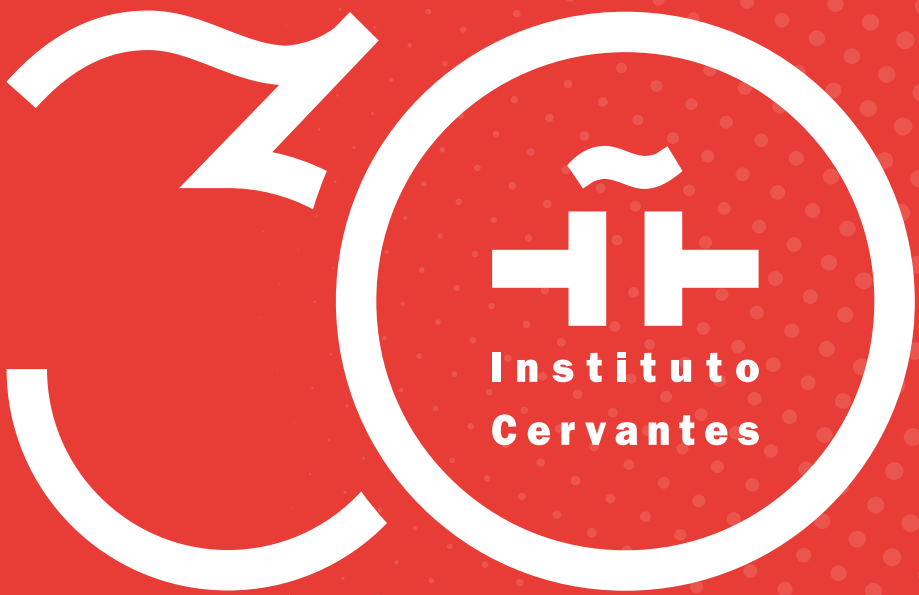
EL ESPAÑOL EN EL MUNDO | 2021

ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES



EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2021

Anuario del Instituto Cervantes

Instituto Cervantes

BALA PERDIDA

© 2021, 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
Carmen Pastor Villalba, directora académica del Instituto Cervantes
Martín López-Vega, director del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Antonio Lázaro Gozalo, director del Gabinete Técnico de Secretaría General del Instituto Cervantes

Directora de la publicación: Carmen Pastor Villalba
Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Revisión y corrección: Germán Hita Barrenechea, Miguel Ángel Carrón Sánchez, Consuelo Triviño Anzola y Elisa García Marcos
Datos estadísticos: Ana I. Vargas Ruiz, Cristina Chorot Chacón, Carlos Ruiz Serna, Verónica González Álvarez, Nadia Cortés Dueñas y M.ª Ángeles Romero Lobato
Diseño de cubierta: Jorge García Valcárcel

ISBN (Bala Perdida Editorial): 978-84-123610-7-0
ISBN (Instituto Cervantes): 978-84-18210-17-4
NIPO (Instituto Cervantes): 110-20-018-0
Depósito legal: M-5935-1998

Maquetación: Sinodal Artes Gráficas, S.L.
Imprenta: Estugraf Impresores, S.L.

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

I. 30 AÑOS DEL INSTITUTO CERVANTES 11

Presentación, por S. M. el Rey Felipe VI 13
El español en el mundo 2021, por Pedro Sánchez Pérez-Castejón, Presidente del Gobierno 15
El español: una memoria con futuro, por Luis García Montero 17
30 años de una organización, por Carmen Noguero Galilea 35
30 años difundiendo el español, por Carmen Pastor Villalba 51
30 años del Instituto Cervantes: exhibición, gestión y diplomacia cultural, por Raquel Caleya Caña 75
Valor económico del español: perspectiva de tres decenios, por José Luis García Delgado 95
30 años de español en la ciencia, por Elea Giménez Toledo 107
Del objeto al concepto: hacia una diplomacia cultural en el mundo hispánico, por Andrés Ordóñez 121

II. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2021 135

El español: una lengua viva. Informe 2021, por el Instituto Cervantes .. 137

EUROPA 215

El español en Francia, por Domingo García Cañedo 217
El español en Bélgica, por Ana Vázquez Barrado 229
El español en Grecia, por Cristina Conde de Beroldingen Geyr 241
El español en Chipre, por Ramón Martínez Paz 253
El español en Portugal, por Judith Gil Clotet e Iñaki Abad Leguina . 265
El español en Italia, por Juan Carlos Reche Cala 279
El español en Turquía, por Gonzalo Manglano de Garay 291

El español en Alemania, por Milagros Crespo Picó, Ignacio Olmos Serrano y Roberto Ortí Teruel 301
El español en Austria, por Ignacio Martínez Castignani 315

El español en los Países Bajos, por Pilar Tena García y Alberto Madrona Fernández 327
El español en Suecia, por Alberto Gascón Gonzalo 339
El español en el Reino Unido, por Ignacio Peyró Jiménez 351
El español en Irlanda, por Víctor Andresco Peralta y Carmen Blánquez Lozano 363

El español en Bulgaria, por M.ª Luisa Santos García y Valentina de Antonio Domínguez 373
El español en Croacia, por José Ignacio Urquijo Sánchez 385
El español en Eslovaquia, por Isabel Iglesias Blanco 397
El español en Eslovenia, por Andreja Trenc 409
El español en Hungría, por Javier Valdivielso Odriozola y Luis Ángel Macías Amigo 419
El español en la República Checa, por Luisa Fernanda Garrido Ramos y Francisco Javier López Tapia 429
El español en Rumanía, por Jorge Jiménez-Zumalacárregui Álvarez .. 441
El español en Rusia, por Juan Carlos Vidal García 453
El español en Polonia, por Abel Murcia Soriano y Montserrat Aguirre Pla-Giribert 465
El español en Serbia, por César Luis Díez Plaza 477

América 487

El español en Canadá, por Rodolfo Fernández Alonso, Javier Lloro Javierre, Elisabeth Montes Garcés y Melania Pascual-Salcedo Sáez .. 489
El español en Estados Unidos, por Richard Bueno Hudson 501
El español en Brasil, por Rosa María Sánchez-Cascado Nogales y Daniel Gallego Arcas 513

África 525

El español en Argelia, por Inmaculada Jiménez Caballero, Imane Aous y Salah Eddine Salhi 527
El español en Egipto, por Javier Ruiz Sierra 539
El español en Marruecos, por M.ª Jesús García González, Lahcen Belkacim y Hassan Boutakka 551
El español en Túnez, por Cecilia Fernández Suzor, Jalel Ben Hamida y Mouna Abid 563
El español en Senegal, por Néstor Nongo Nsala 575

Asia y Oceanía 587

El español en Australia, por Raquel Romero Guillemas 589
El español en Filipinas, por Javier Galván Guijo 599
El español en Malasia, por Silvia López López y Ummu Salmah Rahamatullah 613
El español en Indonesia, por Javier Serrano Avilés 625
El español en Vietnam, por Nguyen Thi Kim Dung 637
El español en la India, por Òscar Pujol Riembau 647
El español en China, por Yu Man 657
El español en Japón, por Ángel Badillo Matos y Víctor Ugarte Farrerons 685
El español en Corea del Sur, por Óscar Rodríguez García 697

Oriente Próximo 709

El español en Jordania, por Juan Vicente Piqueras Salinas y María M. Novo Rodríguez 711
El español en Israel, por Ivonne Lerner y Julio Martínez Mesanza .. 723
El español en el Líbano, por Noura El Sayed Rodríguez 735
El español en Siria, por Antonio Gil de Carrasco 747
El español en Irak, por Juan Vicente Piqueras Salinas y Mohamed Riyadh 759

III. El Instituto Cervantes en el mundo 767

Sobre los autores 797

I

30 AÑOS DEL INSTITUTO CERVANTES

PRESENTACIÓN, POR S. M. EL REY FELIPE VI

Se cumplen en 2021 los primeros treinta años de travesía del Instituto Cervantes, una institución que ha conocido en este periodo una rápida y nutrida expansión de sus acciones, de su influencia, de su papel en la sociedad y de su reconocimiento. El Instituto Cervantes ha avanzado en estas tres últimas décadas en el fomento de la lengua española y de las lenguas cooficiales, así como en el impulso a la cultura con un fuerte acento panhispánico. El español es un motor cultural y económico indudable, no solo por su potencial como idioma de aprendizaje en el mundo, sino también por los valores que encarna y transmite, unos valores compartidos hoy por España y por tantas otras naciones en varios continentes que, a través de una larga y rica historia conjunta, han llegado a ser sociedades abiertas y vitales.

Desde el momento de su creación en 1991 y, concretamente, desde el acto de constitución del primer Patronato del Instituto Cervantes, que se celebró el 10 de octubre de 1992 en Sevilla, hasta el último Patronato celebrado este mes de octubre de 2021, la Corona ha apoyado con firmeza y entusiasmo todas las iniciativas de esta institución. Han sido muy numerosas las aperturas de centros del Cervantes en las que he tenido el honor de participar. En 2002, como Príncipe de Asturias, inauguré el centro del Instituto Cervantes en Moscú, y en 2003 el Cervantes de Lyon y la nueva sede de Nueva York. En 2004, acompañado ya por la Princesa Letizia, participamos en la inauguración de los de Budapest y Belgrado; a los que siguieron en 2005 los de São Paulo, Estocolmo y Praga; en 2006, los de Bulgaria, Palermo y Pekín; en 2007, siete nuevos centros en Brasil, el centro de Marrakech y el de Shanghái; en 2008, Fráncfort; en 2009, Nueva Delhi; en 2011, Hamburgo; y en 2012, Cracovia.

Asimismo, la Corona ha estado siempre presente en las jornadas anuales de trabajo de la institución, conocidas como Reuniones de Directores, desde sus inicios en 2005 hasta las celebradas los últimos años, apoyando siempre la labor y el esfuerzo de los equipos interdisciplinares de la institución.

Y como ejemplo reciente de esta implicación y del permanente compromiso de la Corona con el Instituto Cervantes, en octubre de 2018 la Princesa de Asturias pronunció sus primeras palabras en una ceremonia oficial con la lectura de la *Constitución* en la sede del Instituto Cervantes en Madrid, donde, igualmente, protagonizó su primer acto en solitario, el 24 de marzo de 2021, con motivo de la conmemoración del 30 aniversario del Cervantes.

El español en el mundo 2021 constituye la vigesimosegunda edición del Anuario del Instituto Cervantes, una publicación que ha asentado su valor entre la comunidad académica desde que en 1998 lanzó su primer número. Sus páginas ofrecen un interesante periplo por los últimos 30 años en los ámbitos de la demografía, la enseñanza de lenguas extranjeras y la gestión cultural. El papel del Cervantes en estas tres décadas se torna revelador de su importancia como instrumento de diplomacia pública. El futuro para el Instituto se vislumbra como un apasionante camino, no exento de retos y dificultades, que habremos de afrontar con rigor e ilusión.

¡Enhorabuena al Instituto Cervantes y a todo su equipo en este trigésimo aniversario!

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2021, POR PEDRO SÁNCHEZ PÉREZ-CASTEJÓN, PRESIDENTE DEL GOBIERNO

El español en el mundo es el título de esta representativa publicación del Instituto Cervantes. Un título que manifiesta toda una declaración de intenciones en tan solo cinco palabras. Nuestra lengua, nuestra cultura y su papel internacional han de ser investigadas, analizadas y divulgadas en un mundo mucho más globalizado e interconectado hoy que cuando esta colección inició sus primeros pasos, allá por 1998. Desde aquel primer volumen se cumplen ahora veintitrés años, pero este anuario 2021 conmemora un hito mucho más relevante, el trigésimo aniversario del Instituto, cuya ley de creación (7/1991) ratificó el compromiso del Gobierno el 31 de marzo de aquel año, hace ya tres décadas, y reflejó el consenso generalizado por parte de todos los partidos políticos en su tramitación parlamentaria en el Congreso de los Diputados.

Este 2021 es, por lo tanto, un año sumamente importante por todo lo que debemos celebrar. Junto a la esperanza compartida por naciones y ciudadanos de todo el mundo de acabar con la pandemia de la COVID-19, celebramos también los treinta años de singladura del Cervantes, un organismo público español que ha sabido desarrollar en estas tres décadas una encomiable labor. No solo ha cumplido con éxito los mandatos de aquella ley de 1991, sino que ha multiplicado de manera exponencial la repercusión de sus acciones, logrando un reconocimiento unánime por parte de todos los representantes públicos y privados de nuestro país, así como por sus ciudadanos. Hoy celebramos su influencia y el importante papel que desempeña para nuestra sociedad.

El Instituto Cervantes ha logrado en estos treinta años ser el referente internacional en la enseñanza de español como lengua extranjera. Su buen hacer y la calidad de sus cursos son indudablemente reconocidos allí donde alguien se plantee estudiar español. Su labor en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación y certificación de lenguas extranjeras, así como en la formación docente del profesorado de español,

es reconocida internacionalmente, al mismo nivel que las directrices del Consejo de Europa en este campo.

Su firme compromiso con la difusión cultural de las diversas expresiones artísticas de todos los países hispanohablantes es la muestra patente de su apuesta continua por un enfoque panhispánico que permite aunar actividades culturales de creadores en lengua española pertenecientes a los 21 países de habla hispana así como eventos en lengua catalana, vasca o gallega.

Su trabajo en el exterior, siempre en coordinación con el Ministerio de Asuntos Exteriores, avala su compromiso con la labor de diplomacia pública ejercida por el Gobierno de España.

El español en el mundo 2021 incluye una completa visión panorámica de lo acontecido en estas tres últimas décadas en las disciplinas en las que nuestra lengua se juega su futuro: la demografía, la economía, la ciencia y la tecnología, la enseñanza de lenguas extranjeras, la gestión cultural y la diplomacia pública. Pero ofrece también un valor añadido, se analiza el estado actual del español en los 45 países donde el Instituto Cervantes está presente: Alemania, Argelia, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, China, Chipre, Corea del Sur, Croacia, Egipto, Eslovaquia, Eslovenia, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Grecia, Hungría, la India, Indonesia, Irak, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Jordania, el Líbano, Malasia, Marruecos, los Países Bajos, Polonia, Portugal, el Reino Unido, la República Checa, Rumanía, Rusia, Senegal, Serbia, Siria, Suecia, Túnez, Turquía y Vietnam. La finalidad de esta exhaustiva muestra es exponer la evolución de la presencia de la lengua española y la cultura en español en una vasta y variada extensión territorial y cultural, con tradiciones educativas diferentes y contextos sociales diversos. Un mapa exhaustivo sobre el español en el mundo que actualiza el acometido por el propio Instituto Cervantes en el año 2006.

En este trigésimo aniversario, desde el Gobierno de España, queremos felicitar al Instituto Cervantes y a todo su equipo, y agradecerles su trabajo e implicación diarios que, sin duda, reciben y seguirán recibiendo el más cálido reconocimiento dentro y fuera de nuestras fronteras.

EL ESPAÑOL: UNA MEMORIA CON FUTURO

Luis García Montero
Instituto Cervantes

«Amo demasiado a mi patria como para ser nacionalista».
Albert Camus

He tenido la suerte y el honor de ser el director del Instituto Cervantes desde 2018. Esta afirmación es algo más que un recurso protocolario, porque tiene que ver con mi vocación de poeta y filólogo y, también, con mi condición de español, que no es un valor de esencias inmutables, sino una experiencia histórica en relación con una dictadura y una democracia. La identidad define un proceso en el que las características particulares se relacionan de manera inevitable con las colectivas. Ese tejido vital envuelve tanto a las personas como a las instituciones. Para explicar lo que quiero decir y dar cuenta de mi trabajo, me conviene pedir ayuda a Nicolás Sánchez-Albornoz, primer director del Instituto Cervantes, una institución fundada en 1991, hace ahora 30 años. En su libro de memorias *Cárceles y exilio* (2012), Nicolás escribió lo siguiente:

> En abril de 1991, Congreso y Senado aprobaron la ley fundacional del Instituto Cervantes, una institución destinada, a semejanza de las creadas antes por otras naciones europeas, a enseñar y proyectar la lengua y la cultura española en el exterior. La necesidad de semejante institución data de mucho antes, pero sólo la democracia dotó a España de la confianza en sí misma y de la aceptación de su variado acervo histórico y contemporáneo como para dar el paso necesario. Sólo entonces los españoles estuvieron listos además para aceptar que constituían simplemente una minoría dentro de la comunidad lingüística y cultural hispanohablante y que la institución pública española no debía pretender dictar pautas lingüísticas o culturales al resto del bloque, como propendió a hacer la dictadura. Debía, al revés, invitar a los países her-

> manos a que compartieran la herencia común. Levantar una institución así de la nada —sin siquiera sillas, mesas y teléfonos— prometía toda suerte de dificultades materiales y de definición. Y no faltaron. En vez de echarme para atrás, el reto me empujó a aceptar un encargo que prometía no ser una sinecura… Apelar a un exiliado para puesto administrativo —no ya para ocupar un escaño en el parlamento, donde se dio más el caso— constituyó un fenómeno poco frecuente.

Los recuerdos del primer director del Instituto Cervantes aluden a perspectivas importantes como la realidad democrática de su puesta en marcha, lejos de los falsos discursos imperiales de la dictadura, y la condición de exiliado de la persona elegida. No es este un detalle menor porque invita a pensar el idioma más allá de la lógica de los vencedores y poderosos y porque fueron exiliados republicanos españoles como José Gaos, Francisco Ayala, José Ferrater Mora, María Zambrano o Adolfo Sánchez Vázquez los que hicieron avanzar una nueva toma de conciencia de la fraternidad y el diálogo cultural entre España y Latinoamérica. También necesitaron definir una comprensión más profunda del ser español, el tan herido *ser español*, respecto a las diversas tradiciones y perspectivas nacionales, como ha estudiado Ramón Villares Paz en *Exilio republicano y pluralismo nacional: España, 1936-1982* (2021).

Aunque se salga fuera del sentido de estas páginas en el *Anuario del Instituto Cervantes 2021*, no me resisto a señalar también la preocupación del director por las sillas, mesas, teléfonos… Y por otras inquietudes más graves que tienen que ver con los recursos humanos, la dignidad laboral, los contratos, los salarios, la seguridad social, las dificultades jurídicas y de coordinación profesional en el exterior… Son asuntos que llenan los insomnios y las reuniones de trabajo con varios ministerios, pero que no deben protagonizar las palabras de este artículo, más inclinado a hablar del sentido cultural y académico de nuestra tarea diplomática.

La normativa del Instituto Cervantes, recogida en su ley de creación publicada en el BOE el 22 de marzo de 1991, especifica los fines de su actuación: «… promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español, el apoyo a los hispanistas, el fomento de cuantas medidas sean necesarias para mejorar la calidad de sus actividades y la difusión en el exterior de la cultura española, atendiendo al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante». Se

recogía así, desde el primer momento, una apuesta panhispánica. Resultaba necesario también especificar democráticamente la riqueza y diversidad de la cultura española, por lo que en la Ley 2/2014, de 25 de marzo, sobre la Acción y el Servicio Exterior del Estado, se concretaron algunos preceptos que debían observarse en la labor del Instituto Cervantes: «La Acción Exterior en materia de cultura facilitará la defensa, promoción y difusión de las nacionalidades y regiones que integran la nación española, en el marco previsto en el artículo 149.2 de la Constitución Española». Y ese artículo dice: «Sin perjuicio de las competencias que podrán asumir las Comunidades Autónomas, el Estado considerará el servicio de la cultura como deber y atribución esencial y facilitará la comunicación cultural entre las Comunidades Autónomas, de acuerdo con ellas».

Este es el marco democrático que define la tarea del Instituto Cervantes. Mi primer libro de poemas se publicó en 1980, y empecé a trabajar como profesor de Filología Española en la Universidad de Granada en 1981. La Alianza Francesa se había fundado en 1883, la Sociedad Dante Alighieri en 1889, el British Council en 1934 y el Instituto Goethe en 1951. Cuando en los años noventa comencé a participar como poeta y profesor en los centros del Instituto Cervantes, sentí *alegría española* por la puesta en marcha de una institución que, en efecto, era hija necesaria de la democracia. El falso relato imperial del castellano, propio de la dictadura, oprimiendo las otras lenguas de España y sintiéndose dueño de un idioma que pertenece por fortuna a más de 20 países, hubiera hecho imposible una apuesta como la representada por el Instituto Cervantes.

Conviene distinguir entre las relaciones de la lengua con la historia y las políticas lingüísticas. Una lengua es parte, claro está, de la historia, vive en movimiento, pegada a la vida y las coyunturas, establece vínculos de ida y vuelta con sus hablantes, sugiere o impone formas de relación social que marcan el pensamiento y las acciones. No es lo mismo informar de que 50 *ilegales* se han ahogado frente a las costas de España que dar noticia de la muerte de 50 *náufragos*, 50 *personas migrantes*. Los idiomas han servido muchas veces para animalizar al otro hasta convertirlo en una amenaza y han creado las condiciones para la extensión de prácticas genocidas y totalitarias.

Tampoco es lo mismo hablar de «la presidente» que de «la presidenta», ni invocar los «derechos del hombre» en vez de los «derechos del ser humano». La sociolíngüística, además, ha demostrado que la tradicio-

nal distinción entre lengua y habla no puede prescindir de los usos propios de un acto de comunicación en un momento concreto. Hay fórmulas que pueden ser correctas en las leyes abstractas de un idioma, pero hacen ruido y son poco adecuadas cuando se usan en el año 2021, en un país democrático y en un contexto específico.

Ya se sabe. Por eso son importantes para una democracia las políticas lingüísticas que facilitan el diálogo, el conocimiento, el reconocimiento de la diversidad y los valores de una convivencia justa. Diálogo, mestizaje y reconocimiento resultan decisivos para tratar sin falsificaciones históricas a una lengua que nació del latín, origen de otras lenguas, y que se ha extendido hasta los casi 500 millones de hablantes nativos como un lugar de encuentro, un recurso vehicular, acostumbrado a enriquecerse en los matices y a convivir. La lengua supone una dinámica, está en movimiento, y los vocabularios se llenan de significados que hacen inseparable la labor académica y cultural, la labor gramatical y la imaginación creativa. Que el Instituto Cervantes no puede ser una simple academia de idiomas supone una conciencia inseparable a los avances de la sociolingüística. Lengua, cultura, identidades, creatividad viven en un movimiento continuo que exige meditar en la unidad los matices, las diferencias y las transformaciones. Ángel López-García Molins lo expone así en su ensayo *Repensar España desde sus lenguas* (2020):

> No hay un *buen español* (se supone que el de la RAE) y un *español malo*, no hay un *bon català* (se supone que el del IEC) y un *català dolent*: el español de los académicos es tan legítimo como el de los campesinos y el de Valladolid tan estimable como el de Bucaramanga. De la misma manera, el catalán de los profesores no es mejor que el de los pescadores, ni el de Barcelona debe servir de modelo al de Valencia (donde, por cierto, *català dolent* se dice *català roí*). Había algo de sospechoso en la anfibología del término *langue* (*lengua*, *lengua*, *lingua*…) del *Cours de lingüistique générale* de Saussure porque denotaba a la vez el idioma (lengua francesa) y el código (la gramática y el diccionario del francés), dando a entender que la *langue* era el francés por antonomasia, la esencia del idioma, y que la *parole* solo podía ser algo accidental, como se afirma en otro pasaje. Nada de eso: la lengua es ante todo producto social, es discurso, y se está modificando continuamente conforme cambian las circunstancias externas en las que se produce. Las consecuencias de este planteamiento, que supone un giro radical en el enfoque de las lenguas, son inmensas.

El camino trazado por intelectuales como Andrés Bello, la muy atinada apuesta de la Real Academia Española en favor del panhispanismo y la colaboración ya consolidada de los miembros de la Asociación de Academias de la Lengua Española ha tenido frutos muy notables. Frente a las apariencias y los tópicos, la sensibilidad de las instituciones hispánicas de la lengua ante la diversidad enriquecedora de nuestro idioma, más allá del purismo, ha sido una característica a lo largo de los años que conviene conocer, cuidar y abrir a las nuevas perspectivas de una herencia viva y en continuo hacerse como producto social. En este sentido, el Instituto Cervantes mantiene viva, por ejemplo, una *Guía de comunicación no sexista* (2021).

Conciencia y respeto, no parálisis. ¿Imperialismo en el trabajo del Instituto Cervantes sobre la lengua española? Nicolás Sánchez-Albornoz nos hablaba de la confianza en sí misma que la democracia le había otorgado a España. No conviene olvidar la historia, pero la mirada democrática, propia de alguien que llegó a vivir los últimos años del franquismo y participó en las luchas finales contra la dictadura, me ha facilitado la costumbre de tener en cuenta y vivir otra educación sentimental. Como español democrático, muy lejos de cualquier relato imperial, los sentimientos de culpa que se despiertan al conocer el pasado cuestionan menos mi nacionalidad que mi condición de ser humano. Resulta difícil culpabilizar de manera fija a personas del siglo xv o xvi después de haber conocido en el siglo xx las ferocidades del estalinismo, el nazismo, el fascismo, los golpes de Estado de Franco, Pinochet y Videla, o la masacre de Tlatelolco en 1968.

Y, por otra parte, hay algo que me invita a escuchar un rumor histórico y humano, *El rumor de los desarraigados* (1985), que el citado profesor Ángel López García-Molins estudió en un ensayo temprano e iluminador. Puesto a sentir culpas como ser humano, necesito también comprender la experiencia de supervivencia que ha marcado nuestro destino social a lo largo de la historia. ¿Hablamos de la gente? Me refiero, por ejemplo, a lo que nos dejó saber el cronista Gonzalo Fernández de Oviedo en su *Historia general y natural de las Indias* (1851), al escribir: «E así de esta manera no todos los vassallos de la Corona Real de Castilla son de conformes costumbres ni semejantes lenguajes. En especial que en aquellos principios, si pasaba un hombre noble y de clara sangre, venían diez descomedidos y de otros linajes obscuros y baxos».

Una indicación parecida quiso hacer Pablo Neruda en su *Canto general* (1950) al señalar el destino de los conquistadores:

> Son Arias, Reyes, Rojas, Maldonados,
> hijos del desamparo castellano,
> conocedores del hambre en invierno
> y de los piojos en los mesones.
> …
> El hambre antigua de Europa, hambre como la cola
> de un planeta mortal, poblaba el buque,
> el hambre estaba allí, desmantelada,
> errabunda hacha fría, madrastra
> de los pueblos, el hambre echa los dados
> en la navegación, sopla las velas…

Si atendemos a otro de los debates abiertos en la actualidad, la realidad bilingüe de algunos territorios españoles y las tensiones identitarias que se dan en la convivencia, el rumor de la historia me lleva de nuevo al desarraigo: la emigración andaluza, extremeña y murciana desplazada a una Cataluña necesitada de mano de obra para sostener su desarrollo industrial. Los fenómenos históricos son demasiado complejos como para intentar explicarlos desde los dogmas de una identidad cerrada.

Observemos una doble cara. Como estudió Francisco Moreno Fernández en su *Historia social de las lenguas de España* (2005), y así lo demuestran los argumentos de muchas novelas decimonónicas, la mentalidad tradicional se inclinó durante años a defender las lenguas vernáculas de los distintos territorios como emblema de su conservadurismo; por el contrario, el pensamiento progresista procuró extender con voluntad jacobina una lengua única capaz de consolidar los valores modernos de la nación. Este último espíritu llego a la Constitución republicana de 1931. En el artículo 4 se declaraba: «El castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene obligación de saberlo y derecho a usarlo». Y el artículo 50 definía un poco más las reglas de juego: «Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de su lengua castellana, y esta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas».

La quiebra histórica provocada por la Guerra Civil y la actitud imperialista del franquismo provocó el cambió ideológico en las dinámicas entre progresistas y tradicionalistas. Como escribe Francisco Moreno Fernández (2005):

> En efecto, Francisco Franco decidió, desde una mentalidad ya tradicionalista, respaldar la *unidad nacional* en el uso de una sola lengua, la española, pero fue curioso que, una vez derogada la Constitución de 1931, no se aprobara ninguna ley de rango similar donde quedara constancia jurídica expresa de la nueva actitud gubernamental en materia lingüística. No se hace alusión a aspecto lingüístico alguno ni en la *Ley Constitutiva de Las Cortes* de 1942, ni en la *Ley de Principios del Movimiento Nacional* de 1958, ni en las *Leyes Fundamentales del Reino* de 1967, ni en la *Ley Orgánica del Estado* del mismo año. Al margen de las declaraciones públicas, de los eslóganes populistas —*Si eres español, habla la lengua del imperio*— o de órdenes muy precisas, tanto de Franco como de las autoridades de sus gobiernos, la obligatoriedad del español y la marginación de las otras lenguas se plasmó en la legislación de rango menor, aunque tuviera una proyección popular nada desdeñable…

Los nombres en el Registro Civil, la lengua empleada por los funcionarios y los diálogos de las películas prescindieron de cualquier lengua que no fuese el castellano. Pero debemos, además, considerar otros hechos históricos, como la emigración aludida anteriormente, un fenómeno que agrandó en 1960 los movimientos ya vividos en las primeras décadas del siglo xx. Un poema de Jaime Gil de Biedma titulado «Barcelona ja no es bona», recogido en *Moralidades* (1966) y dedicado al economista Fabián Estapé, se fija en una emigración que intentaba hablar catalán para integrase en la sociedad dominada por los empresarios que se enriquecían a costa de su trabajo:

> Sólo montaña arriba, cerca ya del castillo,
> de sus fosos quemados por los fusilamientos,
> dan señales de vida los murcianos.
> Y yo subo despacio por las escalinatas
> sintiéndome observado, tropezando en las piedras
> en donde las higueras agarran sus raíces,
> mientras oigo a estos chavas nacidos en el Sur

hablarse en catalán, y pienso, a un mismo tiempo,
en mi pasado y en su porvenir.

