obtenido una evaluación favorable referida a la actividad académica, el equipo docente, las instalaciones, el equipamiento del centro, la organización administrativa, la información y la publicidad.

De un total de 202 centros acreditados por el Instituto, 159 están en España y 43 repartidos en otros 21 países. El 74,4 % de esta forma de presencia fuera de España se concentra en Iberoamérica: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Uruguay.

La certificación del conocimiento del español como lengua extranjera se lleva a cabo mediante el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), que es un título oficial de español que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España, y con el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), que es un servicio de evaluación y certificación del grado de dominio del español a través de medios electrónicos y está promovido conjuntamente por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires.

Para ejecutar esta tarea se ha desarrollado una **red de centros de examen DELE** y **SIELE,** que en 2019 estaba formada por 1.067 centros de examen DELE en 122 países y 730 ciudades, y 1.293 centros de examen SIELE en 82 países y 670 ciudades.

El Instituto Cervantes también está presente en Internet a través de su portal institucional, de diversos portales especializados en enseñanza, exámenes y bibliotecas, y de los portales de los distintos centros, donde la información está en español y en los idiomas locales, lo que significa trabajar con más de 26 idiomas distintos del español.

En 2019 accedieron solo al portal institucional **www.cervantes.es** 2.891.853 usuarios, que realizaron 6.373.313 visitas al portal desde más de 200 países.

En este ámbito, hay que hacer especial mención a los cursos de español en línea a través de la plataforma Aula Virtual de Español (AVE). Durante el curso académico 2018-2019 se realizaron 691 cursos a distancia con 1.819 matrículas y 252 cursos semipresenciales con 595 matrículas.

DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS DEL INSTITUTO CERVANTES

ESPAÑA

Madrid
Alcalá, 49
28014 Madrid
Tel.: (+34) 91 436 76 00
Fax: (+34) 91 436 76 91
informa@cervantes.es

Alcalá de henares
Libreros, 23
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Tel.: (+34) 91 436 75 70
Fax: (+34) 91 883 08 14
informa@cervantes.es

EUROPA

ALEMANIA
Berlín. Centro coordinador de Alemania: Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich
http://www.berlin.cervantes.es
Rosenstrasse, 18-19
10178 Berlín
Alemania

Tel.: +49 30 2576 180
Fax: +49 30 2576 1819
berlin@cervantes.es Áreas geográficas de actuación: Berlín, Brandemburgo, Sajonia-Anhalt, Sajonia

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
Áreas geográficas de actuación: Bremen, Baja Sajonia, Renania del Norte-Westfalia

Fráncfort
http://frankfurt.cervantes.es
Staufenstrasse, 1
60323 Fráncfort
Alemania
Tel.: +49 69 7137 4970
Fax: +49 69 7137 4915
frankfurt@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hesse, Turingia, Rheinland/Pfalz y Sarre

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
Áreas geográficas de actuación: Hamburgo, Schleswig-Holstein, Mecklemburgo-Pomerania Occidental

Múnich
http://munich.cervantes.es
Alfons-Goppel-Str. 7
(antigua Marstallplatz)
80539 Múnich
Alemania
Tel.: +49 (0) 89 29 0718 0
Fax: +49 (0) 89 29 3217
cenmun@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Baviera, Baden-Württemberg
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Liechtenstein

AUSTRIA
Viena
http://viena.cervantes.es
Schwarzenbergplatz, 2
A - 1010 Viena
Austria
Tel.: +43 1 505 2535
Fax: +43 1 505 2535 18
ic.viena@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Croacia, Eslovaquia, Eslovenia

BÉLGICA
Bruselas. Centro coordinador de Bruselas y Utrecht
http://bruselas.cervantes.es
Avenue Louise, 140 1050 Bruselas
Bélgica
Tel.: +32 2 7370190
Fax: +32 2 7354404
secbru@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Luxemburgo

BULGARIA
Sofía
http://sofia.cervantes.es
Sveta Sofia, 3
1000 Sofía
Bulgaria
Tel.: +359 2 810 4500
Fax: +359 2 980 2628
censof@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Georgia

CHIPRE
Nicosia. Aula Cervantes dependiente del centro de Atenas
http://nicosia.cervantes.es
University of Cyprus
P.O. Box 20537
1678 Nicosia
Chipre
Tel.: +357 2289 5136 / 37
Fax: +357 2289 5014
aula.nicosia@cervantes.es

CROACIA
Zagreb. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
http://zagreb.cervantes.es
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

ESLOVAQUIA
Bratislava. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
http://bratislava.cervantes.es
Universidad Comenius de Bratislava
Facultad de Filosofía y Letras, planta baja (pasillo derecha)
Gondova, 2
811 02 Bratislava
Eslovaquia
Tel.: +421 2 9013 1333
Fax: +421 2 5463 0626
aula.bratislava@cervantes.es

ESLOVENIA
Liubliana. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
http://liubliana.cervantes.es
TRG Republique,
3 1000 Liubliana
Eslovenia
Tel.: +386 1 200 3436
Fax: +386 1 421 0685
aula.liubliana@cervantes.es

FRANCIA
París. Centro coordinador de Francia: París, Burdeos, Lyon y Toulouse
http://paris.cervantes.es
7, Rue Quentin Bauchart
75008 París
Biblioteca Octavio Paz
(cerrada temporalmente por obras de rehabilitación)
11, Avenue Marceau
75016 París Francia
Tel.: +33 14 070 9292
Fax: +33 14 720 2749
cenpar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Alsacia-Lorena-Champaña-Ardenas, Bretaña, Centro, Isla de Francia, Normandía, Norte-Paso de Calés-Picardía

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Camerún, Costa de Marfil, Mauricio, departamentos y territorios franceses de ultramar

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
Áreas geográficas de actuación: Poitou-Charentes, Lemosín, Aquitania, Países del Loira

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
Áreas geográficas de actuación: Ródano-Alpes-Auvernia y Borgoña-Franco-Condado
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Mónaco, Suiza

Toulouse
http://toulouse.cervantes.es
31, Rue des Chalets
31000 Toulouse
Francia
Tel.: +33 561 62 8072
Fax: +33 561 62 7006
centou@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Mediodía-Pirineos, Languedoc-Rosellón y Provenza-Alpes-Costa Azul, Córcega

GRECIA

Atenas. Centro coordinador de Atenas, Belgrado, Bucarest, Estambul, Nicosia, Salónica, Sofía y Tel Aviv
http://atenas.cervantes.es
Skoufá, 31 (Kolonaki)
10673 Atenas Grecia
Tel.: +30 210 363 4117
Fax: +30 210 364 7233
cenate@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Chipre

Salónica. Extensión del centro de Atenas
http://atenas.cervantes.es
Vassileos Irakliou, 26
54624 Salónica
Grecia
Tel.: +30 210 363 4117
Fax: +30 210 364 7233
cenate@cervantes.es

HUNGRÍA

Budapest
http://budapest.cervantes.es
Vörösmarty utca 32
1064 Budapest
Aulario:
Vörösmarty utca 67, planta 6A
Hungría
Tel.: +36 1 354 3670
Fax: +36 1 302 2954
cenbud@cervantes.es

IRLANDA
Dublín
http://dublin.cervantes.es
Lincoln House
6-16, Lincoln Place
Dublín D02VH29
Irlanda
Tel.: +353 1 631 1500
Fax: +353 1 631 1599
cendub@cervantes.es

ITALIA
Roma. Centro coordinador de Italia: Roma, Milán, Nápoles y Palermo
http://roma.cervantes.es
Via di Villa Albani, 16
00198 Roma
Piazza Navona, 91
00186 Roma
Italia
Tel.: +39 06 853 7361
Fax: +39 06 854 6232
cenrom@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Lacio, Cerdeña, Toscana, Abruzos, Umbría, Marcas, Emilia-Romaña (Forlì y Rávena)
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Albania, Malta, San Marino, Ciudad del Vaticano

Milán
http://milan.cervantes.es
Via San Raffaele, 1
20121 Milano
Tel.: +039 02 124127630
cenmil@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Valle de Aosta, Piamonte, Liguria, Lombardía, Emilia-Romaña (hasta Bolonia), Véneto, Trentino-Alto Adigio, Friuli-Venezia-Giulia

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
Áreas geográficas de actuación: Campania, Apulia, Basilicata, Calabria, Molise

Palermo
http://palermo.cervantes.es
Chiesa di Santa Eulalia dei Catalani
Via Argenteria Nuova, 33
90133 Palermo
Aulario
Via Giosuè Carducci, 2
90141 Palermo
Italia
Tel.: +39 091 888 9560
Fax: +39 091 888 9538
cenpal@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Sicilia

PAÍSES BAJOS
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

POLONIA
Varsovia. Centro coordinador de Varsovia, Bratislava, Budapest, Cracovia, Liubliana, Praga, Viena y Zagreb
http://varsovia.cervantes.es
ul. Nowogrodzka, 22
00-511 Varsovia
Polonia
Tel.: +48 22 501 3900
Fax: +48 22 501 3913
varsovia@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Estonia, Letonia, Lituania, Ucrania

Cracovia
http://cracovia.cervantes.es
ul. Kanonicza, 12
31-002 Cracovia
Polonia
Tel.: +48 12 421 3255
Fax: +48 12 421 3451
cracovia@cervantes.es

PORTUGAL
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

REINO UNIDO
Londres. Centro coordinador de Londres, Dublín, Estocolmo, Leeds, Mánchester
http://londres.cervantes.es
15-19, Devereux Court
WC2R 3JJ London

Reino Unido
Tel: +44 (0)207 201 0757
cenlon@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: condados de Norfolk, Oxfordshire, Gales (todas sus subdivisiones), Worcestershire, Cambridgeshire, Shropshire, Northamptonshire, Inglaterra al sur de estos condados

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
Áreas geográficas de actuación: el resto del norte de Inglaterra (áreas no asignadas al centro de Londres), Escocia, Irlanda del Norte

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
cenlee@cervantes.es

REPÚBLICA CHECA
Praga
http://praga.cervantes.es
Na Rybníčku, 6
120 00 Praga 2
República Checa
Tel.: +420 221 595 211
Fax: +420 221 595 299
cenpra@cervantes.es

RUMANÍA
Bucarest
http://bucarest.cervantes.es
Bd. Regina Elisabeta, 38
0500017 Bucarest
Rumanía
Tel.: +40 21 210 2737
Fax: +40 21 210 7767
cenbuc@cervantes.es Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Moldavia

RUSIA
Moscú
http://moscu.cervantes.es
Novinsky Boulevard, 20.ª 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
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Kazajistán, Kirguistán, Uzbekistán

SERBIA
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
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: República de Macedonia del Norte, Bosnia-Herzegovina, Montenegro

SUECIA
Estocolmo
http://estocolmo.cervantes.es
Bryggargatan, 12A
111 21 Estocolmo
Suecia
Tel.: +46 8 4401 760
Fax: +46 8 2104 30
info.stockholm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega

TURQUÍA
Estambul
http://estambul.cervantes.es
Tarlabasi Bulvan, 9
Zambak Sokak, 25
34435 Taksim / Estambul
Turquía
Tel.: +90 212 292 6536
Fax: +90 212 292 6537
infoest@cervantes.es

ÁFRICA

ARGELIA
Argel
http://argel.cervantes.es
9, Rue Khelifa Boukhalfa
16000 Argel
Argelia
Tel.: +213 2163 3802
Fax: +213 2163 4136
infoarg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Ain Defla, Argel, Annaba, Batna, Béjaia, Biskra, Blida, Bordj Bou Arréridj, Bouira, Boumerdès, Constantina, Djelfa, El Oued, El

Tarf, Ghardaia, Guelma, Illizi, Jijel, Khenchela, Laghouat, Médéa, Mila, Msila, Ouargla, Oum El Bouaghi, Sétif, Skikda, Souk Ahras, Tamanrasset, Tébessa, Tinduf, Tipasa, Tizi Ouzou

Orán
http://oran.cervantes.es
14, Coop. El Bahia
Saint Hubert
Boulevard de l'ANP
31000 Orán
Argelia
Tel.: +213 (0) 4124 6151
Fax: +213 (0) 4124 6239
cenora@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Adrar, Ain Temouchent, Béchar, Chlef, El Bayadh, Muaskar, Mostaganem, Naama, Orán, Relizan, Saida, Sidi Bel Abbès, Tiaret, Tissemsilt, Tlemcen

Mostaganem. Extensión del centro de Orán
http://oran.cervantes.es
Université de Mostaganem
27000 Mostaganem
Argelia
Tel.: +213772205327 Tel.: +213 4135 9661
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es

EGIPTO
El Cairo. Centro coordinador de El Cairo, Alejandría, Amán, Beirut y Damasco
http://elcairo.cervantes.es
20, Boulos Hanna St. Dokki, Giza
P. O. Box 12311
El Cairo
Aulario
Adly Street (Passage Kodak)
El Cairo

Egipto
Tel.: +20 2 3760 1746
Fax: +20 2 3760 1743
cencai@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Etiopía, Sudán, Yibuti

Alejandría. Antena dependiente del centro de El Cairo.
101, Avda. El Horreya
2514 Alejandría
Egipto
Tel.: +20 3 492 0214
cenalej@cervantes.es