Sean ellos sin más preparación
que su instinto de vida
más fuertes al final que el patrón que les paga
y que el salta-taulells que les desprecia:
que la ciudad les pertenezca un día.

Otra historia protagonizada por personas de destino difícil y desarraigado. La llegada masiva de emigrantes provocó el miedo de la identidad al poner en situación difícil el dominio de la lengua catalana y desató una reacción previsible. Las políticas lingüísticas ideadas por el catalanismo no procuran solo defender al catalán, sino que convierten en marca de agresión extranjera a una lengua, el español, que es la lengua materna de una parte muy importante de la población y una lengua *casi materna*, si usamos la expresión del poeta Joan Margarit, para la otra parte. Como antes decía, conviene no confundir las lenguas con las identidades cerradas o con el fundamento esencial de una nacionalidad, como hizo el romanticismo alemán en el siglo XIX. Conviene alentar otras formas de poder si queremos dar respuesta democrática a unos fenómenos de movilidad que definen nuestro mundo, un mundo en el que la multiculturalidad, el plurilingüismo y la aceleración de las dinámicas sociales definen la posibilidad o la imposibilidad de una convivencia justa. El derecho democrático a defender la propia lengua y asegurar su conservación tiene que basarse en el respeto a las otras lenguas, sobre todo cuando también son nativas, y en el natural reconocimiento de una diversidad vivida en común.

Vuelvo a citar a Francisco Moreno Fernández porque ha publicado un reciente estudio sobre algunas cuestiones relacionadas con *La lengua y el sueño de la identidad* (2020). Después de recordar que Jorge Luis Borges afirmaba que el español era átomo y universo al mismo tiempo, propone un punto de vista que nos interesa recoger aquí:

> El mismo Borges decía en *Ficciones* que antes bastaba cualquier simetría con apariencia de orden para embelesar a la gente. Pero hoy el mundo se percibe asimétrico y exige visiones asimétricas. Por eso las identidades nacionales o mayoritarias han de tener en cuenta la diversidad de facto de las comuni-

> dades; del mismo modo que las identidades diversas y particulares han de tener en cuenta las bondades de los bienes compartidos. Plantear esta dinámica en términos de opresores y oprimidos simplemente refleja un análisis tan parcial, como raquítico.

Son debates que pertenecen al latido más profundo de la democracia. Así que mi experiencia de español y mis costumbres de lector, nacido junto a la Ley de Principios del Movimiento Nacional de 1958, y ya estudiante de Filología cuando se pactó la elaboración constitucional de 1978, me hacen comprender la emoción sentida por Nicolás Sánchez-Albornoz cuando un día se sentó en un edificio de Alcalá de Henares para dirigir el Instituto Cervantes y, de pronto, observó que al otro lado de la calle «se erguía el convento dominico convertido en prisión central» en el que había estado encarcelado antes de que lo destinasen al campo de trabajos forzados del valle de Cuelgamuros. No es que uno caiga en la ingenuidad de pensar que hay democracias perfectas, pero resulta importante no confundir una dictadura con las imperfecciones de una democracia.

De manera natural, al leer a Galdós o a Federico García Lorca, entendí una manera heredada de sentirme patriota, y al leer, por una parte, a Rosalía de Castro o a Salvador Espriu, y, por otra, a Rosario Castellanos, a César Vallejo o a Elena Poniatowska, comprendí que formaba parte de una comunidad extensa, llena de matices, de la que ningún centro podía sentirse dueño único. El sentido de pertenencia no tiene por qué confundirse con el sentido de la propiedad que provocan las identidades cerradas.

El trabajo que viene desempeñando el Instituto Cervantes desde su fundación sostiene, 30 años después, sus apuestas de origen: conocimiento, panhispanismo, convivencia con las otras lenguas, diplomacia cultural y la necesidad de renovar según los tiempos sus procedimientos para asegurar la calidad del trabajo.

Como estudioso de Luis Cernuda, tuve la oportunidad de valorar el significado de una carta dirigida por el poeta 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». Con este ánimo decidió Luis Cernuda viajar a México, después de un largo exilio anglosajón, y las emociones que

sintió al conocer el país motivaron un libro de poemas en prosa, *Variaciones sobre tema mexicano*, que empezó a escribir ese mismo año y publicó en 1954. La composición inicial, titulada, «La Lengua» responde a la pregunta de qué sintió al oír en la calle una lengua tan propia como ausente a lo largo de los años: «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».

Claro que como filólogo ya había leído el libro de Ángel Rosenblat, *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación* (1962). Con gran conocimiento y sentido del humor, el lingüista venezolano recrea los sustos que puede llevarse un turista español al pisar el suelo de otros países hispanos:

> … decide irse a México porque allá se habla español, que es, como todo el mundo sabe, lo cómodo y lo natural. Enseguida se lleva sus sorpresas. En el desayuno le ofrecen *bolillos*. ¿Será una especialidad mexicana? Son humildes panecillos, que no hay que confundir con las *teleras*, y aun debe uno saber que en Guadalajara los llaman *virotes* y en Veracruz *cojinillos*. Al salir a la calle tiene que decidir si toma un *camión* (el *camión* es el ómnibus, la *guagua* de Puerto Rico y Cuba), o si llama al *ruletero* (es el taxista, que en verdad suele dar más vueltas que una ruleta). A no ser que le ofrezcan amistosamente un *aventoncito* (un empujoncito), que es una manera cordial de acercarlo al punto de destino (una *colita* en Venezuela, un *pon* en Puerto Rico).

No, el sentimiento noventayochista de don Ramón Menéndez Pidal, identificando la esencia del castellano con la nación española y la extensa geografía de la hispanidad, resulta difícil de sostener, y no solo porque los hablantes españoles representemos solo el 8 % de la comunidad, sino porque el idioma está pegado a la vida, se matiza en sus extensiones geográficas, depende más de la historia que de esencias románticas y sólo puede fundar legítimamente sus deseos de unidad en el reconocimiento de sus matices. El ensayo de Rosenblat aclara que las diferencias se dan también cuando uno viaja por el interior de España. Estas diferencias latinoamericanas o españolas no impiden, sin embargo, una inclinación a la unidad. Se trata de una dinámica debida a diversas causas históricas que tienen que ver con el deseo americano de consolidarse con un discurso compartido

frente a las presiones del inglés o la notable permanencia de lenguas indígenas que aconsejaban una comunicación vehicular.

En los murmullos y silencios que acompañan al español laten las víctimas de la conquista, pero también la labor de unas órdenes religiosas atentas a conservar las lenguas originarias porque se interesaban más en ganar almas para el cielo que en hacer negocios. En sus luchas contra la voracidad de los encomenderos, encontramos voces tan respetables como la de Bartolomé de las Casas, defensor de los derechos de los indios y una figura imprescindible a la hora de leer el pasado y de comprometerse de otra manera con el futuro. Si los relatos victoriosos del pasado suelen ser una invención, a veces exagerada cuando se somete la historia a una épica nacionalista, hay maneras de pensar el ayer que ayudan a sostener la culpa humana como un aprendizaje y la búsqueda de diálogos con el otro como fundamento de un compromiso con los valores de ese futuro otro. Benditos sean Bartolomé de las Casas y numerosos misioneros españoles. Rafael Sánchez Ferlosio caracterizó bien las contradicciones, las injusticias y las lecciones de bondad que con referencia a la lengua española se vivieron durante la conquista y la colonia en un artículo lleno de inteligencia e ironía: «El castellano en las Indias», en *La hija de la guerra y la madre de la patria* (2002). Cuidado con las lecturas fáciles: a la hora del respeto a las lenguas originales, fue más útil la mentalidad sacralizadora de Felipe II que la voluntad francesa y modernizadora de Carlos III, parecido en su centralismo lingüístico a las burguesías independentistas criollas.

Sin lastres de viejos imperialismos y sin culpas paralizadoras, es propio hoy del Instituto Cervantes identificarse como parte de una comunidad hispana muy numerosa, programando en su red actividades culturales y académicas en colaboración con los servicios diplomáticos de los países hermanos y actuando de puente entre Europa y las sociedades latinoamericanas. En 2020 hemos participado en la puesta en marcha de la plataforma «Canoa», junto a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Caro y Cuervo, el Centro Cultural Inca Garcilaso y la Universidad de Buenos Aires. Canoa, que toma el nombre de la primera palabra de las lenguas originales americanas incorporada al español, procura favorecer la extensión internacional de la cultura hispánica.

Nos enriquece la diversidad y combatimos las tentaciones de identidades cerradas que consideran como una ofensa el deseo de convivir con lo diverso. Esta dinámica nos invita a reforzar el entendimiento y la

colaboración con las otras lenguas españolas. Fue una satisfacción poder firmar el 26 de mayo de 2020 un acuerdo con los institutos culturales de las lenguas cooficiales de nuestro país —el Institut Ramon Llull, el Consello da Cultura Galega y el Etxepare Euskal Institutua— para trabajar en común. Cuatro meses después, el 24 de septiembre celebramos juntos en Berlín, con la participación activa de la Dirección General del Libro del Ministerio de Cultura, el Día Europeo de las Lenguas y disfrutamos de la reapertura de la biblioteca que lleva el nombre de nuestro patrono Mario Vargas Llosa.

Comprendemos que el respeto a las lenguas y la diversidad cultural señala el mejor camino, y así lo comprobamos al valorar el resultado de nuestro trabajo cotidiano en 88 ciudades. No solo damos clases de español, ofrecemos también catalán, gallego y vasco en toda la red de centros. En estos 30 años, hemos conseguido poner en marcha clases de catalán en Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo, Múnich, Viena, Orán, Bruselas, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Sofía, Pekín, El Cairo, Chicago, Nueva York, Burdeos, Lyon, París, Toulouse, Budapest, Dublín, Tel Aviv, Milán, Nápoles, Roma, Tokio, Casablanca, Fez, Rabat, Utrecht, Varsovia, Lisboa, Leeds, Londres, Mánchester, Bucarest, Moscú, Belgrado, Damasco, Estocolmo y Estambul; de gallego en Múnich, Bruselas, París, Budapest y Leeds; y de vasco en Berlín, Múnich, Viena, Bruselas, Chicago, Nueva York, Burdeos, Budapest, Dublín, Tokio y Moscú. Y esta riqueza se aumenta cuando conseguimos que en el Instituto se enseñe griego en Atenas, húngaro en Budapest, árabe en Casablanca, El Cairo, Rabat y Tánger, polaco con Varsovia, sueco en Estocolmo, portugués en Lisboa, tagalo en Manila, ruso en Moscú, checo en Praga, búlgaro en Sofía y neerlandés en Utrecht. Ayudar a la integración de los desplazados españoles e hispanoamericanos en las sociedades donde trabajan es para nosotros un servicio obligado de notable importancia.

Según los datos que presentamos en este *Anuario del Instituto Cervantes 2021* nuestra comunidad cuenta ya con un censo de 493 millones de hablantes nativos y una cifra de usuarios potenciales de más de 591 millones. Se trata del 7,5 % de la población mundial. Contabilizamos también en la actualidad 24 millones de estudiantes de español. Son datos muy positivos. Desde la fundación del Instituto, hace 30 años, ha aumentado el número de hablantes de español en un 70 %. Sería ridículo, por supuesto, pensar que este aumento se debe al trabajo de nuestra institución. Nos

limitamos a aportar nuestro grano de arena, o de sal, o de azúcar. Los datos, eso sí, nos invitan a reconocer en medio de qué dinámicas desempeñamos la tarea encomendada. Y, desde esta perspectiva, sería peligroso identificar solo el prestigio del español con las cifras de sus hablantes, que se deben en buena parte a los datos demográficos y a los horizontes atractivos que se abren en el ámbito del consumo y la demanda laboral. Si conseguimos juntos un desarrollo económico y social en la comunidad hispánica, tarea que también nos preocupa, es muy previsible que a mitad del siglo xxi ese 7,5 % empiece a descender cuando se hagan las cuentas de la población mundial, ya que las cifras de la natalidad se inclinarán hacia otras regiones del planeta.

Necesitamos apostar por estrategias que consoliden el español como una lengua de comunicación, cultura y conocimiento, y para eso es fundamental hacer de nuestro idioma una lengua de ciencia y tecnología. En un ensayo reciente, *Pensar en español* (2021), el profesor Reyes-Mate analizaba la soberbia de una determinada y significativa filosofía alemana dispuesta a defender que solo era posible pensar en alemán. No faltaron escritores españoles como Miguel de Unamuno que interiorizaron este diagnóstico sugiriendo que los españoles solo habían hecho filosofía en la literatura. Agradezco el cumplido por la parte que nos toca a los escritores literarios, pero creo que llevamos mucho tiempo, años, siglos, pensando en español, y la realidad contemporánea ha reforzado un pensamiento iberoamericano que aspira a la universalidad desde la perspectiva concreta de nuestra cultura. Las esencias nacionales no las hacen sus lenguas, ni las lenguas están ancladas a una tierra. Tampoco las ideologías o las formas del pensamiento dependen de un esencialismo inmutable.

La pregunta ahora es: ¿se puede hacer ciencia en español? No se trata de competir con el inglés, pero tampoco tenemos por qué autodisolvernos. La pandemia nos ha recordado, si es que hacía falta, el protagonismo imprescindible de la ciencia y la tecnología en nuestro futuro. Buena parte de los planes de actuación del Instituto Cervantes en este año se han centrado en la obligada transformación tecnológica que nos permita afrontar realidades presentes y futuras. Pero más allá de dinámicas sobrevenidas, el protagonismo del español en la ciencia y la técnica, su indagar en el lenguaje de la inteligencia artificial y la consolidación de un ámbito hispánico para la investigación y la terminología resultan hoy una prioridad. Como es una prioridad el desarrollo científico y técnico para consolidar la con-

vivencia democrática en la geografía más amplia de nuestra comunidad. El español es la lengua de Cervantes, sor Juana Inés de la Cruz, Borges o García Lorca, pero también la lengua de Santiago Ramón y Cajal, Bernardo Houssay, Severo Ochoa, Luis Federico Leloir o José Mario Molina. La apuesta por la ciencia y la tecnología evitará, además, que algunas identidades prepotentes, orgullosas de su lengua única, caricaturicen al español como una lengua de pobres.

Panhispanismo, convivencia respetuosa con otras lenguas como espacio vehicular y apuesta por el lugar de la ciencia y la tecnología son rumbos de trabajo para una institución de voluntad democrática desde sus orígenes, que es consciente de que enseñar un idioma es algo más que divulgar un vocabulario. La dimensión cultural y la meditación sobre el mundo que vivimos, el conocimiento del pasado y la búsqueda de respuestas a los silencios y a los ruidos, forman parte decisiva de su acción institucional.

Por eso vuelvo al principio y mezclo mi actividad como director del Instituto Cervantes con mi experiencia personal de la historia de España. Sé que las palabras aquí se me van a llenar de preguntas y complejidades. La conquista de la democracia española coincidió enseguida con una época en la que empezaba a extenderse la ideología neoliberal que debilitó la autoridad de las instituciones (desde los gobiernos hasta el arte y la literatura). ¡Cuántas veces hemos cantado la muerte del autor en literatura, todo igual a un fluido sin dueño, mientras golpes de Estado como el del general Pinochet servían para preparar laboratorios económicos sin control democrático, fluidos en la apariencia de una libertad que en realidad era máscara anónima de sus verdaderos dueños! El cuestionamiento del poder público ha jugado sus cartas en muy diversos ámbitos y desde diferentes perspectivas. Discursos posmodernos como los protagonizados por Foucault o Derrida, desmantelando la dignidad institucional del saber y del poder democrático, acabaron confundidos con el enemigo en la dinámica de descrédito de la autoridad pública. Para un pensamiento democrático no resulta fértil conducir la necesaria conciencia crítica a la confusión de los espacios públicos e institucionales con el mal. ¿Renunciamos a la autoridad del ser humano a la hora de decidir lo que merece o no ser respetado? ¿Es acaso una libertad justa y democrática lo que ordena la convivencia cuando el poder institucional desaparece? Pienso que en realidad solo queda un vacío o un vértigo de presencias incontrolables para el bien común, un poder al margen de los valores sociales de la democracia.

Una institución democrática necesita ser consciente de la legitimidad social de su trabajo, así como de la responsabilidad de sus apuestas en favor del poder público y de sus alianzas con la cultura y la creatividad. Y esta conciencia tiene repercusiones en los debates sobre la historia, las rozaduras de la crueldad y la compasión, el olvido y el significado de los grandes relatos, tanto hacia el futuro como hacia la memoria y sus invenciones. Porque hay recuerdos de víctimas que solo sirven para enmascarar con el pasado las injusticias que se sufren en el presente. Conviene que nos aferremos a una sencilla premisa que el poeta dominicano José Mármol Peña ha formulado en su libro *Identidad en la modernidad globalizada* (2021): «La pasión criminal revestida de integrismo identitario y expresada en discursos políticos o religiosos no puede continuar asediando a la racionalidad, la dignidad, la libertad ni el derecho a la vida».

He hablado de respeto, panhispanismo, convivencia, cultura democrática, unas perspectivas que invitan a pensar en un futuro de derechos humanos y en una convivencia digna para nuestra comunidad. ¿Qué ocurre con el pasado, con la memoria de los vencedores y los vencidos? La pregunta —que brota con frecuencia en los debates sobre lengua, poder y memoria— nos conduce casi siempre a la famosa frase que Antonio de Nebrija esgrimió para justificar su *Gramática castellana* (1492) ante la falta de apoyo de Isabel la Católica: «La lengua compañera del imperio».

En un famoso artículo de Eugenio Asensio Barbarín, «La lengua compañera del imperio» (1960), se analizó la realidad histórica de esta frase, que convocaba una tradición ciceroniana a través de Lorenzo Valla, movido por la actualidad de la toma de Granada en enero de 1492. La aparición de América en la historia de Occidente ni se había producido, ni se esperaba. Así que debo hablar como granadino. Resulta difícil tomarse en serio, para bien o para mal, el relato nacionalista español de una reconquista desarrollada a lo largo de ocho siglos y definida por la lucha de los cristianos españoles frente a los invasores moros. ¿Puede confundirse la nación española con la unión de los reinos de Castilla y Aragón? ¿Pueden ser invasores los descendientes de sucesiones generacionales que llevaban ocho siglos viviendo en su territorio? ¿Era reconquista la acción de unos reyes que intentaban imponer su trono absoluto, esbozo de una primaria forma de Estado, ante el poder medieval de diversos señores feudales? No parece lógico sostener esta leyenda de la reconquista con un mínimo rigor histórico, esa leyenda que debimos estudiar en los pupitres del fran-

quismo y que hoy utilizan sin pudor algunos políticos reaccionarios. Es un ejemplo más del pasado legendario, esencial de la nación, que procuran inventar las consignas identitarias para legitimar su realidad más allá de los valores democráticos.

¿Y yo como granadino y descendiente de granadinos debo pedir perdón quinientos años después? ¿O soy heredero de las víctimas, y debo exigir que me pidan perdón? ¿A quién? ¿Quién? A veces las estrategias identitarias esencialistas no solo nacen del discurso de los vencedores, sino que también promueven la falacia de un pasado de las víctimas inseparable de su presente. Hay en juego otro tipo de mentiras. ¿Soy yo heredero de Boabdil? ¿Son herederos los africanos que se ahogan en el mar Mediterráneo? ¿Hacen falta leyendas para respetar los derechos humanos en el presente? Con la historia por medio, con la multiplicación de los siglos y las identidades, casi todas los relatos épicos, sean del sufrimiento o la crueldad, son tan falsificadores como esa patraña de la reconquista que se culminó con la capitulación de Boabdil, sultán nazarí de Granada, ante los Reyes Católicos. Insisto: ¿quién debe pedir perdón? ¿A quién se debe pedir perdón? ¿Podemos despreciar tanto la historia y la vida como para considerar que unos seres humanos están en el congelador del tiempo durante 500 años? ¿No es eso una falta de respeto a la gente de hoy? ¿Una invasión de los derechos humanos en la inercia de unos antecedentes penales enloquecidos?

Mi fundación sentimental como demócrata, alejado de consignas neoliberales, me hace tomarme en serio el poder, no la manipulación de la historia. Mi mala conciencia tiene que ver mucho más con mi condición humana que con mi realidad granadina y española (vencedor o vencido) en 2021. Una memoria histórica llena de guerras, violencia, injusticias desde los orígenes hasta hoy, con episodios muy cercanos de barbarie en el siglo xx, no me invita a renunciar al poder, sino a esforzarme en el desempeño de un poder democrático que mantenga el recuerdo del dolor para luchar por un futuro más justo. El murmullo de la historia me empuja, más que a encerrarme en una batalla por Boabdil, a sentir el sufrimiento que se produce hoy en las fronteras de Europa o de Estados Unidos. Bienvenido el poder político y cultural que se comprometa con ese sufrimiento. Bienvenida la mirada que observa el cadáver en una alambrada o en las aguas marinas. Son asuntos que afectan también a la lengua española. Amo demasiado a mi patria como para ser nacionalista, como para odiar al otro en nombre de mi miedo y mi lengua.

El murmullo al que aludo puede confundirse con «un rumor de oculta acequia». Insistiendo en mi condición de granadino y en la experiencia del exilio. Recuerdo un texto de Francisco Ayala, «Diálogo de los muertos», escrito en 1939, al final de la Guerra Civil, y recogido después en el libro *Los usurpadores* (1949). Después de la barbarie y la violencia, algo empezó a escucharse: «en la oscurecida tierra sólo se oía un rumor de oculta acequia». Eran los muertos de un bando y otro, que sin falsas equidistancias de responsabilidad, pero unidos por el dolor de su conciencia humana ante la catástrofe, se ponían a hablar. Ayala sabía que el presente tiene mucho de cementerio:

> Y los muertos, bajo la mudez angustiosa y como definitiva del mundo, entablaron un diálogo soterrado, sin comienzo ni final, ni acento ni pausas; o quizás, mejor, tejieron una red de monólogos dichos en voz apagada y blanda, como ruidos de pasos sobre las hojas caídas en sendero, sucias de barro y de invierno…
> —Ya todo se acabó; ya todos somos uno. Nos une la tierra; nos iguala la tiniebla de la tierra; nos liga, tanto como nuestro amor, nuestro odio; nos hermana la comunidad de nuestro destino.

El Instituto Cervantes trabaja en nombre de la diplomacia cultural española para que el entendimiento supere al odio en el presente humano de una sociedad plurilingüe y multicultural. Reyes-Mate recuerda en su ensayo *Pensar en español* una polémica interesante: «Quisiera terminar rescatando un gesto intelectual de Las Casas que puede ser modélico. Cuando su contrincante Sepúlveda convocó la autoridad de Aristóteles para legitimar la conquista, el fraile dominico no tuvo inconveniente en mandar la primera autoridad filosófica a pasear: *A paseo Aristóteles*, un gesto de gran calado que recuerda el peruano Gustavo Gutiérrez en su excelente estudio sobre Bartolomé de las Casas».

Entender que la democracia es un compromiso permanente con la construcción de una sociedad respetuosa con los derechos humanos y basada en la igualdad, la libertad y la fraternidad. La historia vivida y leída me hizo decir en mi juventud: «A paseo la dictadura». Ahora digo también: no renunciemos al trabajo institucional, ni a las posibilidades de su poder. A paseo cualquier estrategia que paralice el compromiso con la esperanza de un futuro sostenido en los valores democráticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asensio Barbarín, E. (1960), «La lengua compañera del imperio», *Revista de Filología Española,* xliii, 3/4, pp. 399-413. Disponible en: http://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/1018/1294.

Ayala, F. (1949), «Diálogo de los muertos», en *Los usurpadores.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

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

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

Fernández de Oviedo, G. (1851), *Historia general y natural de las Indias.* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-general-y-natural-de-las-indias-islas-y-tierra-firme-del-mar-oceano-tomo-segundo-de-la-segunda-parte-tercero-de-la-obra/.

Gil de Biedma, J. (1966), «Barcelona ja no es bona», en *Moralidades*. México: Joaquín Mortiz, S. A.

Instituto Cervantes (2021), *Guía de comunicación no sexista.* Madrid: Debate.

López García-Molins, Á. (1985), *El rumor de los desarraigados. Conflicto de lenguas en la península ibérica.* Barcelona: Anagrama.

(2020), *Repensar España desde sus lenguas*. Barcelona: El Viejo Topo.

Mármol Peña, J. (2021), *Identidad en la modernidad globalizada*. Madrid: Visor.

Moreno Fernández, F. (2005), *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel.

— (2020), *La lengua y el sueño de la identidad. Cruces y bordes: la voz de la otredad.* Roma: Aracne Editrice.

Nebrija, A. de (1492), *Gramática castellana.* Disponible en: http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/12Octubre/Lenguas/Castellano/.

Neruda, P. (1950), *Canto general.* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra/canto-general--0/.

Reyes-Mate Rupérez, M. (2021), *Pensar en español*. Catarata: Madrid.

Rosenblat, Á. (1962), *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.

Sánchez-Albornoz y Aboín, N. (2012), *Cárceles y exilios*. Barcelona: Anagrama.

Sánchez Ferlosio, R. (2002), «El castellano en las Indias», en *La hija de la guerra y la madre de la patria.* Barcelona: Destino.

Villares Paz, R. (2021), *Exilio republicano y pluralismo nacional: España, 1936-1982*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.

30 AÑOS DE UNA ORGANIZACIÓN

Carmen Noguero Galilea
Secretaría General del Instituto Cervantes

Las instituciones, las organizaciones tienen también sus ciclos vitales. El conjunto de personas que las conforman, los recursos con los que cuentan, las normas que las regulan, la cultura organizativa construida a lo largo de los años, evolucionan y explican en buena medida su funcionamiento. Treinta años en la vida de una institución marcan, sin duda, su madurez, todo un poso de conocimiento consolidado a través de los años. Este capítulo pretende sintetizar la historia de esta organización que es el Instituto Cervantes desde su creación hasta el momento actual, marcando los hitos fundamentales que la explican.

CREACIÓN Y PRIMEROS PASOS

El Instituto Cervantes se creó en 1991, en un contexto histórico de afianzamiento de la presencia internacional de España que siguió a su adhesión en 1986 a las Comunidades Europeas. Una vez superada la transición política y formalizada la entrada en las instituciones europeas, se buscaba formar parte del concierto internacional a todos los niveles y, para ello, era preciso reforzar la precaria organización exterior del Estado dedicada a la lengua y la cultura. No es, por tanto, casual que esta creación se produjera en la víspera de la Exposición Universal de Sevilla y de la celebración de los Juegos Olímpicos en Barcelona.

Otros países habían constituido sus propias instituciones mucho antes, caso de la Alliance Française o la Società Dante Alighieri (cuyos antecedentes se remontan al siglo XIX), el British Council (1934) o el Goethe Institut (1951)[1].

1 Lamo de Espinosa y Badillo Matos (2016) realizan un análisis comparativo de las distintas instituciones europeas que trabajan en la diplomacia cultural.

Algunas iniciativas en España pueden considerarse también antecedentes de este proyecto, como, en el campo de la enseñanza de la lengua, la labor de Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos (CEH), que conformó una red internacional de profesores y especialistas de lengua y literatura españolas. Bajo su impulso se crearon los primeros centros de enseñanza del español en el extranjero[2]. En el ámbito de la diplomacia cultural, podemos destacar como antecedente la creación de la Junta de Relaciones Culturales en 1926.

La Ley 7/1991, de creación del Instituto Cervantes, consiguió un consenso generalizado en su tramitación parlamentaria, que se plasmó en el debate en el pleno del Congreso de los Diputados[3]. Resulta reveladora la reflexión compartida de que el organismo fuera flexible y eficaz, alejado de la «selva burocrática». Se suscitaron cuestiones que siguen manteniendo su vigencia, como el encaje del Instituto en la estructura exterior de la Administración del Estado o su papel en relación con la difusión internacional de las lenguas cooficiales en España. En relación con el proyecto de ley, el texto definitivo incorporó algunas modificaciones significativas, como el conferir la presidencia de honor del patronato a S. M. el Rey, el incluir expresamente entre los veinticinco vocales del patronato a una representación de la comunidad hispanohablante o el que la propuesta de nombramiento del director del Instituto pasara del Ministerio de Educación al de Asuntos Exteriores.

La exposición de motivos de la ley, cuya redacción fue objeto de enmienda en el Congreso por su «lenguaje tecnocrático y burocrático»[4], traza las líneas fundamentales de la institución. Sin citar el término *diplomacia cultural*, el preámbulo de ley va desgranando los elementos que lo conforman, presentando la lengua y la cultura como instrumentos de la acción exterior del Estado que ayudan a proyectar una imagen de país y a favorecer relaciones basadas en la comprensión y el conocimiento mutuos, imagen de país que debía combinar la percepción de un «rico patrimonio histórico con los rasgos de la moderna sociedad española».

---

2 Una reciente exposición en el Instituto Cervantes, «Escalas del español, los viajes de Ramón Menéndez Pidal», recogía la intensa labor en la difusión del español de Menéndez Pidal, quien, en palabras de Luis García Montero, «fue el primero en soñar lo que hoy es el Instituto Cervantes». Véase https://cvc.cervantes.es/lengua/pidal/garcia_montero.htm.

3 Véase el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, de 20 de diciembre de 1990 https://www.congreso.es/public_oficiales/L4/CONG/DS/PL/PL_079.PDF.

4 Así lo calificaba el diputado Arias-Salgado en la revisión del texto por la Comisión de Asuntos Exteriores. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, de 11 de diciembre de 1990. Véase https://www.congreso.es/public_oficiales/L4/CONG/DS/CO/CO_184.PDF.

Al Instituto Cervantes se encomendaba la enseñanza y certificación del español, su difusión a través de los medios de comunicación, la formación de profesorado, la edición de materiales de apoyo a la enseñanza de la lengua, el fomento de la investigación del español, la asistencia a hispanistas y centros extranjeros de investigación y el desarrollo de actividades culturales. De la lectura de la ley se deduce un mayor desarrollo de las cuestiones relativas a la lengua, que se ve confirmada con las palabras del diputado Clotas i Cierco, en nombre del Gobierno, en la Comisión de Asuntos Exteriores que debatió el proyecto[5]: «creemos que el Instituto Cervantes tiene como objetivo fundamental la enseñanza y la difusión del español, y ello conlleva, sin ninguna duda, actividades culturales y de difusión cultural que están en relación con este objetivo primordial».

Para desarrollar estas actividades, en la organización del Instituto Cervantes se seguía un modelo flexible pero integrado en la Administración: el Instituto será una entidad de derecho público que ajustará sus actividades al derecho privado. Fórmula con la que se buscaba un doble objetivo: por un lado, su integración en el sector público y su adscripción al Ministerio de Asuntos Exteriores, para garantizar su reconocimiento en países terceros, y, por otro, el sometimiento al derecho privado, a fin de facilitar una mayor capacidad de adaptación a los distintos marcos jurídicos locales de la red de centros.

El diseño de su patronato expresa lo que se pretendía que fuera el Instituto como organización: en primer lugar una institución de Estado, aspecto que se veía reforzado por la atribución de la presidencia de honor del patronato a Su Majestad el Rey; en segundo lugar, un organismo integrado dentro de la acción exterior del Estado, reflejado en la participación de los Ministerios de Educación y Ciencia, Cultura y Asuntos Exteriores y, por último, una institución vinculada a la sociedad civil, con una representación amplia de personalidades y entidades del ámbito hispanoamericano de las letras y la cultura.

La independencia organizativa del Instituto se reforzó con el establecimiento de un régimen propio para su personal, de carácter laboral, tanto para su sede en España como para sus centros de modo que, aunque se produjeron algunos trasvases de personal desde los ministerios, la mayoría del personal se reclutó *ex novo*.

En septiembre de 1991 fue nombrado el primer director del Instituto Cervantes, Nicolás Sánchez-Albornoz, quien viviría ese proceso apasionante

5 *Ibidem*.

pero agotador que suponen los primeros pasos de una institución, en la que todo está por hacer. Con esta imagen tan gráfica rememora los pasos iniciales: «Aún me veo sentado, a falta de mesa y silla, sobre una caja de cartón sin abrir, mientras un operario instalaba en mi despacho la primera línea de teléfono. Había que negociar después presupuestos, delimitar competencias con las ramas de la administración —fundamentalmente los ministerios de Asuntos Exteriores, Educación y Cultura— que habían desempeñado hasta entonces parte de las funciones que la ley traspasó al Instituto»[6].

De estos primeros momentos data la creación del logotipo del Instituto, mantenido a lo largo de sus treinta años de vida y, sin duda, marca reconocible de su identidad. Ideado por Enric Satué, juega con la vírgula de la «ñ», añadiendo dos «T» giradas, que sugieren un abrazo.

Ya en 1992 se aprobó el Real Decreto 1/1992, de 10 de enero[7], que modificaba el de 1988 de establecimiento de los diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera y en el que el Instituto Cervantes figuraba como una de las instituciones que podían realizar las pruebas de examen, junto con las escuelas oficiales de idiomas, universidades y centros docentes en el exterior. También en ese año, dentro de los actos de clausura de la Exposición Universal de Sevilla, se celebró allí el primer Congreso de la Lengua Española, que sería el antecedente de los Congresos Internacionales de la Lengua que se celebran cada tres años, empezando por el de Zacatecas en 1997, en colaboración con la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Bajo la dirección de Santiago de Mora-Figueroa, marqués de Tamarón (1996-1999), surgió una iniciativa que se incorporará para siempre al *haber* de la institución; se trata del anuario del Instituto, *El español en el mundo*, cuya primera edición data de 1998, que llegará a convertirse en una referencia imprescindible de los datos del español en el mundo y de la situación de nuestra lengua desde los más diversos puntos de vista: educativo, económico, cultural, etc.

La primera red de centros se creó, ya en 1991, a partir de la adscripción de treinta y dos centros culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, dos de la red exterior del Ministerio de Educación y Ciencia, y seis del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, procedentes del Instituto Español de Emi-

6 Sánchez Albornoz (2016: 36).

7 Real Decreto 1/1992, de 10 de enero, BOE del 15 de enero de 1992. Véase https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-688.

gración. De este modo, el periodo 1991-1995 fue el de mayor crecimiento de la red, con la incorporación de 44 centros y una antena[8]. Con gran ambición se ideó un primer plan de expansión que proyectaba la creación de 39 sedes más entre 1993 y 1996, suponiendo que los centros heredados estarían en funcionamiento en 1992, proyecto que respondía a las expectativas que el Cervantes había generado en el exterior, pero no a los recursos existentes. Pese a todo, el Instituto fue capaz de crear nuevos centros y reestructurar los incorporados, algunos de los cuales dejaron de funcionar, configurando una red coherente, en lo que se vino a denominar «proceso de cervantización»[9].

Junto con esta expansión física, se tomaba ya conciencia del potencial que entrañan las nuevas tecnologías, lo que llevó a la creación, en 1997, del Centro Virtual Cervantes, concebido como un centro más de la red, en el entorno virtual, con materiales y servicios para profesores de español, estudiantes, traductores, hispanistas y público en general.

CONSOLIDACIÓN Y CRECIMIENTO

Los años transcurridos entre 1999 y 2011 fueron de consolidación y crecimiento del Instituto bajo las direcciones de Fernando Rodríguez Lafuente (1999-2001), Jon Juaristi (2001-2004), César Antonio Molina (2004-2007) y Carmen Caffarel (2007-2012).

Podemos marcar el inicio de esta etapa con la aprobación del Reglamento del Instituto en 1999[10], ocho años más tarde de la promulgación de la ley, lo que sin duda fue consecuencia de la dificultad de arbitrar equilibrios entre los distintos actores administrativos relacionados con el Instituto Cervantes y de concretar las cuestiones organizativas que esta solo había esbozado.

En estos años, el *ecosistema* de la diplomacia cultural se tornaba más complejo, en lo que se ha denominado «segunda oleada» de instituciones de diplomacia cultural[11], caracterizada por la aparición de entidades semigubernamentales y «sociedades estatales», como la Fundación Carolina, la

8 Por «antena» se entiende un centro con una pequeña dotación de personal, adscrito a un centro principal. La evolución de la red de centros se refleja en el cuadro 1, al final de este artículo.

9 Instituto Cervantes (2011: 44-53).

10 Real Decreto 1526/1999, de 1 de octubre, BOE de 12 de octubre. Véase https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1999-20193.

11 Marco Martínez y Otero Roth (2010: 158).

Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior (SEACEX), la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC) o la Sociedad Estatal para Exposiciones Internacionales (SEEI). Con la creación del Ministerio de Cultura, en 2004, se produjeron tensiones por el papel de los ministerios en la acción cultural exterior[12] que se reconducirían con la firma, en noviembre de 2009, de un convenio entre el Ministerio de Cultura y el de Asuntos Exteriores y Cooperación para el desarrollo de una «estrategia reforzada para la promoción de la cultura española en el Exterior». El Plan Nacional de Acción Cultural Exterior (PACE) en 2011, suscrito por los ministerios, el Instituto Cervantes y la recién creada Acción Cultural Española (ACE), integrada por las sociedades estatales antes citadas, vendría a marcar las líneas para una actuación conjunta.

Desde el punto de vista académico, esta etapa queda marcada por varios hitos, con los que el Cervantes va afirmando su carácter de institución de referencia en la enseñanza y certificación del español como lengua extranjera. Es el caso de la traducción y adaptación al español, en 2001, del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza y evaluación (MCER)*, un documento que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza. En 2002, la nueva regulación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) eliminaba la diversidad de organismos que participaban en la gestión de los certificados de español como lengua extranjera, atribuyendo al Instituto Cervantes en exclusiva la dirección académica, administrativa y económica de los DELE[13]. Por último, en 2006 se publicó el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español, según las recomendaciones del *MCER*.

La red de centros siguió teniendo una importante expansión, con Europa como área prioritaria y, especialmente, Europa central y oriental, tras la caída del muro. También en esta época se reforzó la presencia en Asia, con la apertura de los centros de Nueva Delhi, Pekín y la biblioteca de Shanghái, y fue el momento en que se conformó la red en Brasil que,

12 Badillo Matos (2014: 21-25).

13 Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)». Véase https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-21672.

con presencia en nueve ciudades, pasó a ser el país con mayor número de centros[14].

Junto con los centros estándar, se desarrolló la figura del *aula*, basada en la formalización de un convenio entre el Instituto Cervantes y una universidad, por el cual esta cedía espacios para el desarrollo de actividades. Estas aulas se concebían como «embriones» de futuros centros y, de hecho, muchas de ellas dieron paso en pocos años a centros autónomos en las mismas ciudades.

La creciente actividad y presencia del Instituto tuvo su correlato en un incremento sostenido en recursos humanos y en transferencias del Estado, las cuales aumentaron de forma continua, llegando a su pico en 2009, en el que se alcanzó un volumen de 90,3 millones de euros (gráfico 1).

Un hito muy importante en esta consolidación fue el traslado en 2006 del Instituto Cervantes a su actual sede en el edificio de las Cariátides, edificio histórico obra de Antonio Palacios y Joaquín Otamendi, construido para el Banco Español del Río de la Plata, cuyo último ocupante había sido el Banco de Santander[15]. De este modo su sede pasó a situarse en el principal eje cultural y administrativo de Madrid, en un inmueble con espacios para desarrollar actividades, lo que dio al Instituto una mayor presencia y visibilidad, sin duda necesarias para poder hacer llegar al público español el trabajo de la institución en el exterior. Con gran acierto, la cámara acorazada del banco se convirtió en la Caja de las Letras, donde a partir de entonces con continuidad se depositarán los legados de escritores, intelectuales y personalidades vinculadas a las letras y a la cultura.

Dentro de esta mayor presencia del Cervantes en España, se potenciaron las alianzas con empresas y particulares, articuladas a través del Círculo de Amigos del Instituto Cervantes, que integró el patrocinio de las empresas más importantes del país.

Transcurridos quince años de vida, el Instituto Cervantes había pasado a ser la institución mejor valorada por los españoles de cuantas actuaban en el exterior, según el barómetro del Instituto Elcano[16].

---

14 Véase cuadro 1.

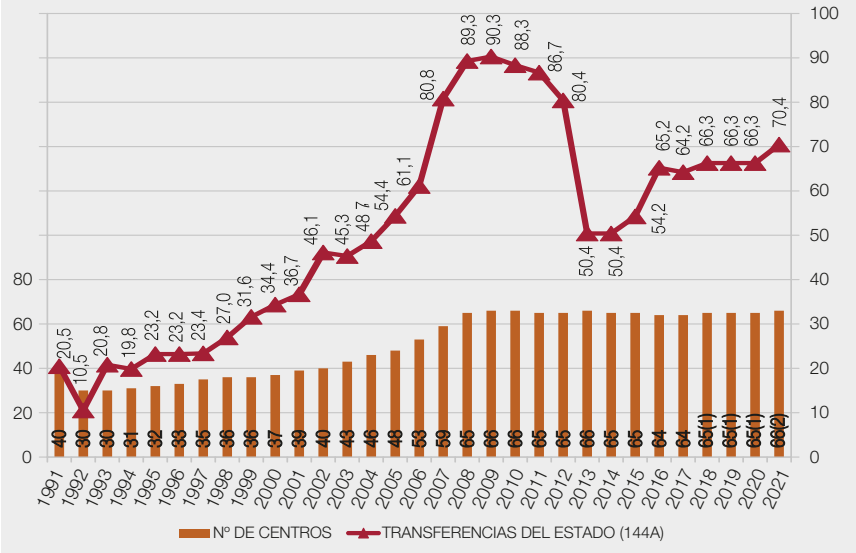
15 El Instituto había iniciado su funcionamiento en 1993 en el Colegio del Rey, edificio del siglo XVI, cedido por el Ayuntamiento de Alcalá de Henares, en el que hasta hoy permanece el Departamento de Formación y se desarrollan actividades formativas y culturales. En 1997 había ampliado sus instalaciones en el Palacio de la Trinidad, en Madrid.

16 Real Instituto Elcano (2009: 109).

CRISIS Y ¿RECUPERACIÓN?

La crisis financiera de 2008 tuvo un tardío reflejo en el Instituto, pero llegó con gran dureza, poniendo a prueba a los directores y a los equipos. Aunque a partir de 2015 comenzó a mejorar la situación presupuestaria, el Instituto Cervantes quedaba muy lejos de la situación de partida. Son las etapas de dirección de Víctor García de la Concha (2012-2017), Juan Manuel Bonet (2017-2018) y Luis García Montero (desde 2018).

Gráfico 1
Evolución del número de centros y transferencias del Estado (en millones €) al Instituto Cervantes entre 1991 y 2021



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la Subdirección de Presupuestos y Control de Gestión del Instituto Cervantes.

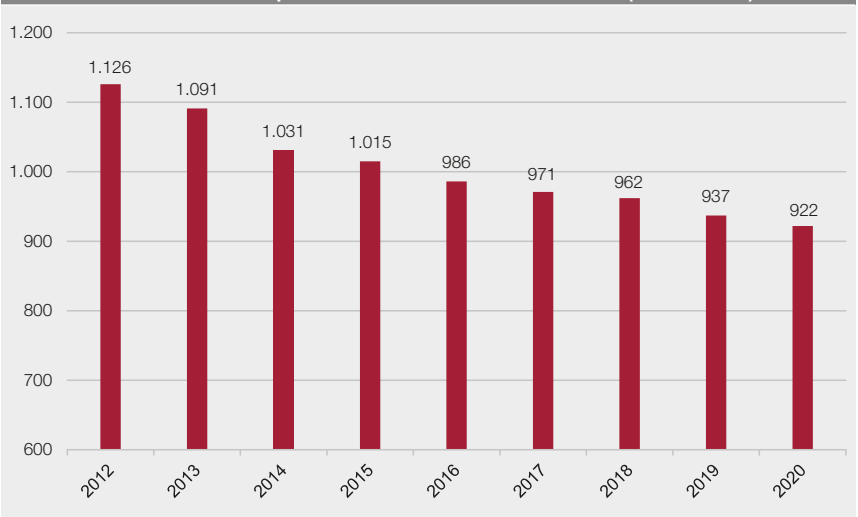
Nota: este gráfico refleja la evolución de las transferencias del Estado al presupuesto del Instituto Cervantes y, en barras, el número de centros estándar. Puede observarse un crecimiento sostenido de las transferencias entre 1991 y 2006, que se acentúa en 2007 y 2008. La caída drástica en 2013 no se recuperará en años posteriores. En los años 2019 y 2020 el importe de las transferencias no varía, como consecuencia de la prórroga presupuestaria. Ni siquiera en 2021 se había recuperado la situación previa a la crisis en importe nominal, mucho menos si se considera el efecto de la inflación y las subidas salariales.

El impacto de la crisis, que se fue haciendo notar tímidamente a partir del año 2011 en el presupuesto, se reflejó con toda su fuerza en 2013, con la reducción de transferencias del Estado de 80 a 50 millones de euros. Un año más tarde, se modificaba la ley de creación del Instituto, estableciendo

que su presupuesto sería limitativo y no comercial, lo que, en la práctica, suponía restar flexibilidad y operatividad a los centros en el exterior, al perder estos la capacidad de incrementar de forma autónoma sus gastos en función de los ingresos[17].

Otra dura consecuencia de la crisis para el Instituto fue el establecimiento de límites a la reposición de vacantes, que fue produciendo una paulatina descapitalización de los recursos humanos del Cervantes (véase gráfico 2).

GRÁFICO 2
Evolución de la plantilla del Instituto Cervantes (2012-2020)



Fuente: Instituto Cervantes.

A fin de no comprometer la presencia internacional del Instituto Cervantes ni su plantilla, se realizó un proceso de desinversión en el que se vendieron inmuebles en Londres, Tel Aviv, Bruselas y São Paulo. Dada la mayor rigidez de los gastos de estructura, especialmente nóminas y alquileres, se produjo una pérdida importantísima del presupuesto destinado a la actividad del Instituto y, especialmente, del presupuesto para actividades culturales. La obtención de ingresos propios se convirtió en objetivo prioritario.

17 Disposición final tercera de la Ley 22/2013, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2014, BOE de 26 de diciembre. Véase https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-13616.

Se produjo una drástica interrupción en el crecimiento de la red, puesto que solo el mantenimiento de los centros existentes requirió un enorme esfuerzo. Pese a ello, en 2011 se consiguió iniciar la actividad de un centro en Gibraltar y se abrieron las Aulas Cervantes de Nicosia y Seúl. En 2013 se creó el Observatorio del español y de las culturas hispánicas en Estados Unidos, llamado a convertirse en una referencia para el estudio, el análisis y la prospectiva de la situación del español en ese país. Para ponerlo en marcha, se formalizó un acuerdo entre la Universidad de Harvard, el Instituto Cervantes y el Banco de Santander. Por último, en la búsqueda de soluciones para incrementar la presencia del Instituto en el exterior, con los mínimos requerimientos presupuestarios y de personal, se promovieron aulas y extensiones[18], gestionadas desde un centro de referencia.

Se dio especial impuso a la vocación panhispánica del Instituto, albergando una representación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Caro y Cuervo de Colombia y del Centro Cultural Inca Garcilaso de Perú, en la sede central del Cervantes en Madrid. Se creó la Asociación SICELE, constituida por instituciones de enseñanza de grado superior de países de habla hispana para la armonización y el reconocimiento mutuo de la certificación del dominio de la lengua española, dando personalidad jurídica al convenio marco multilateral suscrito en 2010. Además, se lanzó de forma conjunta con la UNAM, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, un sistema electrónico de certificación del español en sus distintas variantes, denominado SIELE.

También se reforzó la presencia en EUNIC, asociación que reúne a los institutos culturales europeos, con la presidencia del entonces secretario general del Instituto Cervantes, Rafael Rodríguez-Ponga Salamanca.

Durante la dirección de Víctor García de la Concha, se encomendó al Instituto Cervantes la gestión de la prueba de español y de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) para la obtención de la nacionalidad española, proyecto que se consiguió organizar con gran celeridad, de modo que ya en el curso 2015-2016 se examinaron más de 60.000 candidatos de CCSE.

Tras el paso de Juan Manuel Bonet por la dirección, el nombramiento de Luis García Montero inició una fase de recuperación. Tras seis años, se reanudaba la creación de centros, con la aprobación del Real Decreto de

18 Espacio destinado a actividades académicas gestionado desde un centro situado en distinta ciudad.

creación de un centro del Instituto Cervantes en Dakar[19] y se presupuestaban las actuaciones preparatorias para la creación de un centro en Los Ángeles en 2021. En 2019 se conseguía el mayor volumen de ingresos de los últimos años, un 104 % sobre lo presupuestado. El lanzamiento de la red Canoa, como alianza de instituciones culturales del ámbito hispanohablante para el trabajo conjunto, a imagen de EUNIC, es una apuesta por profundizar en la vocación panhispánica del Instituto.

La crisis de la COVID-19 ha supuesto un tremendo varapalo para las expectativas abiertas en esta nueva etapa, pese a la rápida respuesta de toda la red, que trasvasó su actividad al ámbito digital. En un momento en que la presencia institucional del Cervantes era especialmente importante en el ámbito internacional, ha sido preciso afrontar una drástica reducción de ingresos, derivada del descenso de su actividad académica y, sobre todo, certificativa.

Pero la crisis, también, ha tenido el efecto de marcar a fuego un cambio de ciclo, que ya se venía anunciando, y de hacer evidente la necesidad de repensar el Instituto.

¿QUÉ ES IGUAL, QUÉ HA CAMBIADO?

Pasados treinta años, podemos decir que las grandes líneas trazadas por la ley fundacional han resistido con bastante solidez el paso del tiempo, salvo quizá la falta de definición clara de las competencias del Instituto en relación con las de otros organismos o ministerios en el ámbito exterior, que ha generado superposiciones y duplicidades. Aunque a lo largo de los años los convenios o planes de acción conjuntos han buscado paliar esta deficiencia, no deja de estar vigente el diagnóstico de Ángel Badillo cuando escribe: «El reparto funcional de las áreas competenciales entre el MAEC y el MECD, entre ACE, Cervantes y AECID, parece más la consecuencia de un proceso inacabado de constantes reestructuraciones parciales de los ministerios que el fruto de una planificación estratégica de las políticas públicas de acción cultural exterior»[20].

Otra de las cuestiones suscitadas en la tramitación parlamentaria de la ley, el papel del Cervantes en la difusión internacional de otras lenguas

19 Real Decreto 260/2019, de 20 de abril, BOE de 1 de mayo. Véase https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-6482.

20 Badillo Matos (2014: 37).

cooficiales distintas del español, fue resolviéndose sin excesivas tensiones, al asumir el Instituto estos objetivos dentro de su actividad y con la suscripción de acuerdos con institutos culturales autonómicos, que culminarían con la firma en 2020 de un protocolo general de actuación entre el Instituto Cervantes, el Institut Ramon Llull, el Etxepare Euskal Institutua y el Consello da Cultura Galega.

La misión y visión de la institución han mantenido su coherencia a lo largo del tiempo, en un trabajo de continuidad y profundización en las líneas estratégicas y los proyectos emblemáticos del Instituto. Tal como Santiago de Mora-Figueroa escribía en la edición conmemorativa de los veinticinco años del Cervantes: «El Instituto también tuvo la suerte de que los siguientes directores hayan sabido edificar sobre lo existente, aprovechando los logros ya conseguidos»[21].

Desde muy pronto el Instituto Cervantes desarrolló una cultura institucional y organizativa propia que le ha dotado de estabilidad. A ello contribuyó también el apoyo de las instituciones del Estado y el consenso de los partidos políticos.

Otro elemento importante en el desenvolvimiento del Instituto ha sido la capacidad de encontrar equilibrios internos; así, entre su faceta institucional, que es su razón de ser, y su faceta comercial, imprescindible para su supervivencia; también entre la unidad de acción y de propósito, y la imprescindible adaptación de cada centro a su entorno social y cultural.

No obstante, hay que decir que la flexibilidad con que el Cervantes fue concebido, elemento que destacaba el legislador al indicar que «la sujeción de sus actividades al ordenamiento jurídico privado facilitará la adopción de formas y técnicas de gestión eficientes y flexibles e indispensables en un organismo que ha de actuar en países muy diversos y en situaciones cambiantes y heterogéneas»[22], se ha perdido en buena medida. Los administrativistas han acuñado el término «huida del derecho administrativo» para referirse a estas puertas que el ordenamiento ha creado para conseguir una mayor flexibilidad en la gestión. Lo cierto es que, con el paso de los años, se ha dado el proceso inverso, una regulación más pública de estas instituciones. Y esto se produce por la vía de las regulaciones específicas, sean de contratación, de presupuestos o de empleo público, que han ido asimilando en su funcionamiento al Instituto Cervantes y a instituciones nacidas con el mismo espíritu de flexibilidad

21 Mora-Figueroa (2016: 39).
22 Instituto Cervantes (1991: 8).

con el resto de administraciones públicas «para evitar que desarrollen la actividad bajo la autonomía de la voluntad que les dispensa el derecho privado»[23], justo lo contrario de lo que el legislador pretendía en 1991.

Esta tendencia se reflejaba en la Ley de Régimen Jurídico del Sector Público de 2015[24], que suprimía las agencias y daba un plazo de tres años a todos los organismos para adaptarse a alguna de las figuras en ella reguladas. Con su modificación en diciembre de 2020[25], se abre un contexto jurídico más favorable para encajar las especificidades organizativas del Instituto, al ampliarse las tipologías organizativas y el plazo de adaptación a la ley.

Si de lo interno pasamos al contexto en que el Instituto trabaja, transcurridos treinta años de la ley, produce cierta nostalgia el optimismo con el que el legislador vislumbraba el futuro de las relaciones internacionales, en un momento de afianzamiento de la democracia como sistema político, de distensión internacional y de multilateralismo. Muy distinta es la tarea de la institución en un marco internacional de incertidumbre, en el que los procesos de globalización a todos los niveles —desde el económico al social e informativo— chocan con la crisis de las organizaciones internacionales y con políticas nacionales proteccionistas.

El revisionismo del pasado con los valores presentes, la posverdad, es un elemento de disenso que afecta a la diplomacia cultural, fundamentada, en palabras de Ángel Badillo Matos, en «un ámbito (la cultura) a priori considerado como no conflictivo, asociado comúnmente a valores positivos, que dispone de espacios específicos en todos los soportes comunicacionales y genera un gran interés social» (2014)[26].

En la capacidad de actuar en este contexto incierto se juega el futuro del Instituto Cervantes, porque parece necesario más que nunca trabajar en el conocimiento y entendimiento mutuo, en un mundo cada vez más conectado pero sumido en la incomprensión.

La crisis de la COVID-19 ha supuesto un cambio de percepción en cuanto al impacto de las tecnologías y ha acelerado procesos que estaban en marcha, procesos que afectan a la organización interna, pero también

23 García-Andrade Gómez (2019: 177).

24 Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, BOE de 2 de octubre. Véase https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-10566.

25 Real Decreto-ley 36/2020, de 30 de diciembre, BOE de 31 de diciembre. Véase https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17340.

26 También en el artículo de Álvarez Valencia (2019) «Hacia un nuevo paradigma para la diplomacia cultural española» se desarrolla este nuevo contexto en el Real Instituto Elcano.

a la forma de trabajar y relacionarse del Instituto. La digitalización no puede abordarse como una nueva capa que se superpone a lo existente, sino que obliga a repensar la institución desde un punto híbrido para, manteniendo la importancia de «estar donde importa», incorporar hasta sus últimas consecuencias el potencial de las tecnologías en su capacidad de trascender fronteras, renovar procesos y cambiar la forma de comunicación y el acceso a los contenidos.

Los 30 años se abren con grandes proyectos en cuanto a expansión de la red y digitalización. Para su renovación el Cervantes cuenta con un sólido bagaje: ha sabido llegar al público y ganarse la confianza y el aprecio de otras instituciones, ha conseguido mantener su presencia institucional, más allá de gobiernos y cambios políticos, ha sido capaz de integrarse con el tejido cultural de las ciudades y los países en que trabaja y ha contribuido a la formación de una comunidad de personas e instituciones en el ámbito del panhispanismo y el paniberismo.

Existe un consenso generalizado en que la creación del Instituto Cervantes es una historia de éxito y lo es también en el ámbito organizativo, por sus equipos humanos especializados e implicados, por su versatilidad al adaptarse a distintos entornos sin perder su identidad, por su capacidad de forjar alianzas. Sin embargo, los años transcurridos han ido generando desequilibrios significativos, sin una reflexión real sobre el modelo de organización, sobre su encaje en la Administración —preservando el necesario equilibrio entre flexibilidad y control— y en la acción exterior del Estado. La reciente modificación de la Ley 40/2015, que amplía el plazo de adaptación de los organismos a la norma y rescata la figura de agencia, marca un nuevo punto de partida para hacerlo y para que la configuración del Instituto responda a los retos de los próximos años.

Cuadro 1
Evolución de la red de centros del Instituto Cervantes

	1991-2000				2001-2010			2011-2021		
Centros	Abiyán	Casablanca	Londres	Roma	Albuquerque	Florianópolis	Porto Alegre	Observatorio de Harvard (Boston)		
	Alejandría	Cebú	Mánchester	Río de Janeiro	Belgrado	Fráncfort	Praga	Dakar		
	Amán	Chicago	Manila	São Paulo	Belo Horizonte	Gibraltar	Recife			
	Amberes	Copenhague	Milán	Tánger	Berlín	Hamburgo	Salvador de Bahía			
	Argel	Damasco	Moscú	Tel Aviv	Brasilia	Lyon	Shanghái			
	Atenas	Dublín	Múnich	Tetuán	Budapest	Marrakech	Sídney			
	Bagdad	El Cairo	Nápoles	Toulouse	Cracovia	Nueva Delhi	Sofía			
	Beirut	Estambul	Nueva York	Túnez	Curitiba	Orán	Tokio			
	Bremen	Fez	Oporto	Utrecht	Estocolmo	Palermo				
	Bruselas	Ginebra	Oslo	Varsovia		Pekín				
	Bucarest	Lisboa	París	Viena						
	Burdeos	Liverpool	Rabat	Yaundé						
Aulas	Sofía				Belgrado	Hanói	Seattle	Abiyán		
					Bratislava	Kuala Lumpur	Yakarta	Nicosia		
					Budapest	Liubliana	Zagreb	Seúl		
					Calgary	Nueva Delhi				
					Dakar	Praga				
Antenas	Alejandría				Cracovia					
	Leeds				Orán					
Extensiones					Kaslik			Agadir	Chongqing	Nador
					Esauira			Alhucemas	El Aaiún	Rabouni
					Mostaganem			Ámsterdam	El Paso	Ramala
								Baalbek	Kenitra	Salónica
								Bagdad	Larache	San Antonio
								Chauén	Mequinez	Trípoli

Fuente: Instituto Cervantes.

Nota: los centros marcados en rojo no están activos en la actualidad. Los marcados en azul se inauguraron con esa tipología, pero después la modificaron y aparecen en negro con su tipología actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Valencia, J. (2019), «Hacia un nuevo paradigma para la diplomacia cultural española. ARI 8/2019». Real Instituto Elcano (22 de enero de 2019). Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari8-2019-alvarezvalencia-hacia-paradigma-diplomacia-cultural-espanola.

Badillo Matos, Á. (2014), «Las políticas públicas de acción cultural exterior de España. Estrategia exterior Española 19/2014». Real Instituto Elcano (16 de junio de 2014). Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/403edb0044639570ad11bde307648e49/EEE19-badillo-politicas-publicas-accion-cultural-exterior-espana+.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=403edb0044639570ad11bde307648e49.

García-Andrade Gómez, J. (2019), «El "Sector Público" como referente actual del derecho administrativo», *Revista de Administración pública*, 209, pp. 175-208. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7016120.pdf.