MARRUECOS
Rabat. Centro coordinador de Rabat, Argel, Casablanca, Dakar, El Aaiún, Fez, Marrakech, Orán, Tánger, Tetuán y Túnez
http://rabat.cervantes.es
5, Zankat Madnine
10000 Rabat
Marruecos
Tel.: +212 5 3770 8738
cenrab@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación Rabat-Fez**:** Rabat- Salé- Zemur- Zae, Fez- Bulmán, Mekinez- Tafizalet, Taza- Alhucemas-Taunat (Provincias de Taza y Taunat), La Oriental

Kenitra. Extensión del centro de Rabat
http://rabat.cervantes.es
Colegio Don Bosco, 19, Rue Mohamed Abdouh
14000 Kenitra
Marruecos
Tel.: +212 5373-79956

Casablanca
http://casablanca.cervantes.es
31, Rue d'Alger
20070 Casablanca

Biblioteca y Aulario
2, Rue Pierre et Marie Curie Casablanca
Marruecos
Tel.: +212 5 22 26 73 37
Fax: +212 5 22 26 86 34
infocas@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Gran Casablanca, Dukala- Abda, Chauia-Uardiga, Tadla- Asilal
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Cabo Verde, Guinea Ecuatorial, Senegal

Fez
http://fez.cervantes.es
5, Abi Tayeb El Moutanabbi
Résidence Walili
30000 Fez
Marruecos
Tel.: +212 5 3573 2004
Fax: +212 5 3573 1981
cenfez@cervantes.es Áreas geográficas de actuación Rabat-Fez**:** Rabat- Salé-Zemur- Zae, Fez- Bulmán, Mekinez- Tafizalet, Taza- Alhucemas-Taunat (Provincias de Taza y Taunat), La Oriental

Mequinez. Extensión del centro de Fez
http://fez.cervantes.es
5, Rue Pasteur. Rec Zin Al Abidine, Ap. 5
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 5 3540 3201
infomeknes@cervantes.es

Nador. Extensión del centro de Fez
Antiguo Grupo Escolar Lope de Vega
Av. Mohamed Zerktouni, 1
62000 Nador
Marruecos
Tel.: +212 (0) 536 335 248
Tel.: +212 (0) 662 081 591

Instituto Lope de Vega
Lotissement Onda, Rue 194 Nador
62000 Nador
Marruecos
Tel. 05 35 73 20 04/14 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
cenmar@cervantes.es Áreas geográficas de actuación: Marrakech-Tensifit- Alhauz, Sus- Masa- Draa, Guelmim- Esmara (Provincia de Guelmim)

Agadir. Extensión del centro de Marrakech
http:// marrakech.cervantes.es
Nuevo complejo universitario. Ciudad Dakhla
8000 Agadir
Marruecos
Tel: +212 655 80 55 70
info.agadir@cervantes.es

Tánger
http://tanger.cervantes.es
99, Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah
90000 Tánger Sala de exposiciones
c/ Bélgica, 9
90000 Tánger
Marruecos
Tel.: +212 5 3993 2399
Fax: +212 5 3994 7630
centan@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Tánger-Tetuán (Prefectura de Tánger-Arcila)

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
Áreas geográficas de actuación: Tánger-Tetuán (Provincias de Chauen y Larache, Prefecturas de Tetuán, M'Diq-Fnideq y Fahs Anjra), Garb- Chrarda-Beni Hasan, Taza- Alhucemas- Taunat (Provincia de Alhucemas)

Alhucemas. Extensión del centro de Tetuán
IEES Melchor de Jovellanos s/n
32000 Alhucemas
Marruecos
Tel.: 212 539 967 056
Fax: 212 539 966 123
centet@cervantes.es

Chauen. Extensión del centro de Tetuán
Biblioteca General (Quartier El Houta)
91000 Chauen
Tel.: 212 539 967 056
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

SENEGAL
Dakar. Aula Cervantes dependiente del centro de Casablanca
http://dakar.cervantes.es
Avénue Cheikh Anta Diop
Camp Jeremy-UCAD Point-E
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
Point-E, Dakar
Senegal
Tel.: +221 33 825 0669
aula.dakar@cervantes.es

TÚNEZ
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

AMÉRICA DEL NORTE

CANADÁ
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

ESTADOS UNIDOS

Nueva York. Centro coordinador de: Nueva York, Albuquerque, Boston, Calgary, Chicago y Seattle
http://nuevayork.cervantes.es
211-215 East 49th Street
New York, NY 10017
Estados Unidos
Tel.: +1 212 308 7720
Fax: +1 212 308 7721
cenny@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Oklahoma, Massachusetts, Misisipi, Maine, Delaware, Arkansas, Ohio, Nuevo Hampshire, Maryland, Luisiana, Alabama, Vermont, Virginia, Míchigan, Nueva York, Carolina del Norte, Indiana, Pensilvania, Rhode Island, Carolina del Sur, Kentucky, Virginia Occidental, Connecticut, Florida, Tennessee, Georgia, Nueva Jersey
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Haití

Albuquerque
http://albuquerque.cervantes.es
National Hispanic Cultural Center
Pete V. Domenici Education Center (edificio 8)
1701 4th St. SW
Albuquerque, NM 87102
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
Fax: +1 505 246 2613
adxabq@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Arizona, Nuevo México, Texas
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Albuquerque, Bahamas, Costa Rica, Guatemala, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago

Boston
Observatorio de la lengua y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Faculty of Arts & Sciences
Harvard University

2, Arrow Street 4th fl. chr #430
Cambridge, MA 02138
Estados Unidos
info-observatory@fas.harvard.edu

Chicago
http://chicago.cervantes.es
31, W. Ohio Street
Chicago, IL 60654
Estados Unidos
Tel.: +1 312 335 1996
Fax: +1 312 587 1992
info.chicago@cervantes.org
Áreas geográficas de actuación: Washington, Dakota del Norte, Oregón, Dakota del Sur, California, Nebraska, Idaho, Kansas, Nevada, Minnesota, Utah, Iowa, Montana, Misuri, Wyoming, Wisconsin, Colorado, Illinois, Alaska, Hawái
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Canadá

Seattle. Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago
http://seattle.cervantes.es
Padelford B-209 Box 354360
Division of Spanish and Portuguese Studies
University of Washington
Seattle, WA 98195
Estados Unidos
Tel.: +1 206 616 8464
Fax: +1 206 685 7054
aula.seattle@cervantes.es

AMÉRICA DEL SUR

BRASIL

Brasilia. Centro coordinador de Brasil: Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Río, Salvador de Bahía y São Paulo
http://brasilia.cervantes.es
SEPS 707 / 907, Conjunto D
70390-078 Brasilia - DF

Brasil
Tel.: +55 61 3242-0603
Fax: +55 61 3443-7828
informabras@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Distrito Federal, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Goiás, Roraima, Amazonas, Tocantins, Acre