Instituto Cervantes (1991), «Creación del Instituto Cervantes. Ley 7/1991». Disponible en: https://www.cervantes.es/imagenes/File/normativa/creacion.pdf.

— (2011), *Los primeros 20 años*. Madrid: Instituto Cervantes.

Lamo de Espinosa, E. y Badillo Matos, Á. (2016), «El lnstituto Cervantes y la diplomacia cultural en España: una reflexión sobre el modelo», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 237-266. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/espinosa/p04.htm.

Marco Martínez, E. y Otero Roth, J. (2010), «La transformación de la diplomacia cultural española», *Política Exterior*, 134, pp.155-164.

Mora-Figueroa de, S. (2016), «Fin de siglo en el Instituto Cervantes», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 39-42. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/directores/p02.htm.

Pedrazuela Fuentes, M. y Catalán, S. (eds.) (2019) *Escalas del español. Los viajes de Ramón Menéndez Pidal*. Catálogo de la exposición organizada por el Instituto Cervantes y la Fundación Ramón Menéndez Pidal. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/pidal/default.htm.

Real Instituto Elcano (2009), *Barómetro del Real Instituto Elcano (BRIE). 21.ª oleada. Resultados de junio de 2009*. Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/489e57804f0196328cc2ec3170baead1/21Oleada_Informe_CompletoPDF.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=489e57804f0196328cc2ec3170baead1.

Sánchez Albornoz y Alboín, N. (2016), «El Instituto Cervantes en mantillas», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 35-37. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/default.htm.

30 AÑOS DIFUNDIENDO EL ESPAÑOL

Carmen Pastor Villalba
Dirección Académica del Instituto Cervantes

Hace 30 años, cuando el 21 de marzo de 1991 se publicó la Ley 7/1991, de creación del Instituto Cervantes, para poner en marcha «un organismo especializado, capaz de dar en cantidad y calidad un impulso distinto y mayor al conocimiento del español [que asumiera] como objetivo primordial la difusión del español [en el exterior]», el concepto que ahora conocemos como ELE (Español como Lengua Extranjera) aún se estaba gestando. La rapidez con la que se ha consolidado esta especialidad después de su aparición es sin duda remarcable. El Instituto Cervantes y todo su equipo humano ha crecido siendo copartícipe del desarrollo de esa nueva especialidad que tres décadas más tarde está sin duda consolidada, tal y como apuntaba Daniel Cassany, «como necesidad e interés social, mercado económico, disciplina profesional y campo de investigación; […] articulada en instituciones, asociaciones, editoriales específicas, congresos, planes curriculares, certificaciones reconocidas, materiales didácticos para muchos contextos, ofertas de formación inicial y continua del profesorado» (Cassany, 2009).

El objetivo de este artículo es hacer una revisión sucinta de la actuación del Instituto Cervantes en su vertiente académica, es decir, en su actuación en la difusión de la lengua a través de su enseñanza, de su propuesta de aprendizaje y acercamiento a una lengua, de la formación docente en consonancia con esa propuesta, de la propia concepción sobre la lengua y la lengua española, del empeño por una evaluación justa en todos los ámbitos en los que actúa como entidad certificadora, del apoyo al trabajo de hispanistas de todo el mundo que tanto aportan con su atenta mirada extranjera, de alianzas con instituciones y personas que han ido

pasando y dejando su huella imprescindible para el crecimiento de esta institución.

30 AÑOS ENSEÑANDO

Cuando en 1988, recién licenciada en Filología Hispánica, empecé a enseñar español a adultos extranjeros en una escuela española, una de las primeras frases que había que aprender en el manual en blanco y negro que usábamos era: «Esto es una mesa». Era el llamado método directo, y yo me apliqué después de mi formación con observaciones a docentes expertos. Todo iba bien, yo misma estaba aprendido ruso memorizando frases como Это стул (Esto es una silla), pero cierto tiempo después un alumno de Liechtenstein se quejó enfadado: llevaba semanas en la clase de español y apenas sabía el nombre de sus compañeros. Me dio mucho que pensar sobre qué enseñar y para qué, quiénes estaban aprendiendo y cómo.

En los noventa di clases en Inglaterra y me tocó hacerlo con el mismo manual. Una de mis alumnas de edad avanzada me preguntó si en España teníamos lavadoras, no había en el programa ningún contenido sobre cómo somos y vivimos las comunidades hispanas. El manual que debía usar en una universidad alemana tres años después, producido en Suecia, también era en blanco y negro, y mostraba a los españoles con boina y a las españolas con moño y mantón. Era más que palpable el desconocimiento y los estereotipos culturales que sobrevolaban sobre nosotros, así como la necesidad urgente de incluir esa dimensión sociocultural acompañada de imágenes actuales y valoradoras de nuestras sociedades.

El manual que me tocó usar con los suizos sí tenía un diálogo modelo para preguntarle el nombre a otra persona, rezaba: «¡Hola! ¿Quién eres? / ¿Qué eres?». El simple sentido común de hispanohablante hacía desconfiar instintivamente de que modelos como ese pudieran ayudar a mis alumnos del consulado a dar una buena primera impresión a quienes se presentaran. Poco a poco llegaría la pragmática a la didáctica de lenguas para recordarnos que lo correcto gramaticalmente puede ser incorrecto o inadecuado comunicativamente.

En 1994 empecé a dar clases en un centro de la red del Instituto Cervantes. Recuerdo con claridad que me había atraído de esa institución un eslogan que usaba en aquel entonces: «El español, lengua para el diálogo». Los manuales elegidos para sus clases incluían fotos del mundo actual y real



hispanohablante y cintas donde se escuchaban diálogos en los que hablaban como yo misma, y la primera frase que había que aprender era «Hola, me llamo…». La lengua que teníamos que enseñar por fin se parecía a la lengua en la que las comunidades hispanohablantes dialogamos.

No creo que sea arrogante afirmar que el Instituto Cervantes ha dejado su huella en el mundo ELE, no solo difundiendo el español, sino promoviendo una forma específica de concebir la enseñanza de lenguas y una clara concepción de qué es el español; tanto por la apuesta por una enseñanza centrada en la comunicación (donde mi alumno liechtensteiniano habría aprendido a presentarse en español a sus compañeros el primer día de clase), como por su visión del español como una lengua pluricéntrica, perteneciente a una vasta comunidad hispanohablante llena de variedades y riquezas, donde se vosea, se ustedea, se tutea y se sumecedea, como escribía Daniel Semper (2021), y que convive en comunidades plurilingües/multilingües.

El Instituto Cervantes ha contribuido a lo largo de los años a esta comprensión de la lengua y su enseñanza con muchas acciones. Tuvo un papel decisivo en la enseñanza de ELE al confeccionar en 1994, bajo el liderazgo de su primer director académico, Ernesto Martín Peris, su *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que homogeneizaba la enseñanza en los múltiples países de su red, con especificaciones de los objetivos y contenidos correspondientes a cada nivel del currículo.

En 2002 el Instituto Cervantes adaptó y tradujo al español la importante obra publicada en 2001 por el Consejo de Europa, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER),* que publicó en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia. Una obra de referencia que presenta un estándar internacional de definición de competencia lingüística basada en descripciones sobre qué es capaz de hacer un estudiante en la lengua que aprende, en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2); así como importantes consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje de lenguas y sobre la metodología para la enseñanza desde la perspectiva de la comunicación. Surgía un lenguaje internacional que dejaba com-

prender al mundo especializado y al no especializado qué significaba tener un dominio determinado de la lengua: se sustituyó el «Sabe la diferencia entre ser y estar, y los pasados» por el «Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares (A1)» (Consejo de Europa, 2002).

En 2007 el Instituto Cervantes publicó su *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC),* en el que desarrolla las especificaciones del material lingüístico correspondiente a los niveles de referencia del *MCER* para el español. Y en 2007 los equipos docentes de la red del Instituto Cervantes renovamos y adaptamos las planificaciones curriculares de acuerdo a este nuevo plan, incorporándonos así al nuevo estándar internacional. El *PCIC* es una obra importante no solo para el Instituto Cervantes, sino una referencia internacional y una útil herramienta para profesionales del mundo ELE en la elaboración de materiales de enseñanza, evaluaciones, planificaciones curriculares o investigación.

En 2020 el Consejo de Europa publicó la versión final de un volumen complementario al *MCER —Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume—*, que incluye aspectos como «el desarrollo de áreas como la mediación, la competencia plurilingüe/pluricultural y la competencia de la lengua de signos» (Samardžić-Marković, 2021). El Instituto Cervantes lo ha adaptado y acaba de publicar esta traducción en 2021 en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Consejo de Europa, 2021).

A finales de 2021, ponemos también a disposición del mundo ELE los paulatinos resultados de una investigación en colaboración con un equipo de investigadoras de la UNED, que revisa y amplía las «Nociones específicas» del *PCIC*. Se hace una marcación geolectal de las unidades léxicas en *panhispanismos* (usados en la mayoría de países hispanohablantes, por ejemplo, «golpe»), *americanismos* (usados en países hispanoamericanos pero no en España, por ejemplo, «mamellazo») y *españolismos* (de uso casi exclusivo en España, por ejemplo, «galleta») del léxico que el *PCIC* propone por niveles (del A1 al C2). Esta información se podrá consultar en la herramienta digital GEOLEXI este mismo año, y en los dos próximos se publicará la edición revisada de las «Nociones específicas» del *PCIC*.

Los equipos docentes de la red del Instituto Cervantes han ido concretando y desarrollando en las aulas las ideas teóricas de los enfoques comunicativos introduciendo y familiarizando en su entorno conceptos como la enseñanza orientada a la acción y centrada en el alumno, los diversos con-

textos del uso de la lengua, la potenciación de la autonomía en el aprendizaje o las competencias pragmática y sociolingüística, además de las lingüísticas, convenciendo de la utilidad de esta forma de aprendizaje frente a otros métodos de gramática-traducción o estructuralistas, muy arraigados en la tradición educativa de muchos entornos donde el Instituto Cervantes ha ido abriendo sus aulas.

En estos 30 años han aprendido en el Instituto Cervantes más de un millón de personas[1] de múltiples nacionalidades, que han registrado 2.289.718 matrículas en multitud de cursos —atendidos por casi 8.000 docentes titulados— en los 45 países de la actual red del Instituto Cervantes, a la que se suman Dinamarca y Costa de Marfil, que tuvieron actividad docente de 1991 a 1994. El país africano, por cierto, retoma la actividad en 2021 con la apertura del Aula Cervantes de Abiyán. Hubo también entre 2011 y 2015 un centro en Gibraltar, que registró 4.500 matrículas.

El mayor volumen total de estudiantes durante estos 30 años, y en los últimos tres, se registra en Marruecos, Alemania, el Reino Unido, Brasil e Italia. Esto se debe principalmente al mayor número de centros en estos países y a su temprana apertura. Sin embargo, Asia despunta en los últimos años con un gran volumen de actividad en países en los que el Instituto Cervantes solo cuenta con uno o dos centros, como la India, Filipinas o China.

El Instituto Cervantes está presente, sobre todo y desde sus primeros años, en Europa con sedes en 36 ciudades de 28 países. Europa es también el continente en el que se registra mayor número de estudiantes ELE en el mundo, con una cifra superior a los 14 millones, y donde el español está presente en su enseñanza reglada. Francia, el Reino Unido, Italia y Alemania son los países de Europa donde más se estudia español, los mismos países en los que los centros del Instituto Cervantes registran el mayor volumen de alumnado en estas tres décadas, junto con Marruecos. En los últimos tres cursos académicos los centros del Instituto en Europa con más estudiantes han sido Moscú, Burdeos y Londres.

La América no hispanohablante es el segundo ámbito geográfico con mayor número de estudiantes ELE, con Estados Unidos y Brasil a la cabeza, donde también se estudia español en la enseñanza reglada. En América, el

1 1.015.885 personas desde el año académico 1994-1995 hasta el 12 de julio de 2021. No se dispone de estos datos en fechas anteriores. El sumatorio por año de alumnos desde el inicio de actividad del Instituto Cervantes es de 1.499.112 alumnos.

Instituto Cervantes está presente en 15 ciudades de tres países, registrando los centros de São Paulo, Chicago y Nueva York el mayor número de alumnado en los últimos tres años.

África, aunque a mayor distancia, es también un continente con casi dos millones de estudiantes ELE, especialmente en la parte occidental de África Subsahariana y sobre todo en Costa de Marfil, Benín y Senegal. El Instituto Cervantes está presente en 20 ciudades de seis países africanos. En África Subsahariana cuenta con un centro en Dakar, abierto en 2019, y con la recién instalada Aula Cervantes de Abiyán, concentrando en el norte del continente una amplia red de 11 centros y 8 extensiones. Los centros del Instituto de Casablanca, Tánger y Rabat han registrado el mayor volumen de estudiantes en África en los últimos tres años.

Asia, Oceanía y Oriente Próximo son ámbitos geográficos con poca presencia de ELE: países como Australia, China o la India apenas registran unos 50.000 estudiantes ELE respectivamente. Sin embargo, y como se apuntaba anteriormente, en los centros del Instituto Cervantes en Nueva Delhi y Manila se observan las cifras más altas de toda la red en número de estudiantes. De hecho, el centro de Nueva Delhi registra una efervescente actividad de enseñanza con un volumen de horas/alumno[2] muy superior al resto de los centros.

Tal y como puede apreciarse en el gráfico 1, el número de alumnos y matrículas en los cursos de la red tuvo un crecimiento constante durante las primeras dos décadas, a la par que se iban incorporando nuevos centros a la red. Sin embargo, en 2012 y después de la apertura de un centro en Cracovia, se impone una pausa en el plan de expansión[3] que apenas consigue retomarse en 2019 con la conversión del Aula Cervantes de Dakar en centro y el anuncio en 2021 de la próxima apertura de un centro en Los Ángeles.

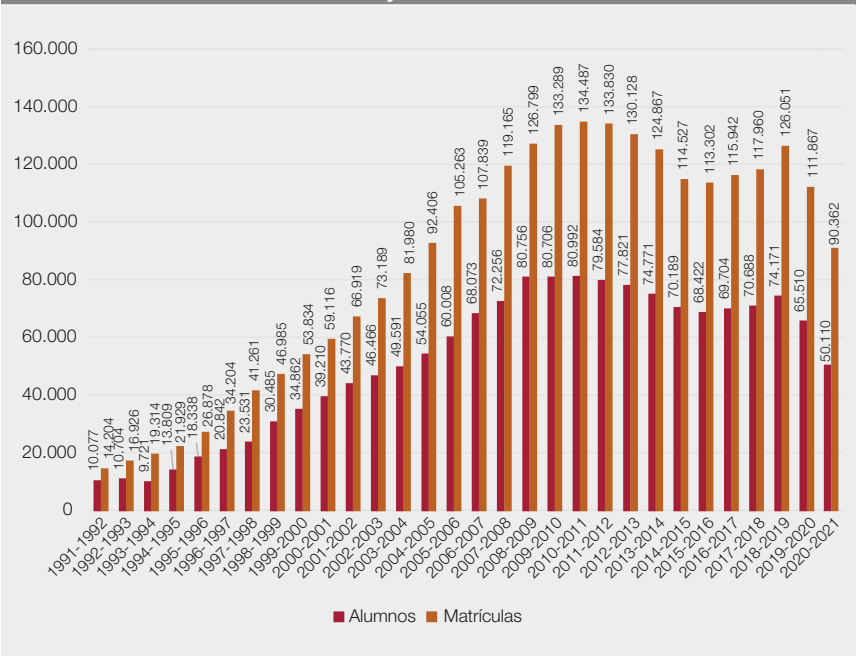
Las ondas del impacto de la crisis financiera de 2008 se hacen notar en las aulas del Instituto Cervantes a partir del curso 2012-2013, cuando empieza a caer la curva de crecimiento. En 2012 cierra temporalmente el centro de Damasco por el conflicto bélico, empieza una paulatina y continua bajada del

2 El concepto de horas/alumno se utiliza internamente en el Instituto Cervantes para medir y comparar entre centros su volumen de actividad docente, ya que un alumno puede matricularse en varios cursos y las matrículas pueden ser en cursos de duración muy variada. Las horas/alumno se obtienen del sumatorio de multiplicar en cada curso la duración del curso por el número de alumnos del curso.

3 En 2013, y con financiación del Banco Santander, se abre el Observatorio del español y de las culturas hispánicas en los Estados Unidos, en el seno de la Universidad de Harvard, que no imparte clases de español.

número de trabajadores en plantilla del Instituto Cervantes que continúa hasta la actualidad, y se produce una drástica reducción de trasferencias del Estado de 80 a 50 millones de euros (Noguero, 2021), que obliga a conseguir más ingresos propios y abordar más proyectos ambiciosos con menos personal.

GRÁFICO 1
Evolución del n.º de alumnos y matrículas en el Instituto Cervantes



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC y Archivo general del Instituto Cervantes para datos de los tres primeros años académicos).

También las plantillas docentes sufren esa pérdida de recursos humanos y sienten la presión de afrontar mayores objetivos comerciales al tiempo que protegen su mayor activo: la excelencia en la enseñanza, evaluación y formación docente para ser un referente en el mundo ELE. El empeño y la resistencia de los equipos, así como la paulatina recuperación económica vuelven la curva hacia arriba cuatro años después, hasta la llegada de la COVID-19, que vuelve a doblegarla hacia abajo.

Cuando la pandemia fue cerrando temporalmente una por una las aulas presenciales del Instituto Cervantes, estas se trasladaron a los ordenadores. Todo el equipo humano de la institución hizo un gran esfuerzo

por mantener la actividad académica, además de la cultural, y limitar en todo lo posible el impacto económico que hubiera tenido la pérdida de todas las clases que, junto a la certificación, representan el mayor volumen de ingresos del Instituto. Esta inmersión en la enseñanza a distancia fue total, brusca y repentina, pero el Instituto Cervantes no era en absoluto ajeno al uso de las tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

El Instituto Cervantes contempla entre las competencias que espera que tenga o desarrolle su profesorado la de «servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo», tal y como indica en su documento sobre *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012). Cuenta, además, desde el año 2000 con sus cursos de español en línea: *AVE Global*, un material desarrollado enteramente para el aprendizaje en línea que abarca desde el nivel A1 al C1 del *MCER*. Unos cursos que vienen siendo el eje en torno al cual ha girado el diseño de sus modalidades de aprendizaje semipresencial y en línea, y por los que han optado también otras instituciones como la Leibniz Universität Hannover, la Universität Flensburg o la Humboldt Universität en Alemania; la University College Cork en Irlanda; la Universidad de Oxford en el Reino Unido; la Universidad de Kyoto y la de Teikyo en Japón; la Universidad Virtual de Túnez; la Organización de las Naciones Unidas en Nueva York; y el Institute of Chartered Accountants en la India.

El Aula Virtual de Aprendizaje (AVE) ha seguido actualizándose tanto tecnológica como metodológicamente, siguiendo enfoques pedagógicos como la clase inversa o la combinación de aprendizaje autónomo, teleaprendizaje y comunicación en síncrono. También se ha ampliado su catálogo sumando la colección Gramaexprés o los Cursos en línea de preparación para el examen DELE.

A los cursos en línea del Instituto Cervantes destinados a un público adulto, se incorporaron en 2008 los cursos de español en línea para niños y niñas entre 8 y 12 años, ¡*Hola, amigos!*, creados en colaboración con el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá). Si bien el Instituto ha dirigido principalmente su actividad a un público adulto, la demanda de cursos para niños ha ido ganando terreno año tras año y ha alcanzado ya

el 8% de las matrículas totales, registrándose el mayor volumen de matrículas de niños en los centros de Chicago, Bucarest, Albuquerque, Pekín y Rabat.

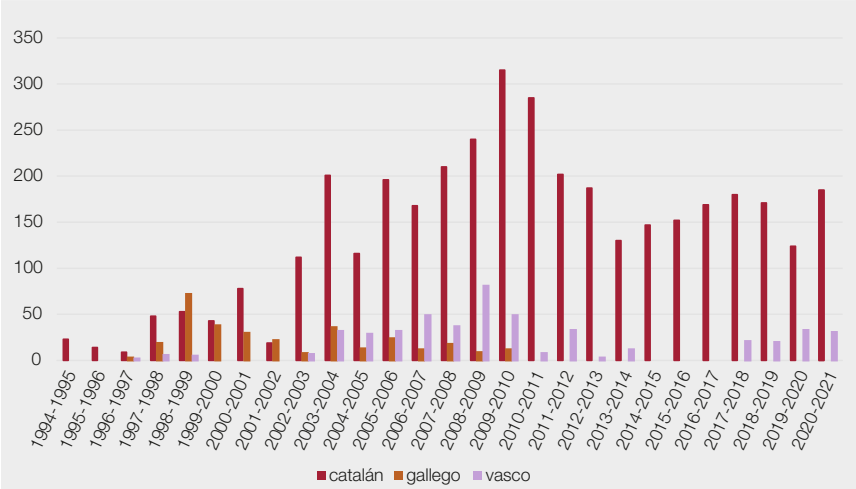
Dada la creciente y continuada demanda de clases para niños y niñas, como lengua extranjera y como lengua de herencia, el Instituto Cervantes ha iniciado un plan de actuación para ampliar y ordenar la enseñanza a niños en su actividad docente. Una apuesta que conlleva un análisis y una serie de actuaciones globales desde varios ámbitos, y que tiene como objetivos desarrollar, por una parte, un documento de referencia de carácter instrumental y en forma de guía de orientación para el profesorado que recoja aspectos comunes de carácter organizativo y pedagógico. Y, por otra parte, desarrollar un plan de formación docente a largo plazo para la enseñanza a niños.

El catalán, el gallego y el vasco también están presentes en las aulas del Instituto Cervantes, que ha colaborado en estas décadas y sigue colaborando con entidades especialistas en el estudio, la difusión y la enseñanza de estas lenguas como el Institut Ramon Llull, la Generalitat Valenciana, la Xunta de Galicia, la Real Academia Galega da Lingua Galega, el Etxepare Euskal Institutua, la Euskaltzaindia o el Euskarabidea.

La arraigada tradición del Instituto Cervantes en la impartición de cursos de lenguas cooficiales se refleja claramente en la trayectoria de centros como Múnich, que lleva impartiendo catalán 24 años, así como los 18 años de Mánchester, los 17 de Berlín o más de 10 de Moscú, Tokio o Nueva York. El catalán se ha impartido en 44 centros de la red. El vasco se imparte en los centros de Múnich y Bruselas desde hace 7 años, y se ha enseñado en otros 9 centros como Moscú, Berlín o Tokio. El gallego se ha impartido durante 16 años en París y en otros 5 centros como Budapest o Chicago.

Sin embargo, más allá del número de cursos que se consiguen abrir para la enseñanza de estas lenguas en toda la red, el gran reto del Instituto es asegurarse de que cualquiera de las alumnas y alumnos que estudian en sus aulas de todo el mundo conozcan la realidad plurilingüe de España y la riqueza que ello conlleva. De ahí que esta realidad se incluya en sus materiales de enseñanza de español o de evaluación, y que las bibliotecas de la red incluyan casi 37.000 títulos en lenguas cooficiales en sus estanterías.

Gráfico 2
Evolución del n.º matrículas en cursos de catalán, gallego y vasco en el Instituto Cervantes



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Asimismo, y aunque en un volumen muy discreto, el Instituto Cervantes enseña también en sus centros lenguas locales de los países que nos acogen. Son cursos principalmente destinados a hispanohablantes expatriados, incluyendo a los propios trabajadores del Instituto Cervantes, a fin de conseguir una mejor integración en su entorno. Hasta la actualidad 31 centros han impartido cursos de 17 lenguas extranjeras: alemán (en los centros de Bremen y Múnich), árabe (en Amán, Argel, Beirut, Casablanca, Damasco, El Cairo, Fez, Marrakech, Orán, Rabat, Tánger, Tetuán y Túnez), búlgaro (en Sofía), checo (en Praga), chino (en Pekín), francés (en Argel y París), griego (en Atenas), hindi (en Nueva Delhi), húngaro (en Budapest), inglés (en Leeds), neerlandés (en Utrecht), polaco (en Cracovia y Varsovia), portugués (en Lisboa), rumano (en Bucarest), serbio (en Belgrado), sueco (en Estocolmo) y tagalo (en Manila).

30 AÑOS ENSEÑANDO A ENSEÑAR

Al tiempo que se gestaba la especialidad de ELE hace 30 años, se hacía evidente la gran necesidad de una formación específica en concordancia

con las nuevas propuestas metodológicas. La preparación obtenida en las facultades de filología se centraba en la descripción e historia de la lengua y en la literatura. No existía la licenciatura en ELE en España y sí una fuerte tendencia todavía a aprender lenguas extranjeras como se aprendía entonces latín: con gramática, traducción y clases en español en las que no se dialogaba en la lengua estudiada. Poco a poco fueron apareciendo másteres especializados y hubo una gran eclosión de cursos y talleres en España y en el extranjero que en ocasiones podían presentar una oferta poco estructurada y de calidad muy diversa, pero que aun así constituyeron sin duda unos foros de intercambio enriquecedores para el profesorado de ELE que contábamos todavía con pocos recursos para el aula y bibliografía específica, algo que suplíamos sobre todo extrapolando lo leído en la bibliografía del ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La creación en 1997 del Centro Virtual Cervantes (CVC) fue también un hito muy importante ya que el sitio ofrecía y reunía no solo bibliografía especializada, herramientas como el *Diccionario de términos clave de ELE* o actividades de aprendizaje para recomendar a nuestro alumnado, sino también foros virtuales de intercambio de dudas e inquietudes con colegas de todo el mundo, precisamente para una comunidad de profesionales que nos encontrábamos repartidos y a menudo aislados por los países de este planeta. Dirigido a profesores, estudiantes, traductores e hispanistas, cada cual podía encontrar material de gran interés en una época en la que no era tan fácil ni había tanta profusión de información en línea como en la actualidad.

Junto a la especialidad, y creciendo a la par que el Instituto Cervantes, se extendía una profesión con docentes altamente activos en su actualización y formación en los nuevos ámbitos de metodología de la didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras, gramática pedagógica, uso de las TIC para el aprendizaje de lenguas y un largo etcétera.

El Instituto Cervantes incluyó desde los inicios de su andadura actividades de formación para profesorado de ELE, tanto en su red de centros como en España, tanto en actividades formativas internas para su propio personal docente, como en actividades dirigidas a los profesionales del entorno de cada centro. La constante actualización y la idea de formación continua a lo largo de la carrera profesional se ha exigido en el perfil del profesorado que la institución ha venido incorporando

a sus plantillas. También se ha contado y perseverado en las alianzas con consejerías de educación de España en el exterior, universidades, asociaciones de profesores o editoriales especializadas para el diseño de ofertas formativas.

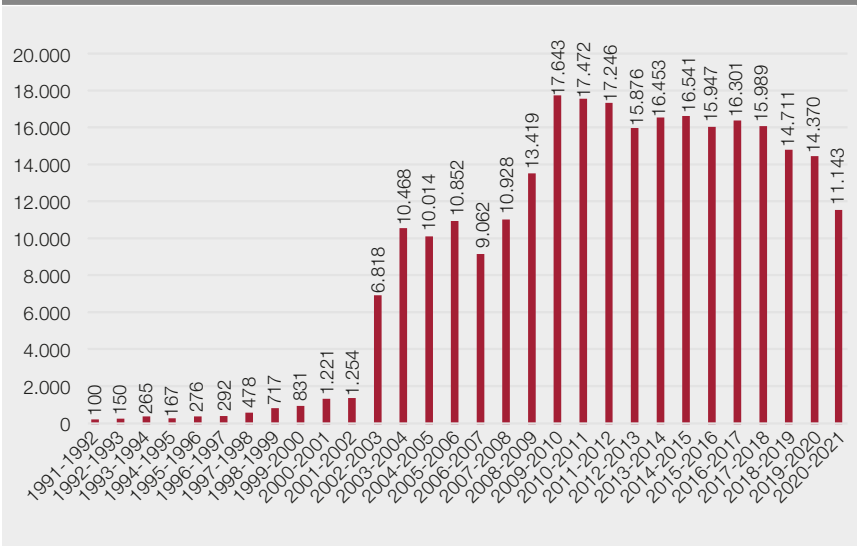
En 2004 se abrió el Centro de Formación de Profesores (CFP) del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares, que ofrecerá anualmente una amplia programación tanto propia como en colaboración con muchas universidades e instituciones de prestigio, y que suma un volumen total de profesorado asistente a sus cursos en España o en línea superior al de la actividad de formación del Instituto Cervantes en cualquier otro país. El programa agrupa los cursos según su finalidad en tres grandes categorías: iniciarse en la profesión, profundizar en aspectos concretos de esta o dar el paso para asumir nuevas responsabilidades y liderar cambios en el contexto de la didáctica de lenguas. En 2005, el Instituto Cervantes lanzó junto con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo el Máster Universitario de ELE y, en 2014, el Máster Universitario en Enseñanza de ELE con la Universidad Nacional de Educación a Distancia, iniciando una colaboración que perdura hasta ahora para ofrecer dos másteres oficiales en enseñanza de español.

La formación docente a distancia empieza a ofrecerse en el Instituto Cervantes en 2004, con el primer curso en línea de habilitación de tutores de AVE que se desarrolló en colaboración con la Universitat Oberta de Catalunya. En 2008 el CFP empieza a incluir de forma regular diversos cursos de formación docente en línea, como los cursos FORMARED, y en 2010 se unen los cursos en línea de acreditación de evaluadores de los diplomas DELE, que son los de mayor demanda en la red de centros. Otros modelos de formación en línea van ganando terreno y se ofrecen congresos en línea (COMPROFES en 2001), comunidades de práctica[4] (TutorIC a partir de 2016), MOOC (Desarrollo de competencias docentes, a partir de 2018) o videoformaciones a partir de 2021. La propia formación se hace más autónoma y colaborativa, y la diversidad de modelos de aprendizaje con participantes no «registrados» sube, al tiempo que los registros oficiales de asistentes muestran gráficos con aparentes curvas de bajada.

4 Una modalidad de aprendizaje en espacios virtuales donde los profesionales en ejercicio se proporcionan apoyo mutuo y dan respuesta a sus necesidades, mediante la elaboración conjunta de productos que contribuyen al desarrollo profesional individual y de la comunidad.

El Instituto Cervantes ha venido ofreciendo su actividad de formación en talleres monográficos cortos, cursos de larga o media duración, y congresos o jornadas, presenciales o en línea. En los programas se incluían, de forma habitual y desde 2001, cursos de formación inicial en el 74% de los centros de la red, que eran diseñados y certificados por cada centro de forma independiente. En 2017 se emprendió el objetivo de perfilar un sistema de evaluación de competencias docentes y desarrollar un curso común de formación inicial para toda la red con una certificación común. En 2018 empezó a impartirse en el CFP y en algunos centros el curso Preparación para la acreditación docente del Instituto Cervantes (DADIC Autónomo), que va incorporándose paulatinamente al resto de centros de la red. Asimismo, y de forma independiente al curso, cada vez más centros están ofreciendo convocatorias para la obtención del diploma DADIC Autónomo, del que hablaremos más adelante.

GRÁFICO 3
Evolución del n.º de asistentes a formación docente en el Instituto Cervantes



Fuente: Instituto Cervantes (Formacen).

Prácticamente todos los centros de la red ofrecen programas de formación docente de mayor o menor alcance, y en el volumen total de asis-

tentes en estas tres décadas destacan los centros de Alemania, Brasil, Italia y Estados Unidos. El número de participantes en los últimos años se estabiliza en unos 15.000 asistentes anuales, como puede observarse en el gráfico 3.

A España y a su red de centros en 45 países, el Instituto Cervantes ha sumado como destino para la formación docente otros países del mundo. A través de las llamadas misiones académicas, viene organizando en colaboración con autoridades educativas locales y con las embajadas de España, jornadas intensivas de actualización y formación docente en Jamaica, Haití, Sáhara Occidental, Mauritania o Irak, y muy especialmente a través de un convenio de colaboración con la AECID en países del África Subsahariana como Costa de Marfil, Benín, Camerún, Gabón, Ghana, Guinea Ecuatorial, Senegal o Mozambique. Estas actividades suman ya más de mil docentes a los que se ha atendido en sus propios países.

30 AÑOS CERTIFICANDO

El Instituto Cervantes es, sin duda, en la actualidad un ente certificador reconocido en varios ámbitos de su actividad. Un papel que ha ido incorporando, desarrollando y ampliando a lo largo de sus tres décadas de existencia. Actualmente evalúa y certifica el nivel de dominio de la lengua española (DELE y SIELE), de competencia docente (DADIC) y de conocimientos constitucionales y socioculturales de España (CCSE), la calidad de un centro de enseñanza ELE (SACIC) y de un diploma o certificado de dominio del español (Sello SICELE).

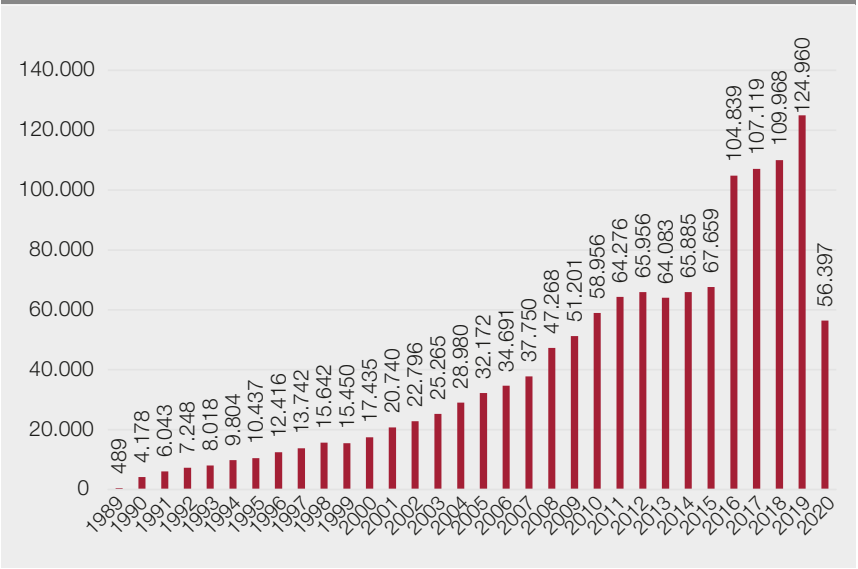
Los procesos de evaluación para la obtención de las certificaciones avaladas por el Instituto Cervantes tienen un denominador común. Construir procesos de evaluación *válidos*, es decir, que evalúen lo que pretenden evaluar y no otra cosa; *fiables*, es decir, que los resultados ofrezcan estabilidad, que si evaluáramos lo mismo varias veces o con evaluadores distintos, obtendríamos similares resultados; *viables* en su aplicación; *transparentes* en la exposición y comprensión de sus criterios de evaluación; *consecuentes* con la propia concepción del constructo evaluado (sea este qué se entiende por dominar una lengua o por ser un buen centro de enseñanza de lenguas) y proveedores de un *impacto positivo* en su aplicación, es decir, que los centros que pasen por la evaluación SACIC mejoren

en la calidad de sus constituciones, que quien se prepare a un examen DELE o SIELE se prepare para comunicar en español, que quien opte a la prueba CCSE aprenda en el camino sobre el país en el que quiere nacionalizarse o que quien aspire a un DADIC revise sus creencias y refuerce sus competencias docentes.

DELE | La más añeja y conocida de las certificaciones del Instituto Cervantes son los diplomas DELE, los títulos oficiales del nivel de dominio del español que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. Se crearon en 1988 (Real Decreto 826/1988, del 20 de junio) por el Ministerio de Educación y Ciencia con dos niveles: Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera y Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera. En 1992 el Ministerio encomendó al Instituto Cervantes su gestión (Real Decreto 1/1992, del 10 de enero) y se incluyó además un nuevo diploma, el Certificado Inicial de Español como Lengua Extranjera. Finalmente, en 2002 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte encomendó al Instituto Cervantes la dirección académica, administrativa y económica de los DELE (Real Decreto 1137/2002).

En 2009 el Consejo de Europa publicó el documento *Relating Language Exminations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Paulatinamente, el Instituto Cervantes actualizó los diplomas ya existentes para vincularlos de forma efectiva a los niveles B1, B2 y C2 del *MCER,* siguiendo las directrices establecidas por el Consejo de Europa, y amplió el sistema de certificación DELE creando diplomas para los niveles A1, A2 y C1. Los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) pasaban, al igual que los currículos de enseñanza del Instituto Cervantes, a seguir la estructura en seis niveles del *MCER*. El DELE A1 apareció en 2009; en 2010 los DELE A2 y C1; en 2011 el DELE C2; y en 2013 los DELE B1 y B2. Posteriormente se lanzaron los nuevos diplomas para escolares, el DELE A1 para escolares en 2014 y en 2015 el DELE A2/B1 para escolares, con un examen de doble salida que posibilita al candidato la obtención del nivel A2 o B1 dependiendo de su rendimiento en la prueba.

Gráfico 4
Evolución del n.º de candidatos DELE en el mundo



Fuente: Instituto Cervantes (Datos 1989-2001: Archivo general del IC; 2002-2020: SICIC. Incluye cifras de los DELE-F, dirigidos a estudiantes de secundaria en Francia).

Como puede apreciarse en el gráfico 4, el crecimiento del DELE es continuo y sostenido desde su creación. En 2008 el Ministerio de Educación de Francia incorpora el DELE A2/B1 para escolares como certificación del dominio del español para estudiantes de las secciones lingüísticas de los liceos en Francia, lo que repercutirá en una sensible subida ya que aportará unos 7.000 candidatos anuales. El eco de la crisis financiera apenas se deja sentir en 2013 y 2014 con una leve bajada, pero en 2016 se registra una repentina y marcada subida que continuará en los años posteriores. Este ascenso se debe a las consecuencias de la llamada «ley de nacionalidad» de 2015 que establece, entre otros requisitos, la acreditación de un conocimiento básico de la lengua española —a los no originarios de países hispanohablantes—, mediante un DELE de nivel A2 o superior para la obtención de la nacionalidad española por residencia (Ley 12/2015, de 24 de junio) o su concesión para sefardíes originarios de España (Ley19/2015, del 13 de julio). En 2020 las consecuencias sanitarias derivadas de la COVID-19 cancelan la mayoría de las convocatorias DELE, lo que ocasiona una momentánea caída en la línea de evolución, que se está recuperando en 2021.

En sus años de existencia se han realizado y evaluado más de 1.300.000 exámenes DELE de la primera convocatoria en 1989 a 2020. Desde que el Instituto Cervantes se hizo cargo en 2002 de la gestión administrativa, los países que mayor volumen acumulado registran entre 2002 y 2020 son Italia y España, seguidos de Francia y Brasil. En los últimos años, se sigue realizando el mayor volumen de exámenes DELE en esos mismos países, especialmente en España e Italia. Europa mantiene su protagonismo pero Asia, en especial China (seguida de lejos de Japón y Corea del Sur), está ganando terreno y posicionándose por delante de Brasil y Estados Unidos.

Los DELE son sin duda una referencia internacional para la certificación del español y cuentan actualmente con una red de más de mil centros examinadores DELE que se reparten en 122 países, donde más de cien mil candidatos se examinan anualmente en alguna de sus siete convocatorias anuales, de alguno de los seis niveles del *MCER*. Tomando como referencia los datos de 2019, la media de aprobados está alrededor del 70 %, con el porcentaje más alto en los DELE escolares y siendo el C2 el examen más difícil de superar con una media del 46 % de aprobados.

SIELE | En 2016 se lanza el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), otra certificación del grado de dominio del español creada y desarrollada por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires. El Instituto refuerza así su visión panhispánica apostando por una nueva alianza que conlleva la elaboración conjunta de los exámenes con equipos especialistas de la América hispanohablante y de España[5].

El SIELE ofrece un modelo diferente de evaluación al DELE y complementa con ello una oferta que atiende diversas necesidades o preferencias de los usuarios. Se trata de un examen multinivel por el que el candidato obtiene una puntuación relacionada con una escala que lo sitúa entre el nivel A1 y el C1 del *MCER*, no hay un aprobado o suspenso. Se hace completamente

5 Es precisamente este trabajo conjunto el que lleva pronto al equipo internacional a necesitar una herramienta útil para la construcción de exámenes panhispánicos. El *PCIC* se usa como referencia para la correcta nivelación de los contenidos pero pronto surgieron carencias y dudas, especialmente léxicas: ¿«golpe» o «mamellazo», cuál es el adecuado para el nivel a uno y otro lado del charco? De ahí surge la implicación del Instituto Cervantes con la UNED en el proyecto de investigación que ha llevado a la revisión, marcación dialectal y ampliación del inventario de «Nociones específicas» del *PCIC*, y cuyos resultados, como ya se ha apuntado, se irán poniendo a disposición del público a partir de 2021 con la herramienta GEOLEXI.

por ordenador, en una cita personal previamente acordada, sin convocatorias preestablecidas, bien en uno de los 1.355 centros de examen SIELE repartidos por 82 países o bien cómodamente desde casa con la modalidad de gestión del examen SIELE en remoto, que ha empezado a administrarse en marzo de 2021. El certificado con los resultados se recibe antes de tres semanas y el candidato puede elegir si desea ser evaluado en las cuatro destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) o si solo necesita conocer su nivel de competencia en alguna de ellas o en varias.

En su corta andadura desde 2016, el SIELE ha expedido más de 43.000 certificados a fecha de junio de 2021, habiéndose detenido en 2020 su curva de evolución creciente debido a la cancelación de los exámenes por la COVID-19. Su mayor demanda se registra en Brasil, a gran distancia de los países que le siguen: Argentina, España, China y México. El SIELE está reconocido por organismos internacionales referentes en educación e idiomas en España y el extranjero, tiene asociadas más de 75 universidades en 22 países y es portador desde 2021 del Sello SICELE, lo cual garantiza en España su reconocimiento oficial, según el Real Decreto 264/2008, del 22 de febrero, y su equivalencia a los DELE.

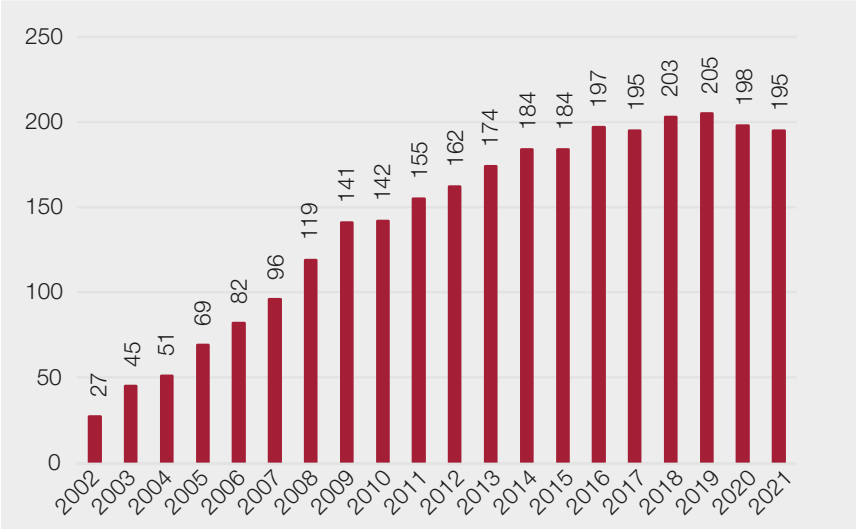
Sello SICELE | El sello de calidad para diplomas o certificados de español llamado Sello SICELE es otro de los servicios certificativos que el Instituto Cervantes desarrolla y atiende junto con el resto de instituciones miembros de la Asociación SICELE, integrada por 38 instituciones de enseñanza de grado superior de seis países de habla hispana cuyo germen nació en 2010. El Instituto Cervantes forma parte de sus órganos de dirección, el Consejo y la Comisión Académica, y ostenta la Secretaría Ejecutiva.

El Sello SICELE se concede a los diplomas o certificados que superan con éxito el proceso de evaluación del cumplimiento de los estándares de calidad SICELE, que describen prácticas adecuadas en el desarrollo de las diferentes actividades y los procesos implicados en la certificación lingüística; se organizan en cuatro grandes apartados: (1) el proceso de elaboración y desarrollo del examen; (2) el dispositivo de gestión y administración de las pruebas de examen; (3) la calificación y el análisis de resultados; y (4) la información a usuarios.

SACIC | El Instituto Cervantes ofrece también desde el año 2000 el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC), por el

que se evalúa a centros de enseñanza de español de ámbito internacional que desean convertirse en centro acreditado del Instituto Cervantes. Se trata de una acreditación de calidad que implica a los centros en un compromiso por la calidad y mejora de sus servicios, así como en el fomento de un sistema de enseñanza de español homogéneo en sus estándares. El proceso revisa y evalúa los servicios de enseñanza-aprendizaje del centro, su organización y funcionamiento, los servicios complementarios a la enseñanza, las instalaciones y recursos, y la información y difusión que el centro hace de sus servicios. Un proceso que incluye tanto la autoevaluación como la evaluación externa, en la que los centros crecen y mejoran guiados por parámetros específicos de calidad.

GRÁFICO 5
Evolución del número de centros acreditados del Instituto Cervantes



Fuente: Instituto Cervantes.

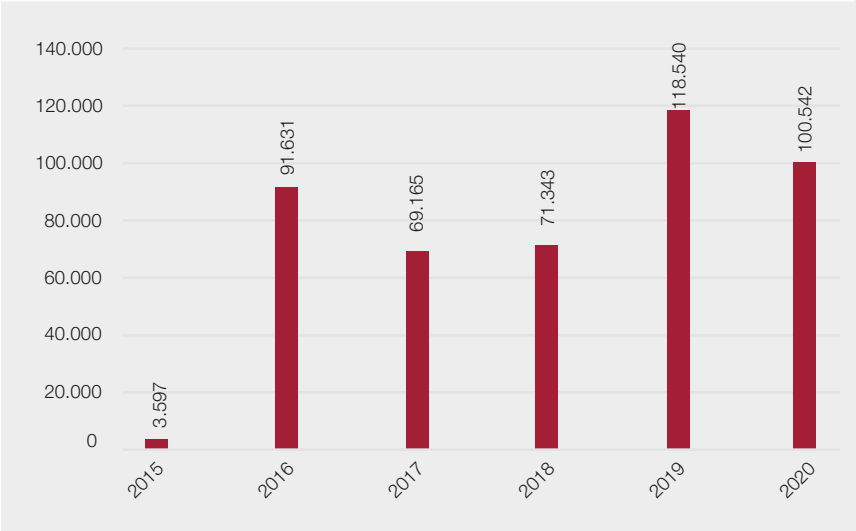
Los centros acreditados en España y en el exterior son recomendados por el Instituto Cervantes y gozan de un reconocimiento externo único para centros de enseñanza de español. El volumen de centros acreditados por el Instituto Cervantes ha ido creciendo con los años, con un descenso en el año de la pandemia, que tan fuertemente les ha golpeado, teniendo que parar prácticamente todos su actividad docente

en algún momento. A 15 de julio de 2021 son 195 los centros acreditados del Instituto Cervantes en 40 países: Argentina, Brasil, Canadá, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos, Guatemala, la India, Irán, México, Panamá, Polonia, Rusia, Singapur, Suiza, Taiwán, Turquía y Uruguay, concentrando España el 80 % de los centros.

CCSE | En 2015 se le encomienda al Instituto Cervantes a través de la Ley 12/2015, de 24 de junio, y de la Ley 19/2015, de 14 de julio, el diseño y la administración de las pruebas de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) cuya superación es necesaria para la obtención de la nacionalidad española por residencia o por concesión a los sefardíes originarios de España. La prueba CCSE, cuyo objetivo es evaluar el conocimiento de la Constitución española y de la realidad social y cultural españolas, consta de 25 preguntas para las que hay que elegir la respuesta correcta entre las opciones que se ofrecen. Cada candidato realiza una prueba individual que contiene una selección de 25 preguntas entre las 300 que se publican cada año en el *Manual para la preparación del CCSE* del Instituto Cervantes, de acceso gratuito y que incluye todas las respuestas y explicaciones sobre los temas evaluados. Los candidatos también pueden prepararse las preguntas de la prueba CCSE, de las cuales cambian 75 (25 %) cada año, en la aplicación oficial y gratuita para móviles del Instituto Cervantes.

Casi medio millón de personas han realizado ya esta prueba en los más de 300 centros de examen en todo el mundo. La media de aprobados ronda el 81 %, y el país de nacimiento de los candidatos se ubica principalmente en Hispanoamérica. En 2019 el 79 % de los candidatos había nacido en América, destacando el volumen de personas nacidas en Colombia, México y Venezuela. Le seguía a larga distancia un 10 % de candidatos de África, entre los que destacaban con mucho los nacidos en Marruecos, seguidos de los originarios de otros países como Senegal, Nigeria y Argel. Los nacidos en Europa ocupaban un 6 %, destacando claramente los naturales de Rumanía. Los nacidos en Asia eran un 5 %, con una clara mayoría de pakistaníes. La edad del 88 % de los candidatos estaba entre los 25 y los 64 años, es decir, en edad laboral, y se daba un cierto equilibrio entre mujeres (52 %) y hombres (48 %).

GRÁFICO 6
Evolución del número de candidatos CCSE



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

DADIC | En 2018 el Instituto Cervantes puso en marcha su sistema de acreditación profesional compuesto por una serie de diplomas que acreditan la capacitación profesional de docentes de ELE. Se trata de los Diplomas de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC), una serie que incluye el DADIC Autónomo, el DADIC Experto y el DADIC Formador. En 2018 se empezó a ofrecer tanto el examen para la obtención del DADIC Autónomo como el curso de preparación a este. A 13 de julio de 2021, cuenta ya con 62 evaluadores acreditados en 28 ciudades del mundo, de momento, solo en centros del Instituto Cervantes. El DADIC Autónomo se obtiene mediante unas pruebas que evalúan al docente en acción así como su competencia reflexiva, de ahí que consista en una prueba en la que es observado en la impartición de una sesión de clase y en otra prueba en la que expone el análisis de su actuación docente a través de una entrevista con dos examinadores. Está previsto que el DADIC Experto se ofrezca a finales de 2021, con una evaluación también centrada en la acción y la capacidad de reflexión, completadas por el *portfolio* de su trayectoria profesional.

30 AÑOS CON EL HISPANISMO Y LA INVESTIGACIÓN

El apoyo a hispanistas de todo el mundo y a los estudios sobre el español han sido otros dos objetivos prioritarios del Instituto Cervantes en estas tres décadas. Se apoya el hispanismo colaborando en gran variedad de congresos y actividades internacionales organizadas por o con hispanistas. Se difunde la labor del hispanismo internacional a través de actividades retransmitidas para todo el mundo y accesibles en YouTube, como la Tribuna del Hispanismo, en la que se da a conocer la historia, trayectoria y especificidades de los estudios hispánicos de diferentes países a través de foros con reputados hispanistas internacionales. Especialistas del hispanismo británico, francés, italiano, polaco, portugués, alemán, marroquí, irlandés, senegalés y especialistas en judeoespañol han ido enriqueciendo las tribunas. A su vez, la colección de entrevistas Hispanistas en el Cervantes homenajea a figuras de larga y destacada trayectoria.

Por su parte, en colaboración con Casa África, se organizan bianualmente los encuentros de hispanistas África-España, y en colaboración con Casa Asia el ciclo de videoconferencias con hispanistas de Asia y el Pacífico.

Asimismo, junto con la RAE y ASALE se organizan los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE). Y, además, en 2021, el Instituto Cervantes lanza el Premio Ñ, otorgado por la labor de difusión internacional de la lengua española. La primera en recibirlo de manos de S. M. el Rey Felipe VI es la hispanista estadounidense Barbara Fuchs.

El Instituto Cervantes también ofrece desde 2003 información sobre el mapa del hispanismo internacional a través del Portal del Hispanismo, creado en colaboración con el MECD, donde se registran departamentos universitarios con estudios hispánicos, asociaciones de hispanistas o similares del ámbito, e hispanistas que se han dado de alta en el portal. A julio de 2021, hay registrados en el portal 3.034 departamentos universitarios con estudios hispánicos, destacando por volumen Estados Unidos, seguido a distancia por España, el Reino Unido, China y Brasil. Se registran además 315 asociaciones, donde también por volumen destacan España, Estados Unidos, Brasil, Francia y el Reino Unido.

El volumen de publicaciones del Instituto Cervantes en relación con el español es demasiado extenso para intentar resumirlo aquí. Destacamos algunas publicaciones como *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (1998-2021), que cada año da puntual información sobre el espa-

ñol en el mundo; *El valor económico de la lengua española* (2003), la colección «El español en Europa», iniciada en 2020 en colaboración con las universidades de Heidelberg y Zúrich; *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística* (2020) en colaboración con el Instituto Camões; o *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa* (2021) en colaboración con el Real Instituto Elcano.

CONCLUSIONES

El recorrido en estos 30 años del Instituto Cervantes dibuja una institución que ha logrado convertirse en referente en el ámbito del español trabajando con sus equipos de especialistas y con múltiples alianzas en busca de la calidad, la innovación y la excelencia, a pesar de la continua reducción en personal y aportaciones del Estado, y del aumento de exigencias en resultados comerciales.

En el ámbito de su actuación académica, el acelerado avance de la tecnología en nuestras sociedades sigue echando un pulso a una institución con pocos medios, pero que no ceja en analizar, probar e implementar nuevos modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con los nuevos entornos virtuales e híbridos que la sociedad está exigiendo, especialmente después del impulso a las nuevas modalidades heredadas del confinamiento y de las restricciones de agrupamiento provocadas por la pandemia de la COVID-19.

Otro gran reto es conseguir, a través de un trabajo interdisciplinar de diversas instituciones de España y de los países de Hispanoamérica, que el español no solo sea una lengua de turismo y cultura, sino también de ciencia y negocios. El Instituto Cervantes ofrece en sus programas cursos de lenguajes de especialidad, que han logrado formarse en el 84% de los centros de 2012 a 2020, con especial demanda del español de negocios, hostelería y turismo, jurídico, diplomático y comercial, aunque apenas han representado el 2,5% de la matrícula total en ese periodo. La colaboración y la creación de diplomas para el dominio de diversos lenguajes de especialidad, podrían apoyar la difusión de su estudio.

Una reflexión importante también es el papel del Instituto Cervantes en la enseñanza de español para inmigrantes. Su encomienda es la difusión de la lengua en el exterior, pero desde el exterior llegan personas de todo el mundo que necesitan integrarse en la sociedad española. El DELE-A2, exigido como mínimo para la concesión de la nacionalidad española, ya se

reelaboró pensando en este nuevo perfil, pero esta institución podría aportar, además, su conocimiento en la construcción de materiales, currículos y formación docente, si contara con apoyo financiero para afrontar esta tarea de forma integral.

Los retos son muchos y variados, el conocimiento y la experiencia adquiridos crecen, y los papeles asumidos por el Instituto Cervantes van cambiando y ajustándose a la par que lo hace el mundo y sus circunstancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (2009), «Entrevista plural: 25 años de ELE», *MarcoELE, 9*. Disponible en: https://marcoele.com/25-aniversario-de-ele/

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

— (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo: Programa de Política Lingüística. División de Política Educativa. Departamento de Educación. Dirección de Comunicaciones del Consejo de Europa.

— (2021), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Madrid: Instituto Cervantes y Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Instituto Cervantes (1991), «Creación del Instituto Cervantes. Ley 7/1991». Disponible en: https://www.cervantes.es/imagenes/File/normativa/creacion.pdf.

— (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.

— (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas o extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

Noguero, C. (2021), «30 años de una organización», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.

Samper, D. (2021), «El obispo, el sumercé y Brigitte Bardot. Anotaciones sobre el sancocho lingüístico colombiano», en VV. AA., *Lo uno y lo diverso. La riqueza del idioma español*. Barcelona: Instituto Cervantes y Editorial Planeta.

Samardžić-Marković, S. (2021), «Prólogo», en Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Madrid: Instituto Cervantes y Ministerio de Educación y Formación Profesional.

30 AÑOS DEL INSTITUTO CERVANTES: EXHIBICIÓN, GESTIÓN Y DIPLOMACIA CULTURAL

Raquel Caleya Caña
Dirección de Cultura del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes nació oficialmente el 21 de marzo de 1991 y tuvo desde su nacimiento una clara vocación: convertirse en el lugar para la promoción y el desarrollo de la cultura vinculada al idioma español. Una cultura concebida como un todo en la que España y la veintena de países que hablan este idioma pudiesen proyectar hacia el mundo entero las peculiaridades polifónicas de su creación artística, sus tradiciones y su idioma común. Sin duda fue este el aspecto más visionario de su ley fundacional, una verdadera declaración de intenciones para su proyección en el futuro que le hizo ya diferente a sus homólogos alemanes, ingleses o franceses, que en esa época estaban ya más que consolidados.

La sede del Instituto Cervantes se situó inicialmente en la calle Libreros de Alcalá de Henares, en la antigua sede del Colegio del Rey, una edificación del siglo xvi que llegó a tener a Quevedo entre sus alumnos destacados. En esa sede se ubicó el Departamento de Cultura del Cervantes, conscientes de que la actividad de promoción artística sería el signo distintivo del nuevo organismo estatal que nacía a finales del siglo xx. Un despacho en la primera planta con vistas al aparcamiento en el que un muy reducido grupo de personas asumían la responsabilidad de iniciar una programación que pudiese extenderse de manera orgánica a los 38 centros iniciales que la nueva institución heredaba de las representaciones internacionales que España tenía hasta ese momento dispersas por el mundo.

Las primeras actividades culturales se realizaron en el Instituto Cervantes de París entre el 11 y el 14 de febrero de 1992. Una charla del primer director, Nicolás Sánchez-Albornoz, sobre los proyectos de la naciente institución y una mesa redonda en torno a la presencia del español en el

mundo, en la que participaron los escritores Eduardo Mendoza y Alfredo Bryce Echenique, y personalidades como Belisario Betancourt, Georges Duby y Claude Couffon, entre otros. Una actividad que por su contenido y participantes sería hoy igualmente programable: un escritor español, otro peruano, un intelectual colombiano, un hispanista y un historiador francés con los que involucrar al tejido cultural local; una visión en red, completada con la dimensión académica de la presencia del español en el mundo.

Fue la señal de despegue de una institución que nacía signada por la presencia cada vez mayor de España en el ámbito internacional, como país que se encaminaba con firmeza hacia la consolidación de su democracia, y que daba pasos hacia la recuperación del espacio cultural que merecían sus creadores, como evidenciaban el premio Óscar a la mejor película de habla no inglesa obtenido por *Belle Époque* de Fernando Trueba en el propio 1992 —tras el de 1982 por *Volver a empezar,* de José Luis Garci— y el premio Nobel de Literatura concedido a Camilo José Cela en 1989.

España tenía nuevas energías que aportar dentro del contexto del idioma y del concierto internacional, por lo que el Instituto suplía con inmenso entusiasmo sus iniciales —y continuas— limitaciones presupuestarias y de personal para emprender una tarea titánica y de grandes ambiciones: mostrar la imagen de una España moderna que asumía, en igualdad de condiciones con los otros países hispanohablantes, la fuerza de una cultura palpitante, viva, múltiple, capaz de generar diálogos y procesos artísticos novedosos.

En esos primeros tiempos, el Cervantes consolidó y llevó adelante una programación que heredó de los compromisos de los organismos de diversa índole que quedaron bajo su sello en el momento de su creación. Porcentualmente, la mayor parte de esta actividad cultural correspondió a mesas redondas, coloquios y presentaciones de libros, que significaron casi la mitad de su oferta, seguidos de exhibiciones de cine, representaciones teatrales y exposiciones de artes plásticas.