Belo Horizonte
http://belohorizonte.cervantes.es
Rua dos Inconfidentes, 600,
30140-124, Barrio Savassi
Belo Horizonte,
CEP 30140-124,
Brasil
Tel.: +55 31 37 89 16 00
informabelo@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Minas Gerais

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
Áreas geográficas de actuación: Paraná, Santa Catarina
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Paraguay

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
Áreas geográficas de actuación: Río Grande del Sur
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Uruguay

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
Áreas geográficas de actuación: Pará, Río Grande del Norte, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Alagoas, Piauí

Río de Janeiro
http://riodejaneiro.cervantes.es
Rua Visconde de Ouro Preto, 62
Botafogo
22250-180 Rio de Janeiro - RJ
Brasil
Tel.: +55 21 3554 5910
Fax: +55 21 3554 5911
adx3rio@cervantes.es Áreas geográficas de actuación: Río de Janeiro, Espírito Santo
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Argentina, Chile, Ecuador, Perú

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
Áreas geográficas de actuación: Bahía, Sergipe
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Colombia

São Paulo
http://saopaulo.cervantes.es
Av. Paulista, 2439
Bela Vista
01311-300, Paraiso - São Paulo - SP
Brasil
Tel.: +55 11 3504 10 00
informasao@cervantes.es Áreas geográficas de actuación: São Paulo, Mato Grosso del Sur
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bolivia

ASÍA Y OCEANÍA

AUSTRALIA

Sídney
http://sidney.cervantes.es
3/299-305, Sussex Street
NSW 2000 Sydney Australia
Tel.: (+61 2) 9274 9200
Fax: (+61 2) 8208 3262
ic.sydney@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Nueva Caledonia, Nueva Zelanda

CHINA

Pekín. Centro coordinador de China: Pekín y Shanghái
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

Shanghái
http://biblioteca-shanghai.cervantes.es
Biblioteca Miguel de Cervantes
198-208, An Fu Rd.
Shanghái 200031
República Popular China
Tel.: +86 21 5467 0098
censha@cervantes.es

COREA DEL SUR
Seúl. Aula Cervantes dependiente del centro de Tokio
http://seul.cervantes.es
#723, Cyberbuilding,
Hankuk University of Foreign Studies
107, Imun-ro, Dongdaemun-gu, Seoul, 130-791, Republic of Korea
+82-2-2173-3592/3
aula.seul@cervantes.es

FILIPINAS
Manila. Centro coordinador de Manila, Hanói, Kuala Lumpur, Sídney y Yakarta
http://manila.cervantes.es
Ayala Tower I
Ayala Triangle, Ayala Avenue
1226, Makati, Philippines
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 886 89 31
cenmni@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Guam, Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia, Taiwán, Vietnam

INDIA
Nueva Deli
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
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bangladés, Nepal, Pakistán, Sri Lanka

INDONESIA
Yakarta. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
Instituto Cervantes de Yakarta
Jl. Agus Salim, 61
10350 Jakarta Pusat
Indonesia
Tel.: +62 21 3142355
Ext. 323 aula.yakarta@cervantes.es

JAPÓN
Tokio. Centro coordinador de Tokio y Seúl
http://tokio.cervantes.es
Edificio Instituto Cervantes
2-9, Rokubancho, Chiyodaku
102-0085 Tokio
Japón
Tel.: +81 3 5210 1800
Fax: +81 3 5210 1811
infotok@cervantes.es Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Corea del Sur

MALASIA
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
Malasia
Tel.: +60 3 27 882 000 Ext. 5207
aula.kualalumpur@cervantes.es

VIETNAM
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

ORIENTE PRÓXIMO

IRAK
Bagdad. Extensión dependiente del centro de Amán
http://aman.cervantes.es
Abu Nawas, 102, Rue 55, Nº 7
Bagdad
Irak
Tel.: +964 790 191 2338
extension.bagdad@cervantes.es

ISRAEL
Tel Aviv
http://telaviv.cervantes.es
HaArbaa, 28-4.º 6473925
Tel Aviv
Israel

Tel.: +972-3-5279992
Fax.: +972-3-5299558
centel@cervantes.es

JORDANIA
Amán
http://amman.cervantes.es
Mohammad Hafiz Mu'ath, 12
P. O. Box 815467
Amán 11180
Jordania
Tel.: +962 6 4610 858
Fax: +962 6 4624 049
cenamm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Baréin, Catar, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Kuwait, Territorios Palestinos e Irán.

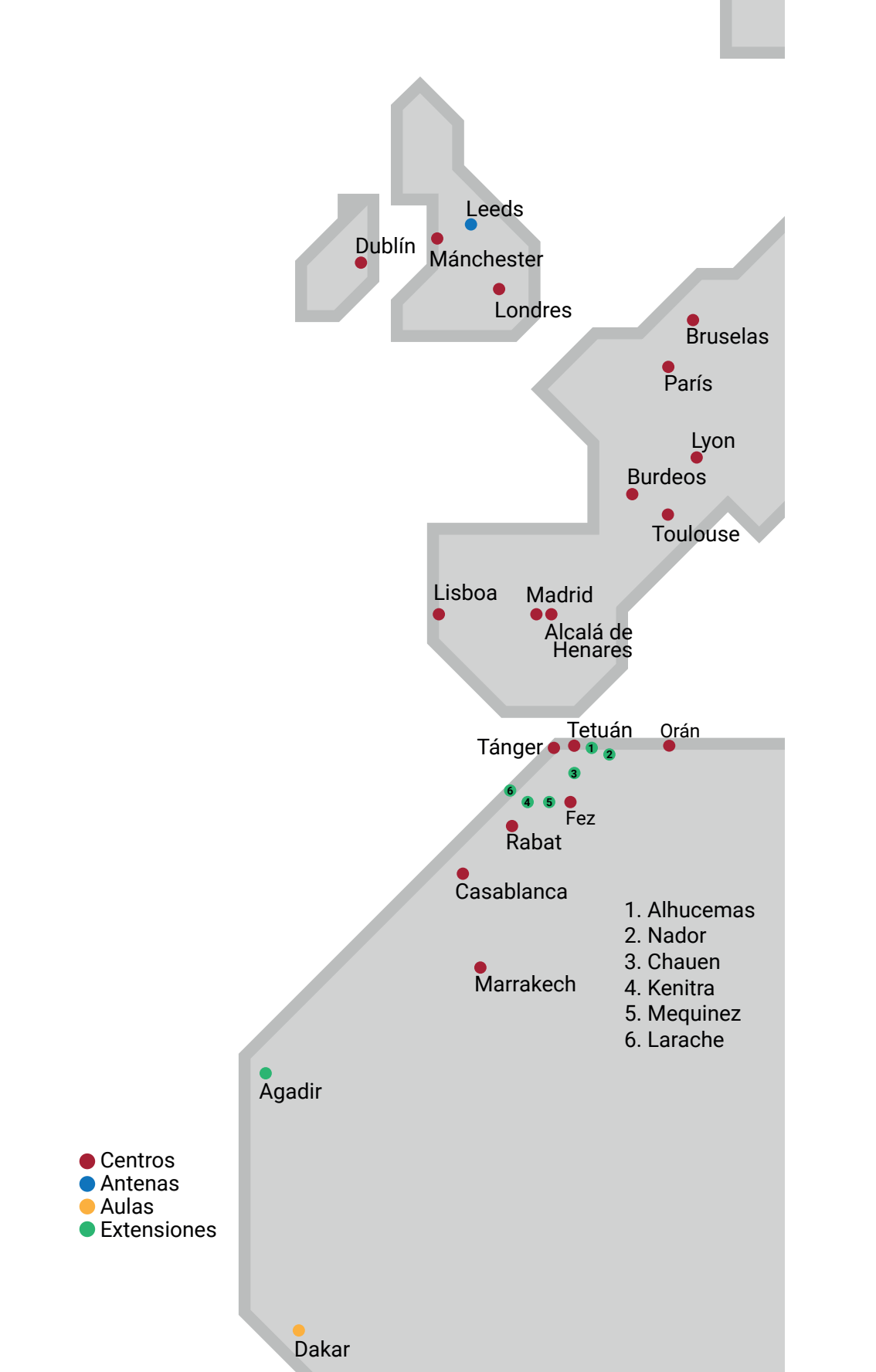
LÍBANO
Beirut
http://beirut.cervantes.es
Bechara El Khoury Rue Nassif Yazigi
Beirut Digital District 1075
BP 11-1202 Beirut
Líbano
Tel.: +961 1 630 755
Fax: +961 1 630 729
cenbei@cervantes.es