Ya en el periodo que va de 1993 a 1994, esta programación y los esfuerzos culturales de los centros en el exterior se dirigieron a temas de actualidad que facilitasen la relación del Instituto con el público interesado en la imagen de una España actual, haciendo especial hincapié en lo que serían algunos de sus públicos, hoy, su comunidad: hispanistas, estudiantes, profesores de español; a la vez, el Cervantes inició su tarea

como promotor del diálogo entre diversos elementos del circuito cultural internacional con miras a que la presencia de la cultura en lengua española fuese adquiriendo cada vez más un mayor protagonismo.

A partir del año 1994, el Instituto Cervantes inicia una tarea primordial para su constitución como red cultural: el desarrollo de una imagen coordinada y coherente de la institución que, pese a su ubicación en territorios muy diversos, era capaz de ofrecer un discurso que fusionara la especificidad de cada territorio con un sentido programático general. En ese sentido, se pone en marcha, ya como estrategia de base, la elaboración de programaciones culturales con un hilo común, etiquetadas bajo un mismo título, y caracterizadas por temas específicos de campos diversos que no solo incluían las tradicionales áreas artísticas, sino que se expandían lentamente hacia las ciencias sociales, el urbanismo, la medicina, la empresa y las ciencias aplicadas.

Es también, a partir de esa fecha, cuando el Instituto aumenta de manera significativa sus colaboraciones con instituciones locales de las ciudades en las que operaban sus centros: ayuntamientos, universidades, organismos culturales del país, con lo que comienza a perfilar lo que es uno de sus sentidos actuales: el diálogo entre nuestra cultura y la cultura de los países donde alcanza su acción, en una estrategia de enriquecimiento mutuo que permite la consolidación de procesos culturales duraderos y expansivos. Por ahí rezaba el eslogan que protagonizó con éxito las campañas de comunicación: «El español, una lengua para el diálogo».

Destacan en esos tiempos actividades expositivas como: «Visiones del Museo del Prado. La colección Real de pintura a través de estampas del siglo XVII y vista por doce artistas contemporáneos», en colaboración con la Calcografía Nacional; «Los grabados de Goya: *Caprichos*, *Desastres*, *Tauromaquia* y *Disparates*», en colaboración con la Fundación Juan March y la Sociedad Estatal Goya 96; o la serie de conciertos «Obra completa para piano de Manuel de Falla», que recorrió ciudades como Viena, Múnich, Bremen, Leeds, Mánchester, París y Burdeos. Valores rotundos de la cultura española más internacional para iniciativas que debían hacerse un hueco entre la amplia oferta de las ciudades europeas.

El crecimiento cualitativo y cuantitativo de las acciones del Instituto Cervantes convierte en una necesidad operativa la ampliación de sus instalaciones, por lo que en 1997 una parte significativa de su personal y su equipo directivo se traslada al Palacio de la Trinidad, en la calle Fran-

cisco Silvela de Madrid. Una acción que incrementó el reconocimiento a nivel nacional de las tareas de la institución y facilitó la logística de muchas de sus gestiones para consolidar las alianzas con instituciones españolas e internacionales que permitiesen el crecimiento de sus tareas en el exterior.

Era tiempo de reforzamiento de la colaboración institucional, por lo que a partir de ese momento se configuran acuerdos como el convenio de colaboración en el ámbito cinematográfico, suscrito entre el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Asuntos Exteriores y el propio Instituto para la realización de ciclos de cine español en los centros de la red cervantina. También el convenio marco de colaboración suscrito con el Ministerio de Cultura para la realización de ciclos de conferencias de escritores. Del mismo modo, los años 1998 y 1999 muestran la cooperación del Instituto con entes como la Xunta de Galicia, la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, o la Agencia Española de Cooperación Internacional. En esos años se regularizan también los ciclos de cine en colaboración con la Filmoteca de la Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas del Ministerio de Asuntos Exteriores y con el Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales del Ministerio de Educación y Cultura, lo que evidencia que la joven institución fundada apenas en 1991 ya comenzaba a ser una red con capacidad real de proyección en el exterior y era, sin duda, un socio cada vez más apetecible y pronto imprescindible para la acción cultural exterior.

Estas estrategias y alianzas forman parte de un conjunto de acciones expansivas que tuvieron un lógico reflejo en la programación cultural del Instituto, evidenciado por ejemplo en su programación musical, en la que para ese momento ya convivían la música clásica, el *jazz* y las expresiones contemporáneas. Pero, además, muestran una acción cultural que ya podía exhibir una constitución en red más acentuada, como puede apreciarse en el periodo que va de 1999 a 2000, cuando se programaron actividades como el IV Centenario de Velázquez, que abarcó ciudades como Londres, París, Roma, Múnich y Nueva York; el V Centenario de Carlos V, que se desarrolló en Múnich, Utrecht, Londres, Roma, Viena, Lisboa y Nápoles; o el Centenario de Luis Buñuel, que generó actividades en Mánchester, Atenas, Casablanca, Lisboa, Milán, Nueva York, Roma, Tánger y Tetuán, y cristalizó en la exposición «Buñuel 100 años: es peligroso asomarse al interior», que se exhibió en Toulouse y París.

EL NUEVO SIGLO

La entrada en el siglo xxi significó, por diversos motivos, el crecimiento de la programación cultural del Instituto Cervantes en términos de oferta, pluralidad, actualización de formatos y un manejo cada vez más profesional de toda la actividad cultural. Desde luego, el considerable aumento de centros en el mundo expandió su alcance y su público, lo que también sucedió con el traslado en 2006 de su sede central al edificio de las Cariátides en la calle Alcalá, mudanza que reflejó la cada vez mayor importancia de la institución dentro del panorama nacional e internacional. El antiguo Banco Español del Río de La Plata, en pleno centro de la capital española, con su cámara acorazada, que pronto se convertiría en la Caja de las Letras, parecía no solo pronosticar el lugar del área de cultura en la institución, indisociable de su labor académica de promoción del español sino, simbólicamente, reflejar que la riqueza de un país, de una sociedad, de nuestra comunidad panhispánica, es su cultura y su capacidad de creación.

Pero cabe destacar que, en el nuevo siglo, la institución comenzó a recoger los frutos de sus estrategias previas, de sus colaboraciones institucionales, de su cultivo de públicos cada vez más diversos. En este último sentido, el Cervantes del siglo xxi comprendió que podía expandir su oferta conservando sus señas de identidad; ahora se trataba no solo de aproximarse a los interesados en la cultura generada alrededor de nuestro idioma, sino también de la posibilidad de incluir entre sus visitantes asiduos a quienes tuviesen un interés general por la creación artística, de manera que pudiesen encontrar en las manifestaciones culturales del mundo hispanohablante una oferta singular, novedosa, dialogante con el arte y los nuevos lenguajes que se iban generando en el mundo entero.

Por un lado, se exploró con mayor asiduidad la programación en red de manifestaciones creativas de alta calidad como la exposición «Antoni Tàpies», que se desarrolló en varios centros de Marruecos en colaboración con el Institut Europeu de la Mediterrània. Se realizó también una itinerancia de veinte obras de formatos y técnicas del pintor valenciano Manuel Valdés inspiradas en *Las meninas* y *Doña Mariana* de Diego Velázquez, por los centros de Amán, Beirut, Damasco, Estambul y Tánger. Del mismo modo, se dio inicio al programa «Pensar en español», actividades en las

que se pretendía mostrar que nuestro idioma, aparte de sus reconocidos valores como lengua de la imaginación y lo lúdico, también contiene un amplio espacio para la reflexión sobre el mundo contemporáneo.

En 2001 se desarrolló el programa «100 años de música en España», en el que se ofrecieron al público 36 conciertos de formaciones variadas en 25 centros del mundo. Se mantuvieron espectáculos de relieve, como la gira de Carmen Linares y la compañía de Antonio El Pipa en los centros de Marruecos y de Europa. Del mismo modo, se pusieron en marcha programas dedicados a la guitarra con intérpretes de altísimo nivel, como el Festival Permanente de Guitarra de Lubin, el Festival de Guitarra de Dublín, el evento «Guitarrísimo» en Múnich y el Festival Iberoamericano de Guitarra en los centros de Marruecos.

A partir de 2002, se fortaleció la estructura interna del área de Cultura en Madrid, por lo que a la concepción territorial que signó en un principio la concepción de las actividades del Cervantes se sumó un criterio más especializado y por disciplinas. Del mismo modo, los centros del Instituto Cervantes en el exterior aumentaron el número de personal dedicado por entero a la actividad cultural, que la institución ha ido profesionalizando en una más definida gestión cultural, especialización que comenzaba a ofertarse en planes de estudios y másteres como uno de los oficios de la cultura con mayor proyección. Esta consolidación de los recursos humanos vinculados a los eventos y acciones artísticas comenzó a dar sus frutos, al punto que el Instituto ofreció a partir de ese momento muchas de sus más destacadas y ambiciosas actividades que insistían cada vez más en la difusión de la creación más contemporánea. Comenzarían entonces los cursos y reuniones periódicas con los responsables de cultura de la red de centros, la formación interna, los estados de situación, la coordinación y las conexiones con programadores nacionales e internacionales, como lo fueron los realizados en Madrid, en 2007, y en La Laboral de Gijón, en 2008, en torno a las artes escénicas con la participación de Angélica Lidell, el Centro Coreográfico Gallego, María Jerez y Elena Córdoba, entre otros, que mostraron sus últimas creaciones a los responsables de cultura de la red de centros, acompañados de programadores de reconocido prestigio de cada una de las ciudades.

En la programación de artes plásticas se pasó de la exposición de 2003 «Palabras pintadas» —que sirvió para inaugurar los flamantes Cervantes de Berlín y Nueva York, con la presencia de los entonces Príncipes de Asturias, con obras de Tàpies, Joan Miró, Juan Gris, Salvador Dalí, Pablo

Picasso, Alicia Martín, Concha Jerez, Equipo Crónica, Carmen Calvo, etc. procedentes de los principales museos y coleccionistas de arte contemporáneo españoles— a exhibir en París algunos de los nombres más importantes del arte contemporáneo, a partir del brasileño Tunga y su universo hispánico, pasando por Luis Gordillo, Antoni Muntadas, Marina Núñez o Joan Fontcuberta en el año 2005, en el que Paris Photo tuvo a España como país invitado de honor. A partir de 2007 pueden destacarse también las colaboraciones con PHotoEspaña, como fue la primera exposición «Cinco miradas europeas. Fotografía española e hispanoamericana» o «Resiliencia», que obtuvo el premio del público a la mejor exposición. Actividades de altísimo nivel que significaron un ejemplo de diálogo entre España, Europa y Latinoamérica, e incluían la invitación a comisarios de diversas procedencias y el viaje de destacados artistas. Por su parte, 2012 fue el año de «Exposición Gráfika», muestra de arte urbano con la que las salas de la sede central del Cervantes en Madrid se llenaron de patines, botes de *spray* y grafiteros, que hicieron sus obras en directo.

En la parte literaria, 2003 marcó un énfasis en actividades de mayor calado por parte del Instituto Cervantes en las que podía encontrarse una búsqueda de acciones que activasen procesos más allá de la propia presencia del autor. Ese fue el eje de la Semana de las Letras, un desembarco masivo de autores de lengua española en distintas ciudades con la idea de ampliar el conocimiento de la literatura más contemporánea en esos espacios, al tiempo que se propiciaba una conexión más estrecha con los otros componentes del sistema literario de cada país: traductores, hispanistas, editores, periodistas y gestores culturales. En Londres se realizó la primera de estas actividades que con los años se extendió a ciudades como São Paulo, Manila, Nápoles, Dublín, París, Roma, Rabat, Pekín, Múnich, Bucarest, etc. Escritores como Ana María Matute, Juan Marsé, Rosa Montero, Clara Janés, Guadalupe Grande, Tomás Eloy Martínez, Luisa Etxenique, Slavko Zupcic, Enrique Vila Matas, Jorge Volpi, Fernando Aramburu, Gustavo Martín Garzo, Elia Barceló, Nuria Amat, Ricardo Menéndez Salmón, Carmen Posadas, Hipólito G. Navarro, Karla Suárez, Eduardo Mendicutti, Menchu Gutiérrez, Manuel Vilas, Edmundo Paz Soldán, Espido Freire, Cristina Fernández Cubas, Fernando Iwasaki y Juana Salabert, entre muchos otros, tomaron parte en estos encuentros.

Contaba desde sus inicios el Cervantes con actividades infantiles dispersas, pero fue en 2009 cuando se puso en marcha el programa Lobos y

Dragones (ahora llamado Cervantitos), en el que se agrupaban acciones dirigidas a los más pequeños con el fin de aproximarlos desde la infancia a la riqueza cultural y artística de los países de habla hispana. Este tipo de eventos derivó en acciones como la realizada el 25 de mayo de 2011 cuando se puso en marcha el Día Cervantino de la Literatura Infantil y Juvenil. En esa fecha, 28 ciudades ubicadas en los cinco continentes programaron eventos relacionados con la creación literaria en nuestro idioma dirigidos a niños y adolescentes. Lo que en aquellos años se denominaba «búsqueda de nuevos públicos» es hoy uno de los compromisos del Instituto Cervantes: atender al público infantil y juvenil en la accesibilidad a la oferta cultural con una programación orientada a los más pequeños que fidelice su relación con la cultura en español a través de las diferentes disciplinas artísticas, más allá de su nivel de conocimiento de la lengua española.

En 2011 se puso en marcha el programa «El sabor de la eñe», en el que se reunieron los componentes de la ficción literaria y la amplia gastronomía de nuestros países. Años en los que nuevas disciplinas como la gastronomía, tras el *boom* internacional de la cocina española de vanguardia, se empezaban a incluir en todas las programaciones más allá del estereotipo que el turismo de la segunda mitad de siglo había marcado a fuego en la imagen internacional de España, añadiendo la difusión de la tradición y la vigencia de gastronomías mestizas y milenarias como la mexicana o la peruana.

También fueron esos los tiempos a partir de los cuales, de manera puntual, se desarrollaron a nivel internacional actividades vinculadas a la literatura hipermedia, los blogs, las redes sociales, los prescriptores literarios de plataformas masivas de internet y el cómic, siempre con el objetivo de reconocer los diversos formatos en los que la creación literaria se va expandiendo en estos momentos tan fluctuantes del siglo XXI.

A esta fase programática del nuevo siglo pertenecen, de igual manera, ciclos estables como «Encuentros en la poesía», donde, a lo largo y ancho del planeta, los poetas de lengua española compartieron con el público sus trabajos más recientes y, en muchas ocasiones, dialogaron con poetas de distintas ciudades. En estas actividades contamos con la presencia de poetas como Clara Janés, Jaime Siles, Juan Gelman, José Manuel Caballero Bonald, Luis García Montero, Rafael Cadenas, Ana Rossetti, Felipe Benítez Reyes, Carlos Marzal, Aurora Luque, Antonio Gamoneda, Yolanda Pan-

tin, Ada Salas, Mariano Peyrou, Guillermo Carnero, Mercedes Cebrián, Mayra Santos, Elvira Hernández y Antonio Colinas, entre una infinita secuencia de voces. Lo mismo puede afirmarse del ciclo «Encuentros en la narrativa», que facilitó el contacto de novelistas y cuentistas de nuestro idioma con públicos del planeta entero y en el que participaron autores como Mario Vargas Llosa, Sergio Pitol, Antonio Soler, Sergio Ramírez, Almudena Grandes, José María Merino, Juan Gabriel Vásquez, Samanta Schweblin, José Balza, Antonio Muñoz Molina, Guillermo Arriaga, J. J. Armas Marcelo, Dolores Redondo, Javier Cercas, Claudia Piñeiro, Agustín Fernández Mallo, Magela Baudoin, Andrés Neuman y Piedad Bonnett, por solo citar una pequeña muestra.

Con mayor coherencia en los últimos años, a la vez que se ha intensificado la dimensión panhispánica de la institución, la oferta cultural se ha comprometido con la muestra de la rica diversidad de nuestra comunidad creativa. Ahora los ciclos de literatura o de cine tienen una voluntad iluminadora de lo genuinamente específico de las culturas de una gran comunidad panhispánica; América tampoco es solo un país y el «Foco» en la poesía chilena, en el teatro argentino, en el cine cubano, en el arte mexicano, en la historia peruana, en la música colombiana o en la narrativa española alumbra la pluralidad y favorece el posicionamiento de una comunidad panhispánica que puede competir en el ámbito cultural internacional con la narrativa anglosajona, la gastronomía japonesa, el documental alemán o la diplomacia cultural francesa. De ahí la propuesta del Instituto Cervantes para la fundación de la red CANOA de diplomacia cultural para la internacionalización de la cultura panhispánica.

El área de cine y artes visuales se fue desarrollando con una mayor coherencia en sus propuestas y puso énfasis en formatos menos convencionales y comerciales como el documental, con ciclos como «Territorio documental» y «Zonazine documental», y el cortometraje, con «Cortos en femenino» y «El corto sobre el mapa». De este modo, el Cervantes sirvió siempre de puente para que el público asiduo al arte cinematográfico y los diversos componentes del circuito cultural de distintos países tuviesen acceso a propuestas más arriesgadas y de mayor calado artístico. También cabe destacar el ciclo creado en 2006 «Espacio femenino», una mirada sobre el trabajo de directoras fundamentales en el ámbito cultural de nuestra lengua, o el ciclo «Contemporáneos» de 2010, programas

que hoy sobreviven como pioneros y han significado, en el siglo xxi, el asentamiento de estrechas colaboraciones del Cervantes con los mejores festivales de nuestro idioma así como con las citas del cine internacional: las colaboraciones con San Sebastián, Málaga, Sevilla, Alcalá, Valladolid y Huesca propiciaron las de Francia —Nantes, Biarritz, Toulouse—, Alemania —Regensburg, Tübingen, Berlín—, Italia —Roma, Milán, Messina—, Ámsterdam, Dublín, Londres, Nueva York, Varsovia, Praga o Manila, cuyo festival «Pelikula» cumple sus veinte ediciones.

El siglo actual también dejó una huella perdurable en la música y en las programaciones teatrales y de danza del Cervantes. Destacada fue la presencia en nuestros centros de los grandes maestros del flamenco como Paco de Lucía, Enrique Morente o Carmen Linares, miembro del patronato del Instituto Cervantes, que avala el despliegue realizado por la institución en la difusión internacional del flamenco y que iniciará en el marco de este 30 aniversario un Congreso Mundial del Flamenco sin precedentes. En Manila surgió el proyecto «Pósporos», una iniciativa en la que, desde 2016, grupos españoles hicieron residencias en esa ciudad y compartieron tarima con agrupaciones filipinas, algunas de las cuales grabaron luego versiones de música española. Este formato de estancias también facilitó experiencias inolvidables como la presencia de Luz Casal en China o el concierto de Daniel Casares con Toquinho en Brasil en 2015, puesto que ya no solo se trataba de una actividad puntual en uno de nuestros centros, sino del desarrollo de un proceso de diálogo de los artistas con otra realidad.

Dentro de esos procesos de diálogo intercultural, es necesario destacar los montajes de zarzuelas con músicos indios en Nueva Delhi o los programas con cuartetos de cuerda en ocho ciudades del mundo con grupos de cada zona, realizados en 2018.

Del mismo modo, en 2011 destacaron programaciones como «El teatro hispánico en el siglo xxi: nuevas tendencias»; «Nuevos creadores y nuevos lenguajes en danza»; «Teatro y crítica social y fronteras diluidas», por solo citar algunas de las acciones que han recorrido el mundo exponiendo las más novedosas tendencias artísticas que abriga nuestra cultura.

La ciencia tuvo desde 2005 una presencia cada vez más acentuada en la programación cervantina. Promover y hacer visible el discurso científico elaborado en nuestro idioma se convirtió en una herramienta más

para divulgar las muchas posibilidades que contiene nuestra lengua. De allí surgieron iniciativas en todos los formatos para la divulgación de la «Ciencia con Ñ», como «Sorpresas del cosmos», «Los descubrimientos de la sierra de Atapuerca», «Innovación creativa española», «Cambio global o biodiversidad del océano» o un programa como «Ciencia en femenino», que pretendió visibilizar la presencia protagónica de la mujer en la investigación pública y privada. La diplomacia cultural que posibilita nuestra institución abarca también el impulso en el ámbito científico y la relación con asociaciones y entidades internacionales.

En el siglo actual, la programación cultural del Cervantes también comenzó a hacer un énfasis especial en programaciones en las que se combinaran diversas áreas de la creación. Surgió así una línea multidisciplinar que generó algunas de las actividades y exposiciones más destacadas de los últimos tiempos. Un enfoque que ya había asomado en 2006 gracias a «Corresponsales en la guerra de España», ejemplo de fructífero diálogo histórico, pues la mirada de grandes personalidades del siglo xx como Hemingway, Dos Passos, Feliz Correia o Marta Gelhorn quedó agrupada en una exposición y un catálogo sobre uno de los grandes conflictos del siglo, consolidando la mirada multidisciplinar con la que varios proyectos tratarían desde entonces la memoria histórica, como los que se han llevado a cabo recientemente a partir del «80 aniversario del exilio republicano español» en la denominada «Red de ciudades del exilio».

Lo mismo puede afirmarse de «Escrituras en libertad», una exposición de 2009 que rescató la poesía visual en español y configuró un material de referencia indispensable a la hora de analizar este apasionante tema. Esta actividad que recorrió diversos rincones del planeta, mostrando varias de las aventuras creativas más audaces.

Temas novedosos también se incorporaron a la programación cervantina, desde la exposición «20 trajes» realizada en 2010, en la que se estableció un lúdico diálogo entre la creación literaria de autores y varios diseñadores de moda que procuraron evocar en sus telas y cortes la textura imaginativa de la creación verbal, hasta «La moda que nos parió» para visibilizar el cambio que está experimentando el mundo de la moda participando en debates sobre temas vinculados a la ética, la diversidad y la educación, así como los nuevos proyectos de moda virtual y en 3D.

LA EVOLUCIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS DEL INSTITUTO CERVANTES (RBIC) Y LA BIBLIOTECA ELECTRÓNICA

Como afirmaba uno de nuestros jefes de biblioteca, Ramón Abad Hiraldo, desde la biblioteca de Nueva York, en 2002: «Las características principales que definen una biblioteca de un centro cultural son fundamentalmente dos: su actividad fuera del territorio de su país de origen y su carácter gubernamental o para-gubernamental. En términos generales puede afirmarse que la acción de estas bibliotecas, al igual que las organizaciones de las que dependen, forma parte de la acción exterior de un gobierno y sirven de instrumento para desarrollar una determinada política cultural»[1].

En el proyecto cultural del recién creado Instituto Cervantes, entrados en 1992, se definieron los servicios bibliotecarios y de información que debía ofrecer como una línea de actuación estable que canalizara la difusión de la lengua y las culturas hispánicas. Algunas bibliotecas habían pasado a formar parte del Instituto en el denominado proceso de «cervantización», como las históricas de París o Tánger, y —tomando como referencia las bibliotecas de institutos homólogos como el British Council o el Goethe Institut, entre otros—, se imaginó un modelo de biblioteca. Como recuerda Irene Martín Montalvo, responsable de esta red desde sus inicios, en su artículo sobre el origen y la evolución de la RBIC, en 2002: «En esta biblioteca ideal estaban definidas, a grandes rasgos, las bases sobre las que asentar las bibliotecas: el personal, sus funciones y requisitos de formación necesarios; las colecciones, materias que debían estar presentes y en qué proporción; los servicios que debían prestarse; espacios, mobiliario y equipamientos precisos. La idea era utilizar este modelo para las bibliotecas de nueva creación e ir adaptando las bibliotecas transferidas, dotándolas de los medios necesarios para asumir las nuevas funciones»[2].

Para racionalizar y agilizar la gestión de las bibliotecas fue necesario acometer un plan de informatización de fondos y servicios a través de la

1 R. Abad Hiraldo (2002), «Embajadas culturales: las bibliotecas del Instituto Cervantes en su contexto», *Métodos de información,* 9, 49, pp. 39-44.

2 I. Martín Montalvo (2002), «La Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes: Origen y evolución», *Métodos de información,* 9, 49, pp. 32-38.

adquisición, ya desde 1994, de un *software* específico que cumpliera los estándares bibliotecarios.

La tarea de automatizar 400.000 obras iniciales requirió tiempo y esfuerzo colectivo. El proceso contempló todo tipo de estrategias: volcado de datos, importación de registros de fuentes bibliográficas automatizadas, catalogación realizada por empresas a partir de fichas bibliográficas en papel, etc. El proceso de catalogación retrospectiva siguió un criterio de rentabilidad del esfuerzo, dando prioridad a las secciones más demandadas, y duró casi diez años hasta que, en 2003, se dio por concluido.

El año 1997 marcó un hito importante en la RBIC, con la configuración de un catálogo colectivo, de manera que fue una de las primeras redes de bibliotecas españolas que pusieron sus catálogos en internet. En 2005 el Instituto Cervantes tenía preparados los equipos informáticos y la infraestructura de telecomunicaciones para implantar programas basados en tecnología web, y desde 2007 todas las bibliotecas tienen un verdadero funcionamiento en red, compartiendo un programa y un catálogo único.

Así, a medida que se implantaba la red de bibliotecas en los centros del Instituto Cervantes, la figura del bibliotecario pasaba a formar parte de una plantilla de trabajo en el exterior, adaptándose y profesionalizándose en las diferentes características no poco complejas de las bibliotecas de la red: un fondo mayoritariamente en español destinado a un usuario con diferentes niveles de competencia en el idioma; una tipología de público con necesidades muy diversas: de los métodos y materiales de ELE para el alumno a las publicaciones especializadas para hispanistas y profesores; además de la atención cada más pronunciada a un público que se acerca a la literatura a través de las traducciones, la música o el cine, y que no tiene por qué conocer e interesarse solo por el idioma.

A finales del siglo xx, el avance de las tecnologías propicia la creación de las bibliotecas electrónicas, que permiten acceder a los bancos de información en formato electrónico de catálogos automatizados de bases de datos, documentos y contenidos que los usuarios pueden consultar en un soporte diferente al papel. La aparición de los libros electrónicos en la década de los noventa supuso un reto para las bibliotecas digitales en cuanto a nuevos contenidos.

Cuadro 1 Evolución de la RBIC del Instituto Cervantes		
Año de inauguración	**N.º bibliotecas**	**Ubicación y denominación**
1993	14 heredadas	Burdeos, Antonio Buero Vallejo Casablanca, Ana María Matute El Cairo, Adolfo Bioy Casares Fez, Manuel Altolaguirre Lisboa, Gonzalo Torrente Ballester Londres, Reina Sofía Manila, Miguel Hernández Nueva Delhi, Juan Ramón Jiménez París, Octavio Paz Rabat, Benito Pérez Galdós Roma, María Zambrano Tánger, Juan Goytisolo Tetuán, Vicente Aleixandre Viena, Juan Gelman
1994	6	Atenas, Juan Carlos Onetti Bucarest, Luis Rosales Múnich, Augusto Roa Bastos Nápoles, Rafael Alberti Túnez, Dulce María Loynaz Varsovia, Guillermo Cabrera Infante
1995	2	Bremen, Gonzalo Rojas Dublín, Dámaso Alonso
1996	3	Chicago, José Emilio Pacheco Toulouse, Manuel Azaña Utrecht, José Jiménez Lozano
1997	1	Amán, Emilio García Gómez
1998	3	Bruselas, Gerado Diego Mánchester, Jorge Edwards Tel Aviv, Camilo José Cela
1999	1	Milán, Jorge Guillén
2002	3	Beirut, Fernando del Paso Estambul, Álvaro Mutis Moscú, Miguel Delibes
2003	1	Berlín, Mario Vargas Llosa
2004	6	Argel, Max Aub Belgrado, José Hierro Budapest, Ernesto Sabato Lyon, Gabriel Aresti Río de Janeiro, Nélida Piñón São Paulo, Francisco Umbral
2006	4	Damasco Estocolmo, Francisco Ayala Praga, Carlos Fuentes Sofía, Sergio Pitol

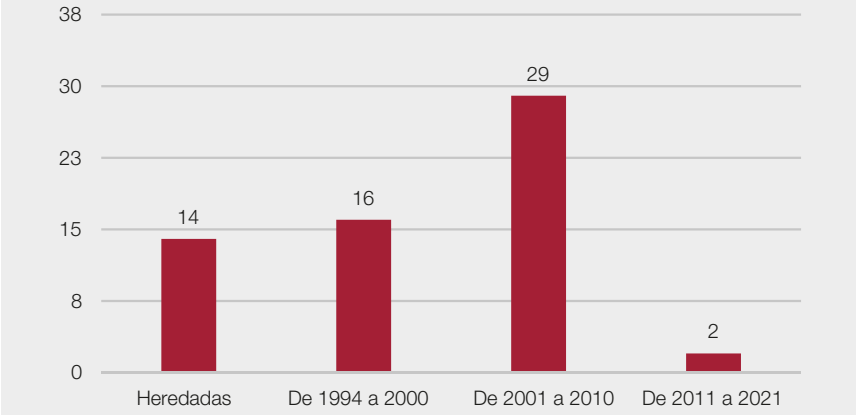
Cuadro 1 *(cont.)*
Evolución de la RBIC del Instituto Cervantes

Año de inauguración	N.º bibliotecas	Ubicación y denominación
2007	6	Brasilia, Ángel Crespo Curitiba Marrakech, José Ángel Valente Pekín, Antonio Machado Porto Alegre Salvador de Bahía, José García Nieto
2008	5	Cracovia, Eduardo Mendoza Fráncfort, Antonio Gamoneda Orán, Francesc Boix Recife, Carmen de Burgos Tokio, Federico García Lorca
2009	3	Belo Horizonte Hamburgo, Sergio Ramírez Sídney, Gabriela Mistral
2010	1	Shanghái, Miguel de Cervantes
2011	1	Nueva Delhi, Juan Ramón Jiménez
2021	1	Alcalá de Henares, Biblioteca patrimonial
Total	61	

Fuente: Instituto Cervantes.

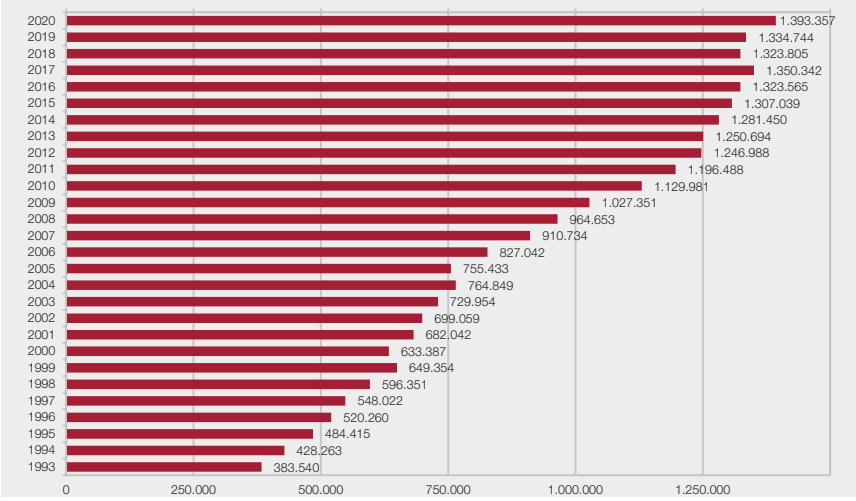
Nota: en 1993 se incorporaron 14 bibliotecas ya existentes; otras 10, de las antiguas Casas de España, se fueron incorporando poco a poco. No se recogen bibliotecas que no estén dotadas de plaza de bibliotecario. La biblioteca de Damasco se cerró en 2012 y la biblioteca de Madrid pasó a integrarse en el proyecto de la Biblioteca patrimonial del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares. La RBIC es la única red española internacional de bibliotecas especializadas.

Gráfico 1
Creación de bibliotecas en la RBIC



Fuente: Instituto Cervantes.

Gráfico 2
Total de volúmenes en la RBIC (1993-2020)



Fuente: Instituto Cervantes.

Nota: la colección inicial en 1991 estaba formada por casi 400.000 volúmenes sin control bibliotecario y en bibliotecas con servicios muy limitados, irregulares e incluso inexistentes en algunos casos. La integración de estos fondos a la colección bibliográfica definida por la política de colecciones establecida para las bibliotecas del Instituto Cervantes fue un exitoso proceso de varios años.

A partir de 2010, el Ministerio de Cultura llevó a cabo un proyecto de difundir en las Bibliotecas Públicas del Estado el uso de libros electrónicos, así como de sus equipos de lectura, que entonces no estaban a disposición de todos los públicos. Así nació eBiblio, en 2013, y tres años después, en 2016, la Biblioteca electrónica del Instituto Cervantes que, junto a la gestión de la mayor red de bibliotecas en el extranjero, necesitaba ofertar un conjunto de recursos y servicios facilitando el préstamo de licencias a los usuarios con carné de cada una de sus bibliotecas, además de ampliar el camino para el fomento de la lectura en otros soportes, la difusión de la edición especializada en formato electrónico que comenzaba ya a completar los catálogos de todas las editoriales y a contribuir a la preservación y conservación de colecciones y materiales.

Su catálogo se ha incrementado en un 150 % cada uno de los tres últimos años y, a día de hoy, cuenta con 1.500 libros en formato digital sobre lingüística, ELE, literatura clásica y contemporánea de autores españoles e hispanoamericanos, así como de historia, arte, ciencia y literatura infantil y juvenil. A través de sus aplicaciones para cualquier dispositivo, el usua-

rio puede acceder a más de 500 audiolibros, bases de datos bibliográficas y documentales, desde cualquier lugar y a cualquier hora todos los días del año.

La crisis que las bibliotecas tradicionales han arrastrado durante años ha convertido también a las bibliotecas del Instituto Cervantes en espacios de comunidad: atención al público, lugares de consulta y estudio, espacios de actividad cultural y académica que, de manera dinámica, se completan con las actividades de extensión bibliotecaria que se ofertan para todo tipo de públicos —clubes de lectura, talleres, jornadas— con una oferta de formación a usuarios y profesionales en cada uno de los países. Las jornadas de profesionales de la RBIC, organizadas anualmente en la sede central, han contribuido desde 2012 a la reflexión y el intercambio entre profesionales de la información, españoles y extranjeros, quedando interrumpidas excepcionalmente a causa de la pandemia en 2020. Así, con la intención de contribuir a espacios de reflexión se ha creado LAB Bibliotecas para desarrollar la dimensión social de la lectura mediante el impulso y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías, así como el papel prescriptor de las bibliotecas en torno a la lectura, la escritura y la creación.

La colaboración con las bibliotecas locales y el gran desarrollo de espacios, colecciones y actividades para los más jóvenes han convertido a las bibliotecas de la RBIC, en 30 años, en la apuesta de futuro de una estrategia cultural que se adapta al desarrollo tecnológico, cultural y social de la comunidad panhispánica.

2020: CULTURA EN LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL

Resulta imposible realizar este paseo por tres décadas de actividad sin acotar lo que significó la aparición de la COVID-19 para una institución internacional que tiene en la movilidad de personas y la realización de actividades y eventos presenciales su eje primordial.

Al producirse la pandemia, el Instituto Cervantes debió responder de inmediato a las demandas de su público en el mundo entero. La respuesta fue rápida y creativa, y a actividades puntuales en las que se logró restablecer el contacto de los creadores con su entorno se sumaron una serie de valiosas experiencias. Una de ellas fue el programa «Videodanza», que se emitió en más de cuarenta ciudades. En cine, se apostó por la apertura del

canal en línea para la programación de diferentes producciones a partir de mayo de 2020 en toda la red de centros en el exterior; sin duda, una programación que materializó la difusión de películas de alto nivel estético, acompañadas con abundancia de materiales, como las presentaciones realizadas por profesionales de los diferentes países en las distintas lenguas.

Se adaptaron exposiciones a un formato híbrido como «Ilustrad/as», una mirada a la creación femenina de vanguardia en la ilustración contemporánea, o «Tan sabia como valerosa», dedicada a las escritoras y editoras del Siglo de Oro, incluida por el *Smithsonian Magazine* entre las diez mejores muestras virtuales de 2020.

En el caso de la literatura, noviembre de 2020 fue el momento en que desplegó su inventiva «Nero Giallo», encuentro de novela negra entre autores de lengua española e italiana que durante días inundó las redes con conferencias, mesas redondas o diálogos, y en los que las citadas redes no solo fueron un mecanismo de difusión sino el propio escenario donde se desarrollaban acciones culturales en las que participaron autores como Leonardo Padura, Rosa Ribas, Blanca Riestra, Empar Fernández, Marcelo Figueras, Pedro Peña, Barbara Baraldi, Teresa Dovalpage, Giulia Calenda o Pedro Badrán Padauí, entre otros.

Del mismo modo, durante el confinamiento se desarrolló «Calisueñagramas», de la artista Noni Lazaga, una convocatoria pública, participativa y en línea, de formación de palabras a partir de sílabas que nos acompañaron en este tiempo (COvid-confinaMIENto-marZO / COMIENZO), convirtiéndolas en palabras para el futuro.

Con estas experiencias el número de asistentes no presenciales llegaba, según la herramienta de gestión cultural y seguimiento de actividad del Instituto Cervantes, a más de un millón, y servicios como el de la Biblioteca electrónica experimentaban un incremento del 450 % en los primeros meses de la pandemia.

Enmarcado en la estrategia global de innovación tecnológica, uno de los retos asumidos en este año es la gestión del conocimiento generado por el Instituto Cervantes. Así se ha puesto en marcha el proyecto «DescubrES» para la administración de más de 200.000 páginas web sobre lengua, literatura, ELE, arte, contenido científico y miles de recursos bibliográficos en distintos formatos. El conocimiento generado por la institución durante tres décadas de trabajo, fruto de su actividad cultural y académica en estos años —cientos de miles de actividades culturales, cursos de espa-

ñol, formación para profesionales, publicaciones etc.— verá optimizadas su localización y recuperación con una «ventanilla única» accesible para todos. Tras 30 años, el Instituto Cervantes redimensiona su gestión para que el conocimiento y la información sean más eficaces, más accesibles, promoviendo el acceso abierto, la cooperación y el aprovechamiento de la información por parte de los miembros de su comunidad en todo el mundo.

Estamos viviendo una época de profundas transformaciones que a veces van más rápido de lo que podemos entender. Las nuevas tecnologías están afectando a todos los campos de conocimiento de la sociedad y sus aplicaciones, en terrenos muy diversos, no pueden dejar atrás a las humanidades ni a la cultura. Este desarrollo hacia un mundo cada vez más digital es lo que se denomina como «transición tecnológica/digital» que, tras 30 años de actividad institucional, supone para el Instituto Cervantes una auténtica revolución en términos de accesibilidad a su oferta y sus servicios. En el caso del Área de Cultura, además de aplicar a los procedimientos de programación, administración y exhibición de nuestra propia actividad esa transformación digital, queremos extender las nuevas tecnologías a todos los ámbitos de la cultura desde su creación para recibir ofertas enfocadas cada vez más a la experiencia individual y propiciar la participación comunitaria del público, usuarios, alumnos y resto de miembros de la familia cervantina.

EL 30 ANIVERSARIO

La celebración de los 30 años es un punto de inflexión, junto al reto de la transformación tecnológica y digital; es el momento clave para contribuir al desarrollo de oportunidades en nuestro sector cultural, al apoyo a nuestros creadores con el convencimiento de que los espacios de cultura y comunidad son más necesarios que nunca. Este aniversario nos ha de permitir no solo idear, rescatar y reforzar programas y proyectos, sino posibilitar y dar visibilidad a parte de la actividad que venimos desarrollando desde hace décadas, ejercitando y posibilitando más la coordinación con instituciones, entidades y empresas de toda índole que han sabido ver en esta celebración una posibilidad de mostrarnos como país y como sociedad de una manera más estratégica, con una perspectiva de futuro que garantice el lugar de la cultura entre los valores democráticos de nuestra sociedad.

La transformación digital es, sin duda, un reto para toda sociedad y el desarrollo de la cultura digital en el Instituto Cervantes debe conjugarse con los objetivos de recuperación marcados tras la pandemia: trabajar por una *cultura segura* en espacios de comunidad, intercambio y reflexión, y fomentar las posibilidades de nuestros creadores a través de la movilidad como plataforma de oportunidades de exhibición, de intercambio y de trabajo.

Este breve repaso evidencia el crecimiento y el fortalecimiento de una institución que surgió con modestia, pero que ha ido afinando sus estrategias y su influencia en el mundo, por lo que en este momento es un interlocutor de primera línea en todo lo referente a la difusión de la cultura hispánica, además de contar con una red sólida que está presente en 88 ciudades de 45 países. Una consolidada red cultural, de espacios y profesionales, gestores y bibliotecarios que entretejen en todo el mundo una programación en diálogo entre la cultura española e hispanoamericana y las culturas de las zonas geográficas y países a través de todos los modelos de presencia y diplomacia que desarrolla el Instituto Cervantes.

Aquella mesa redonda de 1992 en el Cervantes de París fue la semilla de un recorrido, de una búsqueda, de la consolidación de una imagen vinculada a los tiempos y urgencias de la contemporaneidad. Años de exhibición, de gestión y desarrollo de la difusión cultural que han llevado a la institución a convertirse en una herramienta fundamental no solo de la acción cultural de un país, sino de la acción exterior de una comunidad.

Hablamos de una historia que sigue en pleno crecimiento, porque los 30 años no son un punto de llegada, sino el inicio de procesos que todavía darán mucho más de sí. 30 años que se celebran con vocación de futuro, de esperanza, de reencuentro; y gracias a un equipo de profesionales que durante tres décadas combinaron su trabajo con su afán por llevar a lo más alto a una institución al servicio de la sociedad.

A todos los compañeros que han dedicado al Instituto Cervantes su inteligencia, su pasión y su esfuerzo durante todos estos años, felicidades, y que sean muchos años más.

VALOR ECONÓMICO DEL ESPAÑOL: PERSPECTIVA DE TRES DECENIOS

José Luis García Delgado
Universidad Nebrija

Redoble de conciencia: el título del poemario que Blas de Otero dio a conocer en 1951 sirve para expresar lo que significó, cuarenta años después, el nacimiento del Instituto Cervantes. Un doble redoble de conciencia.

Primero, para atraer la atención sobre algo en que apenas se reparaba a pesar de su obviedad: el español es el *producto* más internacional de España y de todos los países que lo tienen como lengua propia. El más internacional por la riqueza y la irradiación del patrimonio cultural con él acumulado y que con él se expresa. El más internacional por el número de sus hablantes, repartidos por el ancho mundo. Y el más internacional, también, por su condición de soporte —materia prima, instrumento o estímulo— de actividades económicas cuya proyección rebasa las fronteras nacionales. Integrada en el grupo de las cuatro lenguas «mundiales» o «mayores» —junto a chino mandarín, hindi e inglés—, el español es hoy la segunda lengua de comunicación internacional, solo aventajada por el inglés.

Segundo, para incitar al estudio de la que hasta entonces era la menos considerada entre esas facetas: la economía de la lengua. Un impulso que abrió una línea de investigación no poco fecunda a partir del trabajo pionero dirigido por Ángel Martín Municio y de las sucesivas entregas del vasto programa desarrollado bajo el rótulo general «valor económico del español»[1].

En las páginas que siguen se ofrecen algunos de los hallazgos más llamativos de esa aproximación al conocimiento del español desde el análisis económico, poniendo el foco en los beneficios y ventajas que

1 Se ha dejado constancia de ellos en García Delgado (2020: 127-136).

procura el español en tanto que lengua internacional. Dicha preferencia está en correspondencia con lo acontecido en el curso de los últimos decenios, cuando se han superpuesto hechos muy significativos que han contribuido a aumentar la funcionalidad del español como lengua de comunicación internacional, acrecentando así también sus réditos económicos. Han sido treinta años bien provechosos, como se expone en el epígrafe que continúa. Su adecuada ponderación no debe hurtar, empero, el conocimiento de los retos que, mirando ahora hacia adelante, tiene hoy planteados el español para asegurarse un puesto preeminente como lengua internacional en el horizonte más próximo: ese será el objeto justamente de las notas finales.

TREINTA AÑOS FRUCTÍFEROS

Son cuatro los hechos novedosos que han coincidido en este tiempo para realzar la importancia del español como lengua internacional. Uno es compartido por las demás lenguas de ese rango; los otros tres son específicos de aquel. Aludamos a ellos por ese orden.

Alcance general tiene el proceso de globalización que contempla el incesante despliegue de la sociedad del conocimiento, con la trasmisión instantánea de la información y la universalización de los productos culturales. Una globalización cada vez más basada en servicios digitales, investigación y desarrollo, datos, ideas y otros intangibles[2]. La era digital, que tanto está realzando las lenguas de comunicación internacional (el Instituto Cervantes es coetáneo, por cierto, del inicio de la World Wide Web, a comienzo del decenio de 1990). Con palabras equivalentes: las redes digitales y las infraestructuras de comunicación han venido a proporcionar en este tiempo una plataforma global sobre la cual personas e instituciones interactúan, siempre con la lengua como instrumento principal.

¿Cómo se ha desenvuelto el español en tal entorno globalizado y digital? Lo fundamental es fácilmente resumible[3]. El español ha experimentado en las dos últimas décadas un crecimiento muy apreciable en internet, de más del 1.400 %, sensiblemente por encima de la media mundial y muy superior al de otras grandes lenguas (francés, inglés,

2 Lamo de Espinosa (2020).

3 Jiménez Jiménez (2019). Cortesía del autor, a quien sigo en este tema.

alemán, japonés). Por supuesto, la variable demográfica está en gran medida detrás del progreso del español en este ámbito, pero se ha visto además impulsado por el aumento de internautas del continente americano, entre los que no puede dejar de hacerse mención a las comunidades hispanas de Estados Unidos. Como resultado, la presencia del español en la web alcanza el 8 % del total mundial, muy lejos de los porcentajes aproximados del inglés (25 %) y del chino (20 %, sobre la base única de su demografía, pues está circunscrito a sus hablantes nativos, principalmente dentro de los límites territoriales de China), pero encabezando con holgura el nutrido pelotón de otras lenguas principales.

El grado de penetración de internet en los países hispanohablantes —el cociente entre el número de usuarios y el total de hablantes de cada lengua—, se sitúa, de media, en torno a los dos tercios de la población total; unos diez puntos por encima de la media mundial, si bien por debajo, como es lógico, de los índices del inglés (75 %), así como de los correspondientes a las dos lenguas con mayor grado de penetración en internet por sus hablantes, el alemán y el japonés. México concentra, de largo, la cifra más alta de usuarios de internet en el condominio hispánico, con 85 millones de internautas (es, de hecho, uno de los diez primeros países del *ranking* mundial), más del doble de los 42-43 millones que rondan los hispanos de Estados Unidos y los internautas españoles y argentinos; si sumamos los de Colombia y Perú, ahí tenemos casi las tres cuartas partes de los usuarios hispanohablantes de internet.

Todos estos datos revelan que el español ha sabido acomodarse a un entorno nuevo y exigente, si bien con amplios márgenes de mejora conforme los países más rezagados donde nuestra lengua es vehicular consigan recortar sus distancias digitales, que lo son también económicas, culturales, tecnológicas… Importante instrumento para ello está siendo el acceso generalizado a la banda ancha móvil en los países de habla hispana, la creciente conectividad y la altísima participación de sus usuarios en las redes sociales, donde es ya la segunda lengua más utilizada en Wikipedia, Facebook y Twitter. En el ámbito iberoamericano, en concreto, puede decirse que la posesión de teléfonos móviles ha roto en pocos años la brecha digital, dando acceso a las redes sociales a muy amplios porcentajes de la población. Todo lo cual no impide reconocer que los hispanohablantes somos más «interlocutores» y «utilizadores», esto es, usuarios de redes

sociales y avezados en descargar contenidos, que productores, en sí, de contenidos[4]. Convendrá volver sobre ello más adelante.

Fijémonos ahora en lo que concierne en particular al español. Son tres las novedades registradas en los decenios más cercanos. El primero es el formidable avance en la normativización consensuada, gracias al programa de política lingüística panhispánica desarrollado con la participación de todas las academias de la Lengua Española (son ya 23). El «tiempo del panhispanismo» ha revelado su enorme potencialidad: lo que fueron solo tímidos tanteos durante más de un siglo —desde la aparición en la década de 1870 de las primeras Academias americanas, pasando por la creación hace setenta años de la Asociación de Academias de la Lengua Española—, son ahora, dada la intensidad del esfuerzo común, pasos firmes en una «etapa caracterizada por la preocupación por la unidad, respetando la diversidad»[5].

Sus mayores logros —con el pistoletazo de salida que supuso el Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Zacatecas en 1998—, las tres principales obras de carácter normativo: *Nueva gramática de la lengua española* (2009), *Ortografía de la lengua española* (2010), y la nueva edición del *Diccionario de la lengua española* (2014), cuando se conmemoraba el tricentenario de la Real Academia Española, que ha liderado todo el trabajo conjunto.

Son aportaciones decisivas para reforzar la «homogeneidad» de la lengua —esa cualidad que hace más atractivo el aprendizaje y facilita la «comunicatividad», esto es, el entendimiento mutuo—, con proyección positiva sobre la expansión, la funcionalidad y, sin duda, la economía del español. Dicho más rotundamente: solo el español, entre las grandes lenguas internacionales y merced a ese esfuerzo compartido, dispone de ortografía, gramática y diccionario comunes, es decir, de los tres códigos fundamentales de toda lengua culta. La posición aventajada que ello proporciona al español como lengua internacional es innegable: no se olvide que los lenguajes matemático y musical, los más normativizados, son también los más universales.

El segundo hecho específico de gran alcance para la proyección del español registrado en el curso de los decenios más recientes pertenece más bien al campo de la demolingüística, pues se trata de la creciente penetra-

4 Pimienta y Prado (2016).

5 Muñoz Machado (2020) y más ampliamente en Muñoz Machado (2017: 437 y ss.).

ción del español en dos extensos territorios de América: Estados Unidos y Brasil. En Estados Unidos, la primera década del siglo xxi ha sido testigo de un aumento de la población hispana que cabe calificar de histórico por su magnitud, un 43 %, mitad por inmigración, mitad por nacimiento, alcanzando un total de 50 millones en el censo de 2011, con la previsión de que antes de 2050 uno de cada tres norteamericanos sea de origen hispano. Es verdad que las previsiones en demografía se hacen para no cumplirse, pero la tendencia por ahora mantiene vigor, con situaciones ya consolidadas bien llamativas. La minoría hispana, cuya edad media es casi diez años más joven que la del resto de la población, es ya la primera en 21 estados de la Unión.

Por eso —dígase de paso—, no puede sorprender que el voto de esa minoría (hispana o latina) sea cada vez más codiciado en las convocatorias electorales: si eran 11 millones los hispanos con derecho a votar en 1992, cuando Clinton obtuvo la presidencia, y 23 millones en 2012, al renovar su mandato Obama, han sido 32 millones los hombres y mujeres que en noviembre de 2020 han podido acudir a las urnas (un 13 % del censo), considerándose su voto clave, por cierto, en los estados decisivos para la elección de Biden (Arizona y Nevada, pero también Wisconsin, Pensilvania y Georgia). No por casualidad, en el nuevo diseño de la web de la Casa Blanca, estrenada 24 horas después de la toma de posesión presidencial, la versión en español ha recuperado el lugar preeminente que tuvo durante los dos mandatos de Obama. Horizonte promisorio, por tanto. Si el español consiguiera asentarse como segunda lengua de Estados Unidos, tendría también prácticamente asegurado ser la segunda lengua internacional durante todo el tiempo que se prolongue la preponderancia económica y la hegemonía política y militar de esa gran potencia, hoy con renovada voluntad de liderazgo en el escenario mundial. Geopolítica, economía y demolingüística tienden siempre a entrelazarse.

Brasil, a su vez, comienza el siglo xxi impulsando por ley (2005) la enseñanza del español tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Y aunque posteriormente (2016) se derogará a escala federal esa norma, el espaldarazo al español se mantiene, con diversas modalidades, en la práctica de unos y otros estados. Una apuesta que está en consonancia con el no disimulado propósito de ese enorme país por hacer valer su presencia en toda Suramérica. También en este caso, la geopolítica y la

economía van de la mano de la demolingüística: Brasil solo tiene de hecho dos fronteras, el océano y el español, como se ha apuntado con justificada ironía.

Todavía algo más. A los frutos de la labor académica y a las novedades que ofrece la demografía para impulsar la dimensión global del español, hay que sumar lo que aporta la creciente apertura e internacionalización empresarial de las principales economías iberoamericanas, con la de España en este caso también abriendo la marcha. Otro acontecimiento que también corre temporalmente en paralelo a la vida del Instituto Cervantes. En efecto, desde los años noventa del pasado siglo ha cobrado enorme fuerza el despliegue internacionalizador de empresas españolas y de América Latina —«multilatinas» se las ha apodado—. Todo un ejercicio de extraversión empresarial participado por miles de firmas, dejando constancia muy frecuentemente de una capacidad no poco asombrosa de iniciativa, ambición estratégica y competencia gestora. Empresas que, al saltar sobre sus respectivas fronteras originarias, internacionalizan la lengua común y los patrones culturales a ella asociados.

Sin datos agregados hoy disponibles que abarquen a todos los países hispanohablantes, los referidos a España son significativos de la entidad que ha alcanzado ese movimiento. El *stock* de inversión directa de España en el exterior se ha multiplicado por 33 entre 1991 y 2019 (de 16.566 a 541.804 millones de euros corrientes, un tercio de los cuales en los países de América Latina), pasando de representar algo menos de un 4 % del PIB a un 44 % tres decenios después. Solo en los últimos diez años, el número de filiales de empresas en el exterior ha aumentado en un 50 %, alcanzando en 2018 un total de casi 7.000 (de las cuales algo más de 1.200 en Latinoamérica).

Resumamos. A modo de cuatro vectores apuntando en la misma dirección, los hechos descritos han contribuido a proporcionar al español unas excelentes cartas credenciales como lengua internacional. Con casi 500 millones de hablantes, es por razón de ese cómputo la segunda lengua materna del mundo, tras el chino mandarín. También, en tanto que lengua adquirida en los países de lengua no inglesa, es de hecho la segunda lengua de comunicación internacional tras el inglés, ocupando una posición igualmente destacada en la red, por número de usuarios y por páginas web.

LENGUA COMÚN, MONEDA ÚNICA

¿Qué valor económico cabe atribuir a tal activo intangible? A dar cabal respuesta a esta cuestión, suscitada a raíz de una iniciativa participada —repitámoslo— por el Instituto Cervantes, se ha dedicado un prolongado esfuerzo investigador, y sus resultados son hoy ampliamente conocidos[6]. He aquí lo fundamental.

Debe recordarse, ante todo, la triple función que cumple toda lengua desde la perspectiva económica: como materia prima o insumo esencial de bienes que se producen o servicios que se prestan; como medio de comunicación compartido que agiliza la negociación entre las partes contratantes, propiciando entornos de afinidad en los mercados —el «trato» que siempre antecede al «contrato»—; como seña de identidad colectiva, expresión de lazos intangibles y simbólicos que nutren el «humus social» de una comunidad, facilitando también las relaciones económicas.

Dotada de singulares cualidades en tanto que «bien económico» —no es apropiable en exclusiva, no se agota al ser consumido ni tampoco se deprecia, sino todo lo contrario, al hacerse masiva su utilización…—, la lengua puede considerarse un valiosísimo bien público, generador de cuantiosos beneficios, muy particularmente en el ámbito de las transacciones comerciales y financieras y en los procesos de internacionalización empresarial, pues compartir una lengua equivale a operar con una misma moneda: lengua compartida, moneda única, las ventajas son de igual naturaleza. La lengua constituye, pues, un activo económico capaz de *añadir valor*. Lo investigado sobre el español arroja a este respecto datos concluyentes sobre sus efectos multiplicadores de intercambios comerciales y flujos de inversión, y sobre su influencia en la internacionalización de las empresas.

---

6 El tema, en sus diversas facetas, ha sido el objeto del programa de investigación, antes citado, «Valor económico del español», codirigido por José Luis García Delgado, José Antonio Alonso Rodríguez y Juan Carlos Jiménez Jiménez, con 14 volúmenes editados entre 2007 y 2016. El último de ellos (García Delgado, Alonso Rodríguez y Jiménez Jiménez, *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* (2016) ofrece una recapitulación que se toma aquí como guía, al modo que se hizo también en el trabajo citado en la nota 1 y se ha repetido más recientemente en *El español, lengua internacional: proyección y economía de un patrimonio común*, Lección Magistral Santo Tomás de Aquino 2021, Universidad Nebrija, 2021.

No hay espacio para entrar en el detalle. Retengamos tan solo que el español multiplica por 4 los intercambios comerciales ente los países hispanohablantes, multiplicando, a su vez, por 7 los flujos bilaterales de inversión directa exterior. La apertura e implantación de empresas filiales ha sido la consecuencia. La experiencia española a este respecto es ilustrativa. Tres razones, al menos, explican esa muy notable influencia:

- Primera, la comunidad de lengua está muy presente en la *decisión misma de internacionalizar la empresa* y en la selección de los mercados sobre los que esta va a operar, especialmente en las etapas más tempranas de tal experiencia, dada la reducción de los *costes de transacción* que la lengua común propicia, aminorando la *distancia psicológica* con la que se contempla el mercado y la percepción de riesgo asociada a la operación. No es la lengua el único factor que determina tal decisión, pero sí un factor influyente.
- Segunda, la lengua común potencia la *acción competitiva* de la empresa, una vez que ha decidido instalarse en el nuevo mercado, al hacer más fácil la identificación de socios y la negociación de acuerdos con ellos; al propiciar un mejor conocimiento del entorno normativo y una relación más fluida con las autoridades locales; al permitir detectar más rápidamente gustos y preferencias de los consumidores, abaratando los costes de adaptación de los productos y de las campañas de mercadotecnia.
- Tercera, la lengua común ayuda a la *labor directiva* al hacer más accesibles los cambios organizativos obligados por el proceso de internacionalización: procesos internos de transmisión de órdenes, supervisión y control; formación de cuadros y equipos directivos más cohesionados, incorporando profesionales nativos del país donde la empresa se instala.

Añadamos unas líneas sobre las implicaciones económicas del nuevo entorno digital para el español. Son múltiples, pero tienen una vertiente muy destacada en el terreno del comercio electrónico. No se dispone aún de una base factual que abarque a todo el condominio hispánico y permita compararlo con otras lenguas. Pero tomando a España como referencia, sí se constata claramente que el comercio electrónico viene aumentando en los últimos años, tanto en número de usuarios como en volumen de

negocio, a ritmos que no bajan del 20 % anual, y la expectativa no puede ser sino creciente.

La edición digital y el comercio electrónico en el mundo editorial —donde la lengua es la materia prima misma del objeto de producción e intercambio— ofrecen un interesante estudio de caso para las posibilidades del español. Contamos con algunos datos muy expresivos sobre la edición y venta de libros digitales en España e Iberoamérica, que hablan de un impresionante crecimiento digital de los mercados *en español*, donde la edición digital está aumentando a un ritmo anual creciente y muy superior al de la edición en papel, hasta representar ya más de la cuarta parte de los títulos dados de alta cada año de los registros.

CONDICIÓN DE FUTURO

Debe huirse, en todo caso, de la autocomplacencia. Con magníficas credenciales hoy como lengua internacional, el español tiene ante sí retos muy serios para asegurarse cierta primacía como lengua de comunicación internacional en el tiempo que viene. Mirando hacia atrás, no hay duda: un exitoso balance de los treinta años más recientes. Ahora importa girar la vista y percibir las condiciones exigidas para mantener —y ojalá que aumentar— la buena posición adquirida.