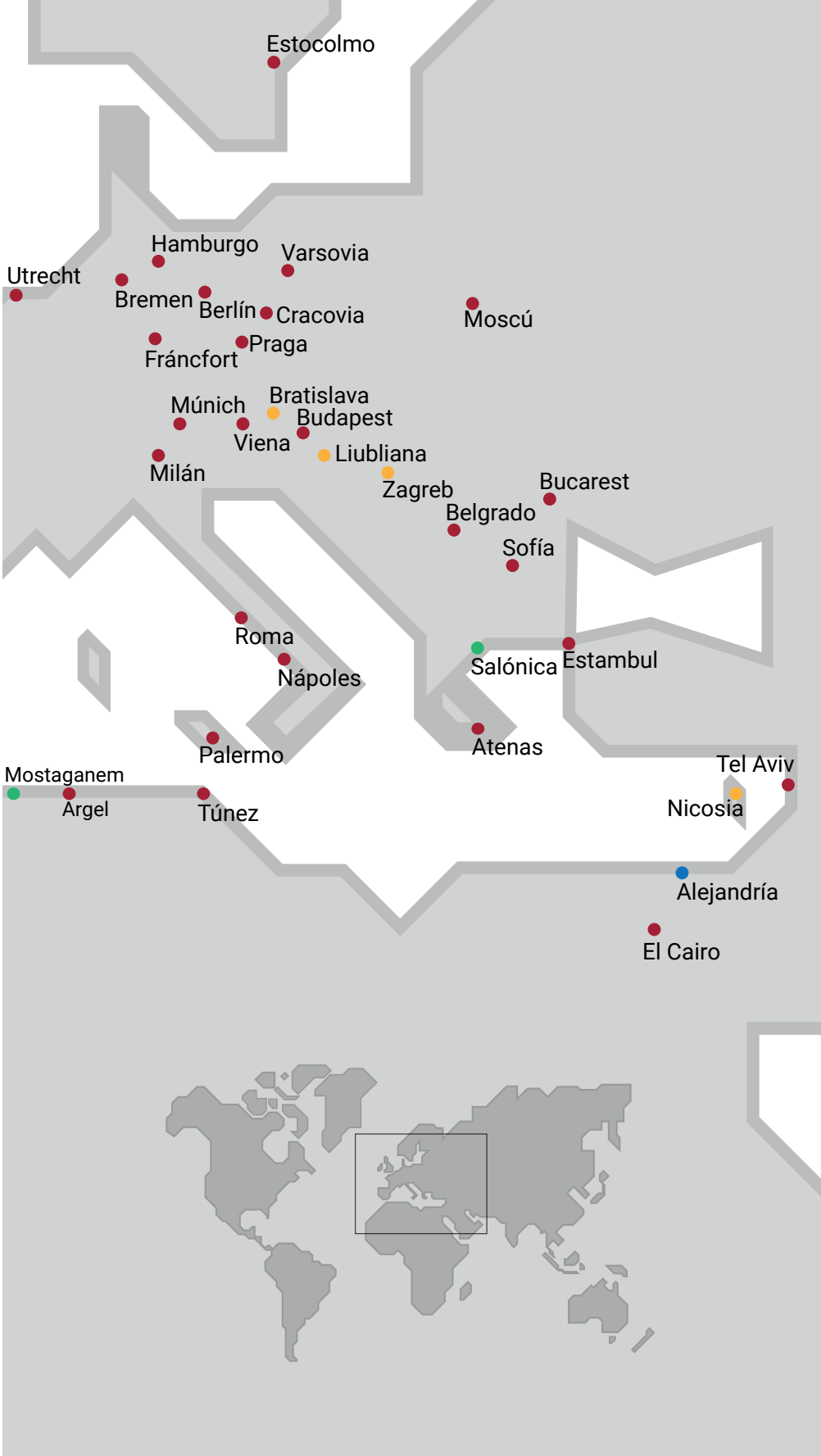
Kaslik. Extensión del centro de Beirut
http://beirut.cervantes.es
Jounieh- Kaslik, Blvd. ATCL frente al Club des Officiers
Edificio Wakim. Planta baja 1200 Kaslik Líbano
Tel.: +961 9 63 8416
cenbei@cervantes.es

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 0 014
cenbei@cervantes.es

SIRIA

Damasco. Centro cerrado temporalmente.


Leeds
Dublín
Mánchester
Londres
Bruselas
París
Lyon
Burdeos
Toulouse
Lisboa
Madrid
Alcalá de Henares
Tetuán
Orán
Tánger
1
2
3
6
4
5
Fez
Rabat
Casablanca
Marrakech
Agadir
Dakar
1. Alhucemas
2. Nador
3. Chauen
4. Kenitra
5. Mequinez
6. Larache
Centros
Antenas
Aulas
Extensiones


Estocolmo
Hamburgo
Varsovia
Utrecht
Bremen
Berlín
Cracovia
Moscú
Fráncfort
Praga
Múnich
Bratislava
Budapest
Viena
Liubliana
Milán
Zagreb
Bucarest
Belgrado
Sofía
Roma
Salónica
Estambul
Nápoles
Atenas
Palermo
Tel Aviv
Mostaganem
Argel
Túnez
Nicosia
Alejandría
El Cairo


Calgary
Seattle
Chicago
Boston
Nueva York
Albuquerque
Recife
Brasilia
Salvador
Belo Horizonte
Curitiba
Río de Janeiro
São Paulo
Porto Alegre
Centros
Antenas
Aulas
Extensiones


Pekín
Seúl
Tokio
Beirut
Amán
Damasco
Shanghái
Nueva Delhi
Hanói
1. Kaslik
2. Trípoli
3. Bagdad
Kuala Lumpur
Manila
Yakarta
Sídney

SOBRE LOS AUTORES

Ladislaa Alcaraz de Silvero es profesora de Lengua Guaraní en la Universidad Nacional de Asunción y en la Escuela Municipal de Locución Radial y Televisiva. Ha ejercido docencia en la Cátedra de Lengua Española en la Universidad Católica de Asunción. Ha asesorado y evaluado trabajos de grado en licenciaturas y maestrías, en líneas relacionadas con la investigación lingüística y literaria, la lingüística aplicada a la educación, la educación y los medios de aprendizaje y la enseñanza del guaraní. Ha colaborado en la producción y publicación de materiales educativos de referencia, en revistas y artículos, en ambas lenguas oficiales. Ejerce la función de ministra secretaria ejecutiva de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, dependiente de la Presidencia de la República del Paraguay, desde el año 2013. Ha participado en actos académicos del ámbito nacional e internacional, disertando sobre temas relacionados con la formación docente, la educación bilingüe, la alfabetización, el bilingüismo y las políticas lingüísticas. Como miembro de número de la Academia de la Lengua Guaraní del Paraguay dirige la elaboración del *Diccionario de la Lengua Guaraní*.

Héctor Álvarez Mella es colaborador científico del Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de Heidelberg. Es licenciado en Filosofía, máster en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (Universidad de Oviedo) y en Estudios de Traducción (Universidad de Heidelberg). En enero de 2019 defendió su tesis doctoral sobre las funciones de la traducción en los procesos de internacionalización cultural y económica (Universidad de Heidelberg). Ha sido investigador invitado de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad de Chicago. Sus investigaciones se desarrollan en el ámbito de los estudios sociales de las lenguas y el multilingüismo.

Julián Bibang Oyee es licenciado en Filología Moderna (Francés) y posee un máster en Ciencias Sociales (Lingüística). Actualmente es profesor de Lengua Española y Literaturas Tradicionales de Guinea Ecuatorial en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE), académico de número y vicepresidente de la AEGLE (Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española) y correspondiente de la RAE. Entre sus publicaciones, cabe destacar *El español guineano: interferencias, guineanismos* (2002), el *Diccionario español-fang/fang-español* (2014), el *Curso de lengua fang* (2007, 2.ª edición revisada, 2018), *Érase una vez el país del son del tambor y de las tumbas* (2018), el artículo «Características del español guineano» (2009) y la traducción de *La migración fang/Dulu Bon Be Afri Kara* (2002, 2015).

Mauro Andrés Fernández Rodríguez es catedrático de Lingüística General de la Universidad de A Coruña, actualmente profesor emérito. Ha sido director del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, así como creador y director del Centro de Lenguas de su universidad, coordinador científico del *Mapa Sociolingüístico de Galicia* en la Real Academia Galega y director del centro del Instituto Cervantes en Manila. También ha sido investigador visitante en las universidades de Stanford, Albany y Quebec, y profesor visitante y conferenciante en universidades de Europa, América y Asia. Ha publicado alrededor de un centenar de trabajos de carácter teórico, descriptivo e historiográfico en el ámbito de la sociolingüística. En las últimas décadas viene ocupándose con asiduidad de los criollos y de otros resultados del contacto de lenguas en Filipinas. La aportación de nuevas hipótesis y sus importantes contribuciones en ese ámbito han sido reconocidas internacionalmente.

David Fernández Vítores es doctor en Lengua Española y Literatura, y profesor en la Universidad de Alcalá. Su labor investigadora se centra en el estudio del valor estratégico y relativo del español y de las principales lenguas internacionales desde una perspectiva sociodemográfica, política y económica. En este ámbito, es autor de varios libros, entre ellos, *Lengua y reconstrucción nacional en la CEI* (2008), *La Europa multilingüe* (2010), *La Europa de Babel* (2011), *El español en las relaciones internacionales* (2012) (junto con Javier Rupérez) y *La lengua española en Marruecos* (2014), además de numerosos artículos académicos y capítulos de libro, el último de

ellos publicado en 2019 en la obra conjunta *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción*. Desde 2010, es el encargado de elaborar y redactar el informe «El español: una lengua viva», que publica todos los años el Instituto Cervantes y que se ha convertido en una referencia internacional para medir la presencia del español en el mundo.

Luis García Montero es director del Instituto Cervantes desde julio de 2018. Catedrático de Literatura Española en la Universidad de Granada, en la que ha desempeñado diversos cargos como la dirección del Secretariado de Extensión Universitaria. Como poeta, narrador y ensayista ha recibido, entre otros, el Premio Nacional de Literatura (1994), el Premio Nacional de la Crítica (2003), el Premio del Gremio de Libreros de Madrid (2009), el Premio Poetas del Mundo Latino (México, 2010), el Premio Ramón López Velarde (México, 2017) y el Premio Paralelo 0 (Ecuador, 2018). Ha estudiado la obra de autores españoles y latinoamericanos como Gustavo Adolfo Bécquer, Rosalía de Castro, Rafael Alberti, Federico García Lorca, Luis Rosales, Rubén Bonifaz Nuño, Francisco Ayala o José Emilio Pacheco. Es, además, profesor honorario de la Universidad de Mar del Plata (Argentina) y en 2017 fue nombrado Hijo Predilecto de Andalucía.

Elea Giménez Toledo es científica titular del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y directora del Grupo de Investigación sobre el Libro Académico (ILIA) del Instituto de Filosofía (IFS). Doctora en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid. Ha sido miembro del Comité de Gestión de la Acción COST European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities (ENRESSH), marco en el que ha impulsado el proyecto Academic Book Publishers. En la actualidad coordina la Plataforma Temática Interdisciplinar ES CIENCIA sobre el español como lengua de comunicación científica. Su principal línea de investigación es la calidad en la edición científica y la vinculación de las publicaciones científicas con los procesos de evaluación académica. En este ámbito desarrolla proyectos de investigación en colaboración con instituciones españolas, latinoamericanas y europeas. Es autora y promotora del sistema público de indicadores para editoriales académicas Scholarly Publishers Indicators (SPI) y de los informes sobre edición académica española para la Federación del Gremio de Editores de España y la Unión de Editoriales Universitarias Españolas.

Entre su producción científica, destacan la monografía *Malestar. Los investigadores ante tu evaluación* (2016) y el libro colectivo *Edición académica y difusión. El libro abierto en Iberoamérica* (2018).

Armando Guerrero Jr. es *lecturer* de Lingüística Hispánica en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Ha sido director académico de los programas de lengua en el Departamento de Español y Portugués en UCLA, donde ha desarrollado el currículo para el programa de español como lengua de herencia y el español para la salud de los *latinxs* en colaboración con la Facultad de Medicina. Se ha presentado como invitado en conferencias nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones destacan: «Recognizing U.S. Spanish (2013)», «"You Speak Good English for Being Mexican". East Los Angeles Chicano English: Language & Identity» (2014) y *Los Angeles Vernacular Spanish: An analytical approach to its indicators, markers, and stereotypes* (con C. Parodi, 2016).

Mikel Larre Muñoz es profesor de Lengua Española en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y en la Universidad Afro-Americana de África Central (AAUCA). Ha sido coordinador de los cursos de español del Centro Cultural Español de Bata (Guinea Ecuatorial) de 2007 a 2016 y responsable del centro de examen y presidente de los exámenes DELE en dicha institución. Ha sido investigador visitante en las universidades de Colonia y Saarbrücken (Alemania) y profesor visitante en la Universidad de Santo Tomás (Manila), así como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Manila. Es actualmente colaborador de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española en su antena de Bata. Ha publicado algunos artículos en diversas revistas científicas como experto en el español de Guinea Ecuatorial, entre los que destacan: «La situación del español en Guinea Ecuatorial: diagnóstico y tratamiento» (2013) y «La situación lingüística de Guinea Ecuatorial: obstáculos para la implantación de una política lingüística exitosa» (2016).

Óscar Loureda Lamas es catedrático de Lengua Española y Traducción en la Universidad de Heidelberg. Ha sido becario de la Fundación Alexander von Humboldt. Su investigación se centra en el análisis del discurso y en investigaciones de carácter experimental sobre el procesamiento del lenguaje. Ha publicado una veintena de monografías

como autor o editor entre las que destacan *Los marcadores del discurso en español, hoy* (2010, con Esperanza Acín), *Language Use in the Public Sphere*, (2015, con Manuel Casado e Inés Olza), «Demografía, economía y política del español» (2014, con José Luis García Delgado), *Beyond Grammaticalization and Discourse Markers: New Issues in the Study of Language Change* (2018, con Salvador Pons) y *Methodological approaches to discourse markers* (2019, con Adriana Cruz, Laura Nadal e Inés Recio). Es profesor visitante de la Universidad de Granada. Entre 2013 y 2017 fue presidente de la Sociedad Alemana de Hispanistas; y desde 2014, miembro del jurado de los Premios Princesa de Asturias. Es profesor *honoris causa* de la Universidad del Pacífico. Es director adjunto de la *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, y miembro del comité científico de revistas como *Journal of Spanish Language Teaching*; *RILCE*; *Normas*; *Signos. Estudios de Lingüística* y *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, entre otras.

José María Martínez Alonso es licenciado en Filología Hispánica y en Ciencias Políticas y Sociología y posee un máster en Periodismo. Ha sido lector de español en la Universidad de Dakar (Senegal), profesor de Literatura Española e Hispanoamericana en la Universidad de Rabat (Marruecos) y profesor de español como lengua extranjera en el Centro Cultural Español (actual Instituto Cervantes) de esta última ciudad. Posteriormente, trabajó en los servicios informativos de la Cadena Ser y fue director adjunto del Gabinete de Prensa del Ministerio de Cultura. En 1993, se incorporó al Instituto Cervantes, donde ha sido jefe de Comunicación y Prensa y director del Gabinete de Dirección en las etapas de Fernando R. Lafuente, Víctor García de la Concha, Juan Manuel Bonet y Luis García Montero. Dirigió y fue el guionista del largometraje documental *El laberinto de Octavio Paz* (2016). Desde junio de 2019 es director del Instituto Cervantes de Rabat.

Francisco Moreno Fernández es Alexander von Humboldt Professor en la Universidad de Heidelberg y catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá. Ha sido director académico del Instituto Cervantes, donde también ha dirigido los centros de São Paulo, Chicago y Harvard, este último como director ejecutivo del Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en Estados Unidos. Ha sido investi-

gador visitante en las universidades de Londres, Nueva York, Quebec y Tokio, y profesor visitante en universidades de Europa, Hispanoamérica y Estados Unidos. Es académico de número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y correspondiente de la RAE y de las academias Cubana, Chilena y Mexicana de la Lengua. Entre sus publicaciones destacan: *Historia social de las lenguas de España* (2005), *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje* (2008), *La lengua española en su geografía* (2016), *La maravillosa historia del español* (2015), *Atlas de la lengua española en el mundo* (con J. Otero Roth, 2016) y *Tras Babel* (2018). En 2003 recibió el premio a la mejor serie de artículos en periódicos de gran tirada de la National Association of Hispanic Publications de Estados Unidos y en 2019 el XV Premio Don Quijote de Periodismo.

Antonio Muñoz Molina es escritor y ensayista. Licenciado en Historia del Arte (Universidad de Granada) y doctor *honoris causa* por la Universidad de Jaén. Ha reunido sus artículos en volúmenes como *El Robinson urbano* (1984, 1993 y 2003) o *La vida por delante* (2002). Su obra narrativa comprende *Beatus Ille* (1986, 1999 y 2016), *El invierno en Lisboa* (1987, 1999 y 2014), *Beltenebros* (1989 y 1999), *El jinete polaco* (1991, 2002 y 2016), *Los misterios de Madrid* (1992 y 1999), *El dueño del secreto* (1994), *Ardor guerrero* (1995), *Plenilunio* (1997 y 2013), *Carlota Fainberg* (2000), *En ausencia de Blanca* (2001), *Sefarad* (2001 y 2009), *Ventanas de Manhattan* (2004), *El viento de la luna* (2006), *La noche de los tiempos* (2009), *Como la sombra que se va* (2014), *Un andar solitario entre la gente* (2018), *Tus pasos en la escalera* (2019), el volumen de relatos *Nada del otro mundo* (2011) y el ensayo *Todo lo que era sólido* (2013). Ha recibido, entre otros, el Premio Príncipe de Asturias de las Letras, el Premio Nacional de Literatura en dos ocasiones, el Premio de la Crítica, el Premio Planeta, el Premio Liber, el Premio Jean Monnet de Literatura Europea, el Prix Mediterranée Étranger, el Premio Jerusalén y el Premio Qué Leer, concedido por los lectores. Desde 1995 es miembro de la Real Academia Española.

Òscar Pujol Riembau es director del Instituto Cervantes en Nueva Delhi desde su inauguración en 2009; ha sido director de los centros del Instituto Cervantes de Porto Alegre, Río de Janeiro y Fez. Fue también el primer director de Programas Educativos de Casa Asia (Barcelona). Doctor en Sánscrito por la Banaras Hindu University con la edición del

Samarthapāda del Tantrapradīpa, un manuscrito de gramática sánscrita del siglo XII. Ha publicado varios libros y traducciones del sánscrito como *Los cincuenta poemas del amor furtivo* (1989), *El Nacimiento del Hombre Poesía* (1991), *Rasa: el placer estético en la India* (1999), *Himno a la Tierra* (2001), *La sabiduría del bosque* (2003), *La ilusión fecunda. El pensamiento de Śaṃkara* (2015), *Los aforismos del Yoga de Patañjali* (2016) y el *Diccionario del Yoga* (2017). Tiene en su haber más de 50 artículos publicados. Ha enseñado en varias universidades de la India, España, México y Brasil. También ha publicado los diccionarios *Sànscrit-català* (2005) y *Sánscrito-español* (2019) con más de 64.000 voces cada uno.

Fernando Ramallo Fernández es profesor de Lingüística en la Universidad de Vigo. Ha sido miembro del Comité de Expertos de la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias del Consejo de Europa (2013-2019). Miembro correspondiente de la Real Academia Galega. Su investigación se centra en la relación lengua-sociedad desde la perspectiva de la sociolingüística política. En concreto, aborda procesos de minorización lingüística y sus consecuencias económicas, políticas, sociales y lingüísticas. En los últimos años, trabaja con neohablantes de lenguas minorizadas europeas, particularmente con *neofalantes* de gallego y su relevancia en la transformación del orden sociolingüístico y la revitalización del idioma. Entre sus publicaciones recientes destacan: *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español* (2019), *European Charter for Regional or Minority Languages. Classroom Activities* (2019) y el artículo «El "esfuerzo estatal" como modelo de cómputo del cumplimiento de la parte III de la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias» (2019).

Shmuel Refael Vivante es académico correspondiente en Israel de la RAE. Secretario académico de la Academia Nacional del Ladino de Israel. Director del Instituto Salti para el Estudio del Ladino. Cursó estudios de Literatura Hebrea y Filosofía en la Universidad de Tel Aviv. Doctorado por la Universidad de Bar Ilán (Ramat-Gan) en el Departamento de Literatura del Pueblo Judío, donde presentó su tesis doctoral *El romancero sefardí de Salónica y sus contactos con el romancero panhispánico* (1992). Ha colaborado con el CSIC (Madrid) bajo la dirección de Iacob M. Hassán. Además, fue uno de los fundadores en Israel de la Escuela de Estudios Sefardíes.

Se ha ocupado primordialmente de la cultura sefardí y de la herencia de los hablantes de judeoespañol, especialmente de los sefardíes de Salónica. Entre los años 1999 y 2002 fue director del Departamento Interdisciplinario de Estudios Judíos en la Universidad de Bar Ilán y entre 2002 y 2005 del Departamento de Literatura del Pueblo Judío en la misma universidad. Fundador y primer editor de la revista israelí *Ladinar: Estudios sobre la historia, la música y la literatura sefardí*, ha organizado diversos congresos y reuniones científicas. Es autor de numerosos libros y artículos y se le puede considerar como uno de los impulsores de los estudios sefardíes más relevantes en Israel.

David Scheffler es traductor y doctorando en la Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad de Heidelberg. Tras completar sus estudios de traducción en las Universidades de Heidelberg, Nottingham y Autónoma de Barcelona, comenzó su tesis doctoral, en la que aborda los espacios educativos del español como lengua extranjera en la Unión Europea y analiza los efectos de las políticas lingüísticas sobre las lenguas extranjeras. Como colaborador del Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de Heidelberg, su investigación se centra en las políticas lingüísticas y educativas, así como en estudios de plurilingüismo y contacto entre lenguas. Compagina su labor investigadora con traducciones juradas y científicas.

Mari Carmen Timor Catalá cursó estudios de Administración de Empresas. Actualmente es presidenta de FEDELE (Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera) y miembro del Patronato del Instituto Cervantes. En FEDELE ha ocupado con anterioridad los puestos de secretaria general y presidenta de la Asociación de Escuelas de Español de la Comunidad Valenciana. Fue secretaria de la Asociación de Centros de Idiomas de la Comunidad Valenciana (ACEICOVA). En 2014 recibió el premio a la trayectoria profesional otorgado por el Círculo de Empresarios de la Marina Alta por su labor de difusión y colaboración en diferentes ámbitos profesionales de la región. Fundó en 1984 TLCdénia, centro de formación para la enseñanza de idiomas en Denia, que se especializó a partir del año 2000 en la enseñanza de español como lengua extranjera. Como apasionada de la innovación y del emprendimiento ha puesto en marcha numerosas iniciativas de formación de pro-

fesionales y directivos en los ámbitos de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español.

David Trigo Muñoz es gerente de FEDELE (Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera). Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas, en la actualidad cursa un máster en Comercio Internacional. Cuenta con ocho años de experiencia en el Departamento de Promoción Comercial del Instituto Cervantes. Su formación y su experiencia profesional se han desarrollado en ámbitos relacionados con las áreas de análisis, desarrollo y viabilidad de negocio y de producto. Ha desempañado su labor como gestor de proyectos comerciales en tareas de atención al cliente, coordinación de equipos de trabajo, *marketing* y gestión del producto. Tiene una amplia experiencia comercial y de ventas, orientada a objetivos y resultados, con capacidad analítica para la organización y visión global del negocio.

Martín Vázquez Fernández es investigador en formación en la Universidad de Vigo. Su trabajo se desarrolla bajo un contrato predoctoral (FPI ref BES 2017-080082). Su investigación se enmarca en el proyecto «El neohablante como sujeto social: el proceso de conversión lingüística en Galicia, Euskadi, Aragón y País Valenciano» (ref. FFI2016-76869-P), cofinanciado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Graduado en Lengua y Literatura Gallegas por la Universidad de Santiago de Compostela, ha cursado estudios de posgrado sobre Política Lingüística en la Universidad de Barcelona y sobre Lingüística Aplicada en la Universidad de Vigo. Ha sido lector de Lengua y Cultura Gallegas en la Universidad de Kiel (Alemania). Actualmente, su investigación se centra en la situación sociolingüística de Galicia y, concretamente, en el sujeto neohablante. Entre sus publicaciones destaca *Lingua e sociedade en Galicia: a evolución sociolingüística 1992-2013* (2016).