Tres requerimientos, cuando menos, son insoslayables. El primero es de *estatus*, de reconocimiento de su condición de lengua de comunicación internacional en foros y organismos multilaterales. Es cierto que el español constituye una de las seis lenguas consideradas como oficiales en Naciones Unidas, pero en la práctica su utilización es muy reducida. Y en el seno de la Unión Europea, el español es de hecho lengua subalterna, sin estatus real de lengua de trabajo (que sí tienen inglés, francés y alemán). El reto, pues, es perentorio, y lo que en este campo Francia viene haciendo desde hace mucho tiempo, y con notable éxito, convendría tenerlo muy presente.

El segundo reto, de creciente entidad, es el que plantea la debilidad del español como lengua efectiva de *comunicación científica*, lengua a través de la cual se produce y difunde la ciencia, particularmente en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias bioquímicas y ciencias sociales, así como en el campo de la ingeniería y la tecnología. Si el dominio del español conforma un *club* de hablantes, el prestigio que otorga la pertenencia a

ese club estará vinculado decisivamente al papel que la lengua tenga en la producción y trasmisión de conocimiento.

El tercer reto no es independiente de los dos anteriores: elevar la presencia y la calidad del español en la *era digital* y en el ámbito de la *inteligencia artificial*. Avanzar ahí exige investigación y músculo industrial, pero también formación y habilidades; tecnología y contenidos; ingeniería y creatividad cultural. Una tarea decisiva para hacer del español instrumento básico del trabajo en el tiempo que ha llegado. El ejemplo de la Real Academia Española es, a este respecto, más que estimulante. Con prontitud «ha aceptado el reto de la revolución digital y está extrayendo de ella todas las ventajas de las que se puede lucrar su trabajo al servicio de la lengua»[7]. Opera intensamente en las redes sociales y utiliza a fondo las herramientas digitales. Y el proyecto LEIA (Lengua Española e Inteligencia Artificial) que la Real Academia Española recién ha anunciado con el objetivo de enseñar a las máquinas a hablar un correcto español, significa un más que prometedor empeño.

* * *

Como quiera que sea, convendrá subrayar una vez más la estrecha vinculación entre lengua y desarrollo económico y social, una vigorosa interrelación hoy acentuada por la emergencia de nuevos grandes actores en el mercado internacional y por la recomposición del mapa estratégico mundial. El futuro de las lenguas que aspiren a tener relevancia en una economía globalizada se jugará, más que en términos de crecimiento demográfico, en el terreno de la fortaleza de la economía, de la investigación científica y de la calidad institucional. En el caso del español, desde luego, malo sería fiar su suerte al todavía alto crecimiento vegetativo de las poblaciones de la América española o de los hispanos en Estados Unidos. Solo el desarrollo económico y social en los países que hablan español y la mejora de los respectivos marcos institucionales le brindarán un porvenir confortable a una lengua —la común y compartida— que es, nadie lo dude, el *producto* más internacional de todos ellos, con España a la cabeza.

La economía *de* una lengua acaba por remitir, consecuentemente, a la economía que se hace *en* o *con* esa lengua. No hay mejor apoyo para una lengua que la robustez del tejido productivo que trabaja con ella y la reputación de la sociedad que la utiliza. Por eso, el español solo ganará posicio-

7 Muñoz Machado (2020).

nes en el mercado global si las economías que lo sustentan se hacen más competitivas, y ganan en calidad las democracias que hablan en español. También para los intereses de la lengua, en definitiva, la fórmula magistral es la que combina crecimiento económico competitivo, cohesión social y calidad institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Delgado, J. L. (2020), «El impacto económico de la lengua española», en *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística / Projecão mundial do espanhol e do português: o potencial da proximidade lingüística.* Lisboa: Instituto Cervantes, Instituto Camões e INCM (Imprensa Nacional, Casa da Moeda), pp. 127-136.

— (2021), «*El español, lengua internacional: proyección y economía de un patrimonio común*». Lección Magistral Santo Tomás de Aquino 2021, Universidad Nebrija, 2021. Disponible en: https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/wp-content/uploads/sites/2/2021/01/Leccion-Magistral-Jose-Luis-Garcia-Delgado.pdf.

García Delgado, J. L., Alonso Rodríguez, J. A., Jiménez Jiménez, J. C. (2008-2012), *Valor económico del español: una empresa multinacional* (I), 10 volúmenes. Barcelona: Editorial Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/valor_economico_espanol/valor_economico_espanol.pdf.

— (2012-2016), *Valor económico del español: oportunidades y retos* (II), 4 volúmenes. Barcelona: Editorial Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

— (2016), *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* Barcelona: Editorial Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

Jiménez Jiménez, J. C. (2019), «Los corpus de conversaciones coloquiales. La elaboración del corpus *AMERESCO* (Español coloquial de América y España)». Ponencia presentada en el curso «E-spanol y Tecnologí@: De Andrés Bello y Menéndez Pelayo a la era digital», Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, del 11 al 12 de julio de 2019.

Lamo de Espinosa, E. (2020), «El mundo tras la tormenta: como un caracol dentro de su concha» (20 de noviembre de 2020). Real Instituto Elcano. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/dt22-2020-lamodeespinosa-el-mundo-tras-la-tormenta-como-un-caracol-dentro-de-su-concha.

Martín Municio, Á. (dir.) (2003), *El valor económico de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Muñoz Machado, S. (2017), *Hablamos la misma lengua. Historia política del español en América desde la Conquista a las Independencias.* Barcelona: Planeta.

— (2020), «Pasado y presente de la Real Academia Española», en Real Academia Española, *Crónica de la lengua española 2020.* Barcelona: Planeta, pp. 1-14.

Otero, B. de (1951), *Redoble de conciencia.* Barcelona: Instituto de Estudios Hispánicos.

Pimienta D. y Prado D. (2016), «Medición de la presencia de la lengua española en la Internet: métodos y resultados», *Revista Española de Documentación Científica,* 39 (3), julio-septiembre, pp. 1-14.

Real Academia Española (2014), *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*.Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

— (2010), *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

30 AÑOS DE ESPAÑOL EN LA CIENCIA

Elea Giménez Toledo
Consejo Superior de Investigaciones Científicas

El camino transitado en las tres últimas décadas para el fortalecimiento del español como lengua de comunicación científica ha estado lleno de visiones, iniciativas y mucho trabajo en colaboración. Este texto pretende recapitular, hacer balance de lo logrado y también reflexionar sobre lo que queda por hacer.

Quizá haya que comenzar con lo esencial. El inglés es *lingua franca* para la comunicación científica que se da entre investigadores de todo el mundo, y muy especialmente en las disciplinas científico-tecnológicas. El lenguaje unívoco de estas disciplinas y la independencia de los temas de investigación con respecto a factores locales, sociales, de pensamiento o geográficos, hacen que el inglés sea una lengua funcional para la comunicación de la ciencia en el ámbito internacional. Hay que ver, observar y reconocer, sin embargo, que no toda la comunicación científica debe producirse en inglés o tiene sentido que se produzca en inglés. Por ejemplo, aquella que se da entre investigadores dedicados a las Humanidades y Ciencias Sociales y focalizados en temas de investigación de carácter local o regional. O aquella que se ocupa de transmitir resultados de investigación a sectores socioeconómicos de un país o a la ciudadanía en general. En esos ámbitos, las lenguas nacionales y regionales desempeñan una función crucial. Si además hablamos de lenguas globales, como el español, huelga decir lo relevante que es cuidarlas en esta dimensión. Las estructuras editoriales de cada país, numerosas y diversas, son una extraordinaria muestra de la necesidad de comunicar ciencia en los distintos idiomas. Las revistas científicas, editoriales de libros, revistas culturales y de pensamiento o medios de comunicación y divulgación de la ciencia en el ámbito iberoamericano se nutren de la ciencia producida mayoritariamente en español, sirven a la propia

comunidad académica y a la sociedad, y son garantes no solo de la creación de cultura científica sino también de la pluralidad y la diversidad de la investigación que se realiza en cada país o región, además de aquella de carácter internacional.

No se trata, por tanto, del español frente al inglés, sino del español en convivencia con el inglés. Solo mediante el multilingüismo podrán atenderse adecuadamente las distintas formas de comunicar ciencia y, con ellas, a los distintos tipos de lectores que pueden, quieren y deben «consumir» ciencia.

Quizá haya que empezar por decir que muchos de los logros y avances que se han producido en torno al español en la ciencia se derivan del despegue del acceso abierto y de los sistemas de información e indicadores, creados en todos estos años en un gran conjunto de países hispanohablantes, a nivel nacional pero también a nivel regional, iberoamericano. Esta reivindicación es muy importante porque está asociada a otra idea, crítica para el futuro: los sistemas de información no han sido fruto de políticas científicas y lingüísticas nacionales o regionales sino que han seguido procesos de abajo a arriba; es decir, han sido ideados, propuestos y desarrollados por investigadores y técnicos con el objetivo de conocer mejor los panoramas de la edición y la información científica en los distintos países y de favorecer el reconocimiento de la producción científica en español, pero también en otros idiomas hablados en la región.

Hablar del peso del español —o de cualquier otro idioma— como lengua de comunicación científica es un acto vinculado a muchos factores. Uno de ellos, desde luego, es la intensidad de la actividad investigadora en los países que hablan ese idioma. Pero además, hay aspectos relacionados con la producción científica —la ciencia escrita en español— y con las políticas de información, las políticas científicas y las lingüísticas que han permitido avances en el fortalecimiento de nuestro idioma en la ciencia:

- La consideración de las políticas de evaluación de la actividad científica en relación con la ciencia que se transmite en el idioma o los idiomas de cada país.
- La existencia de sistemas de información e indicadores que descubran la realidad y la variedad de las estructuras editoriales de un país, de

su producción científica y de su calidad. Solo así es posible reconocer adecuadamente la ciencia que se publica en español, en este caso.
– El impulso al acceso abierto en la región, especialmente en el caso de las revistas científicas y la forma en que se cuida la presencia de contenidos en español en el entorno digital.

EL ESPAÑOL EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CIENTÍFICA

En la mayoría de los procesos de evaluación científica, la actividad de los investigadores es valorada a partir de las revistas o las editoriales en las que publican sus artículos, libros o capítulos de libros. Se parte de la base de que algunos canales de publicación tienen un valor mayor en función del rigor con que seleccionan lo que publican, de su internacionalidad, de su impacto o de su prestigio dentro de la academia. Se jerarquizan, por tanto, las publicaciones. Y es que, en efecto, no conlleva el mismo esfuerzo ni el mismo mérito publicar en unos u otros canales. Se pueden clasificar los canales de publicación según distintos criterios. En la jerarquización predominante, la más extendida en muchos países del mundo y también en los hispanohablantes, intervienen factores no solo relacionados con la calidad de las publicaciones sino también con cuestiones geopolíticas y de mercado que marcan la selección realizada por las dos grandes bases de datos de literatura científica: Web of Science (Clarivate Analytics en https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/web-of-science/) y Scopus (Elsevier en https://www.elsevier.com/es-es/solutions/scopus). La cobertura de ambas bases de datos presenta sesgos geográficos y lingüísticos, ya muy documentados, en favor del inglés, de las revistas editadas en un pequeño núcleo de países y de los grandes sellos editoriales de la edición académica. Unas 160 revistas españolas están indexadas en Web of Science, cuando son más de 3.000 las revistas editadas en España. El español solo representa el 2,7 % de las revistas en Social Sciences Citation Index, el 1,2 % en Science Citation Index (ambas son parte de Web of Science) o el 2,1 % de Scimago Journal Rank.

La utilización de estas bases de datos internacionales como fuente única o con mayor ponderación en los procesos de evaluación tiene un efecto clarísimo: la producción científica en español (y en muchas otras lenguas) pasa a formar parte de un escalafón menor. Simplemente, se valora menos. Se sitúa en un segundo plano la comunicación científica

en español que, sin embargo, tiene un sentido específico y que es necesario preservar: el intercambio de conocimientos entre comunidades académicas que comparten el mismo idioma (dentro de España o entre los numerosos países hispanohablantes) y la transferencia de conocimiento científico desde la comunidad académica a la sociedad.

La ciencia producida en los países de habla hispana debería llegar a científicos de la región en su mismo idioma, sin perjuicio de que se generen también publicaciones en inglés para el ámbito internacional, con otros enfoques, énfasis o perspectivas. En la investigación —especialmente en las Humanidades y en las Ciencias Sociales, pero también en disciplinas de las Ciencias de la Vida con una fuerte componente territorial (Geología, Botánica o Medicina Clínica)— el contexto geográfico, cultural, lingüístico y científico influye en los planteamientos, en la naturaleza de la investigación y en la manera de comunicarla. A menudo los académicos españoles que publican en revistas del ámbito anglosajón sienten cómo sus artículos o libros sufren reducciones de contenido que afectan precisamente al contexto en el que se produce la investigación y que la transforman para hacerla más legible e interesante para el lector internacional. Pero en esa transformación se pierden matices, informaciones y detalles que son relevantes porque colectivamente representan enfoques metodológicos, aproximaciones al objeto de estudio o interpretaciones de los resultados de investigación que aportan diversidad y evitan la construcción de un conocimiento monolítico.

Estas capacidades de la comunicación son las que protegen e impulsan las estructuras editoriales de cada país al publicar contenidos científicos en las lenguas vernáculas: revistas científicas, editoriales de libros e incluso revistas culturales y de pensamiento. Por esa razón, son un eje fundamental de las reivindicaciones de la *Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica*[1].

Tanto los idiomas como los canales que se utilizan para comunicar resultados de investigación se ven afectados por las decisiones que se toman en materia de política científica. Por eso, es de la máxima importancia llamar la atención sobre esta influencia y mostrar cómo a través de la política científica se está haciendo también política cultural y lingüística.

1 Véase https://www.helsinki-initiative.org/es/read.

A pesar de que las nuevas corrientes sobre evaluación de la actividad científica relativizan mucho el peso de las bases de datos Web of Science y Scopus y de los indicadores bibliométricos asociados (Wilsdon *et al*., 2015; Ochsner *et al*., 2017), lo cierto es que durante mucho tiempo y aún hoy en muchos países, su utilización representa un inconveniente para la investigación de calidad publicada en idiomas distintos al inglés.

Esta jerarquización de los canales de publicación actúa en favor de aquellos que publican en inglés y sigue vigente en la mayoría de los países hispanohablantes, pero si se echa la vista atrás, sí puede decirse que en los últimos treinta años ha habido avances significativos en la valoración de las publicaciones científicas en español y, por tanto, en la protección sobre ese patrimonio que es la literatura científica. Un mayor reconocimiento de las revistas científicas y de los libros académicos publicados en países hispanohablantes ha sido posible gracias al desarrollo de sistemas de información y de indicadores para las publicaciones desarrollados en el ámbito iberoamericano, pero también en cada país.

SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y DE INDICADORES PARA LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN ESPAÑOL

Haciendo balance de los últimos treinta años, el español en la ciencia se ha visto sin duda fortalecido por la creación de sistemas de información y de indicadores sobre la producción científica tanto en lo referido a artículos, como a revistas, libros o tesis doctorales. La existencia de estos sistemas saca a la luz de forma sistematizada la ciencia publicada en español. Al *conocerla* es factible *reconocerla*, es decir, defender su valor ante las agencias e instituciones que evalúan la producción científica en cada país y en el conjunto de la región iberoamericana. Si bien se ha logrado identificar qué publicaciones se generan y cómo son, aún falta camino por recorrer en lo que concierne al reconocimiento de la producción en español. Existen muchas diferencias en los patrones de evaluación seguidos en los distintos países hispanohablantes. Mientras que en algunos sigue primando de manera destacada la publicación en revistas internacionales, otros se basan más en las fuentes nacionales o regionales para la evaluación de la producción científica e incluso diversifican, valorando adecuadamente los distintos tipos de publicaciones y no solo las revistas.

El nacimiento en 1997 de Latindex (en https://www.latindex.org/latindex/inicio) es, sin duda, un hito en la historia de la publicación científica en español y en otras lenguas habladas en Iberoamérica. Al crear el censo de revistas científicas, técnicas y de divulgación de toda la región, que hoy alcanza más de 29.000 títulos, Latindex ha permitido visibilizar el enorme trabajo editorial que hay detrás de esas publicaciones, la inmensa producción científica que generan y, desde luego, la fortaleza del español para comunicar ciencia. También ha permitido identificar aquellas publicaciones que cumplen con características básicas de la edición académica y con mejores prácticas editoriales: son aquellas que constituyen el denominado Catálogo 2.0. Construido poco a poco, gracias al trabajo en colaboración de una red de instituciones de los distintos países de la región, y cuidando cada etapa de su desarrollo gracias las reuniones técnicas anuales, Latindex sentó las bases para mostrar las capacidades de la región en la publicación de contenidos científicos y para permitir su reconocimiento, algo muy importante considerando la mínima presencia de revistas iberoamericanas en las bases de datos (WoS y Scopus) que se han venido utilizando extensivamente en procesos de evaluación. Con su planteamiento, Latindex ha enseñado lo que hasta su creación estaba oculto y, al hacerlo, ha salido a la luz una enorme actividad editorial. Latindex no excluye: incluye todas las publicaciones y permite diferenciar aquellas con mejores prácticas editoriales. Esta es una diferencia sustancial con respecto a las grandes bases de datos comerciales que, al ser altamente selectivas, excluyen miles de publicaciones científicas, resultando especialmente afectadas aquellas que no se publican en inglés. Por ello, Latindex es un contrapunto necesario a la imagen que ofrecen las bases de datos internacionales.

En estos treinta años de existencia del Instituto Cervantes, ha habido otros contrapuntos como el de Latindex que han permitido visibilizar la ciencia publicada en español y que han logrado ser considerados por las agencias de evaluación de la producción científica. Si Latindex informa y califica las revistas publicadas en la región, Scielo (https://scielo.org/es/), Redalyc (https://www.redalyc.org), Dialnet (https://dialnet.unirioja.es) o REDIB (https://www.redib.org) recogen y permiten consultar la producción científica contenida en su selección de revistas e, incluso, de libros o capítulos de libros. Constituyen ya inmensas bases de datos de producción científica iberoamericana en español, en portugués y en otras len-

guas habladas en la región. Todas ellas incorporan, además, algún tipo de métrica, ya sean citas por artículos, impactos por revistas u otros indicadores para el canal de publicación así como métricas alternativas. En la mayoría de los casos, estas métricas son propias, independientes de las que generan Web of Science y Scopus, y contextualizadas, por tanto, a la producción científica iberoamericana.

Otra de las características que distinguen a estos sistemas de información iberoamericanos es que son abiertos, permiten ser consultados por todos sin necesidad de una suscripción al producto. Gracias a ello y al trabajo con estándares tecnológicos que hacen interoperables los sistemas, la visibilidad de la producción científica en español es hoy muchísimo mayor de lo que era hace treinta años. Estos sistemas aúnan, por tanto, dos cualidades importantísimas: permiten a todo tipo de usuarios —no solo los académicos— consultar las publicaciones científicas (especialmente revistas y sus artículos) generadas en la región y, al recabar la producción científica, asociándola además a indicadores de calidad, hacen que las agencias evaluadoras puedan disponer de información complementaria para afrontar sus procesos de evaluación científica.

En algunos países iberoamericanos se han desarrollado además iniciativas encaminadas a identificar y reconocer las revistas científicas del país con mejores prácticas editoriales. Esa selección de revistas recibe una mejor consideración en los procesos de evaluación de la actividad científica. En México, por ejemplo, el CONACYT mantiene el Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (http://www.revistascytconacyt.mx); la Universidad de Costa Rica realiza una evaluación de todas sus publicaciones a través de UCR Índex (https://ucrindex.ucr.ac.cr/evaluaciones/2020/index.php); Colombia desarrolla un Sistema de Indexación y Clasificación de Revistas Especializadas denominado Publindex (https://minciencias.gov.co/content/publindex); Argentina define su Núcleo Básico de Revistas Científicas (http://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/comunicacion-cientifica/nucleo-basico/) y España otorga, a través de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT), la acreditación a revistas científicas (https://calidadrevistas.fecyt.es/revistas-sello-fecyt). La existencia de estos índices de revistas nacionales implica un reconocimiento a la ciencia publicada en español y a las demás lenguas habladas en la región. Es un paso importante para que no solo las revistas de perfil internacional más prestigiosas y

publicadas en inglés sean consideradas como un mérito en la carrera investigadora. Por ello, es importante no solo que se sigan desarrollando estos sistemas, que representan un impulso para instaurar buenas y exigentes prácticas editoriales, sino también que se creen allá donde no existan para apoyar la investigación que se publica en español y a las estructuras editoriales que lo permiten.

Disponer de fuentes e indicadores para poder valorar adecuadamente la producción científica y darle el peso y el espacio necesario al español no es una cuestión que ataña solo a las revistas científicas. Las editoriales universitarias, comerciales e institucionales son estructuras necesarias para la publicación de libros académicos, medios privilegiados para difundir resultados de investigación en muchas disciplinas, pero especialmente en Humanidades y en Ciencias Sociales. Hasta 2012 no hubo en España ninguna información sistematizada sobre editoriales académicas, ni tan siquiera un directorio que las identificara. La investigación realizada en la última década ha permitido desarrollar SPI (http://ilia.cchs.csic.es/SPI/), un sistema de información e indicadores para editoriales españolas y extranjeras, que hoy es fuente de información para la evaluación de los libros considerada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y por su programa CNEAI. También se han completado estudios panorámicos de la edición académica española (Giménez Toledo, 2019, 2018 y 2017) que aportan conocimiento sobre la bibliodiversidad del sector editorial académico y sobre prácticas editoriales. Una iniciativa destacada es la del sello de calidad para colecciones académicas (CEA/APQ) promovida por la Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE) y respaldada por la FECYT y ANECA.

Uno de los pilares en los que se apoya el sistema SPI es el prestigio de las editoriales según la comunidad académica española, pero en los últimos años se ha estudiado también en Colombia (SPI Colombia, 2020) y en Brasil (SPI Brasil, 2020), un paso que se espera que contribuya a valorar mejor la ciencia publicada en forma de libros.

Pero sin duda, es la «Cartografía de la edición académica iberoamericana»[2] el proyecto más ambicioso para identificar a miles de editoriales que publican libros académicos en la región, mayoritariamente en español y en portugués, y que contribuyen, por tanto, a fortalecer el español

2 Véase https://pti-esciencia.csic.es/project/cartografia-de-la-edicion-academica-iberoamericana/.

como lengua de comunicación científica. Obteniendo este mapa mediante distintas metodologías cuantitativas y cualitativas, se mostrará con precisión la dimensión de la industria editorial en español, el volumen de su producción académica y las posibilidades —inmensas— que brinda el trabajo conjunto con todas ellas. Cuestiones como la capacitación de los equipos editoriales, el asociacionismo, la transformación digital o los programas colectivos de publicación en abierto son cruciales para pensar en la edición académica en español como un todo, como un gran motor del español en la ciencia. En la medida en que se conozca mejor el mapa de la edición académica iberoamericana y que se pueda profundizar en las prácticas editoriales, se despejará algo más el camino hacia una valoración más justa, equitativa y necesaria para el español en los procesos de evaluación de la actividad científica.

A esto se une la creación de sistemas de información específicamente para libros, como Unebook (https://www.unebook.es/es/) o Ulibros (https://eulac.org/ulibros/), que no solo difunden la producción editorial de la región sino que impulsan la circulación del libro académico en español a través de la comercialización y también del acceso abierto. En el caso de Unebook, además, se ha logrado incorporar los metadatos de los 13.000 libros digitales que integran su fondo digital en WorldCat, la base de datos de información sobre colecciones de bibliotecas más completa del mundo. Esta integración de información repercute directamente en la visibilidad y en el conocimiento a nivel mundial de la producción editorial española.

La construcción de fuentes de información es esencial para reconocer los distintos tipos de investigación, los distintos enfoques, las distintas escuelas de pensamiento. Si solo existen fuentes que representen a la edición más fuerte e internacional, será fácil que perviva la infravaloración de las publicaciones en español, por más que las revistas y las editoriales cuiden los estándares de la edición académica y que la comunicación en algunos temas deba producirse de forma natural en español para alcanzar a las audiencias interesadas y que la ciencia pueda tener impacto social.

MÁS ALLÁ DE LA COMUNICACIÓN ENTRE EXPERTOS: EL ESPAÑOL Y EL IMPACTO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

En investigación se generan conocimientos de interés internacional en algunos casos, y de proyección más local, regional o nacional en otros.

Habitualmente se afirma, simplificando, que los resultados científico-tecnológicos tienen mayor proyección internacional que los que se producen en Humanidades y en Ciencias Sociales aunque, por supuesto, hay excepciones. Pensemos en la internacionalidad que han alcanzado en este momento los estudios sobre migraciones, demografía o estudios sobre el Corán; o, por otro lado, en el interés local por investigar sobre la bacteria *Xilella fastidiosa,* que afecta al sector olivarero en España. La naturaleza de cada investigación marca de forma natural si ha de publicarse en forma de libro o artículo, en inglés o en cualquier otro idioma. Todo depende de lo que haya que comunicar y a quién haya que comunicarlo. Este último factor es esencial para lograr que la investigación tenga el impacto social esperado. En muchas ocasiones es necesario redactar trabajos destinados al ámbito local y otros dirigidos a la comunidad internacional. Por eso, como apunta Sivertsen (2018), en la política científica, hay que evitar las tensiones que se crean entre las estrategias para internacionalizar y buscar la excelencia en la investigación y las estrategias para ofrecer a la sociedad soluciones a los problemas que se plantean. Tan importante es la comunicación de resultados que debe hacerse entre los especialistas como la transmisión de estos a la sociedad. Ni los investigadores deben renunciar a publicar sobre temas locales en los idiomas de cada país, ni los procesos de evaluación deben penalizar estas publicaciones.

El manifiesto ENRESSH[3] insiste en una cuestión frecuentemente descrita en los estudios de comunicación científica: «muchos temas de investigación de las Humanidades y las Ciencias Sociales tienen impactos sociales significativos en el ámbito local y otros necesitan utilizar la lengua vernácula». La experiencia con los sexenios de transferencia de ANECA permitirá constatar hasta qué punto es importante el uso de nuestro idioma en la transferencia de resultados de investigación a la sociedad y, por tanto, el vínculo entre lengua vernácula e impacto social de la ciencia. El compromiso de la política científica con la transferencia de la ciencia a la sociedad habrá de ser también un compromiso con las lenguas de cada país para que esa transferencia tenga lugar.

3 ENRESSH (European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities) es una acción COST de la Unión Europea: https://enressh.eu/. El manifiesto en español puede consultarse en: https://d3q77xbre8yg4d.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/09/Guidelines_SSH_Spanish.pdf.

EL ESPAÑOL EN EL ENTORNO DIGITAL

En anteriores ediciones del *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* se muestran las cifras y tendencias del español en la red. Sobre ellas tendrán efecto en el futuro tres cuestiones clave: el acceso abierto a las publicaciones científicas en español, incluyendo también los libros académicos; la participación de las instituciones académicas y de editoriales en infraestructuras internacionales de información científica, como OPERAS (https://www.operas-eu.org), DARIAH (https://www.dariah.eu) o CLARIN (https://www.clarin.eu); y la transformación digital de las editoriales, que permitirá, entre otras muchas cosas, el etiquetado semántico de los contenidos, el trabajo con estándares tecnológicos y, por tanto, su interoperabilidad con grandes sistemas de información y su *descubribilidad* en la red.

América Latina apostó desde el primer momento por el acceso abierto de sus revistas científicas. El modelo de negocio dista mucho del que proponen las grandes editoriales comerciales pero, más allá de esa cuestión, es destacable la producción de contenidos científicos abiertos. En el caso de España también hay una apuesta decidida por el acceso abierto, especialmente por parte de las editoriales universitarias y de centros de investigación. No ocurre lo mismo con los libros académicos, cuyo coste y modelo de producción requiere de un plan colectivo de publicación en abierto promovido por las instituciones del libro, el propio sector editorial o estructuras creadas *ad hoc* como ha sucedido en el Reino Unido con el proyecto COPIM (Community-led Open Publications Infrastructure for Monographs). Disponer de estrategias nacionales o regionales para afrontar los retos del acceso abierto, tanto en revistas como en libros, es fundamental no solo para el propio ecosistema de la publicación sino para el fortalecimiento y la visibilidad de los contenidos científicos generados en español. Y es, sin duda, una tarea pendiente para Iberoamérica. El informe coordinado por Babini y Rovelli (2020), *Tendencias recientes en las políticas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*, revisa el estado de la cuestión en la región, de los mandatos de acceso abierto y del desarrollo de repositorios y proyectos. También permite vislumbrar lo que aún queda por hacer a nivel colectivo, como región, y pensando en todo tipo de publicaciones.

Por otra parte, una mirada a las líneas de trabajo de grandes infraestructuras europeas como OPERAS muestra la relevancia del trabajar en

red, interconectados, de forma coordinada y con apoyo en la tecnología y en los estándares. Producir contenidos científicos es hoy una dimensión del fortalecimiento de un idioma; la otra es hacerlos visibles y permitir que sean recuperados. Eso pasa por que las revistas y los libros estén presentes en los grandes directorios (DOAJ en https://doaj.org o DOAB en https://www.doabooks.org), por trabajar en el etiquetado de contenidos y en la traducción automática de estos, o por participar en la nube europea de datos (European Open Science Cloud en https://eosc-portal.eu). Todas ellas son líneas de actuación clave para el fortalecimiento del español en la ciencia y por ello resulta especialmente relevante cuidarlas.

EN UN FUTURO CERCANO

Los mencionados son retos que afrontar en el corto plazo. Exigen conciencia colectiva y determinación política y académica para poder abordarlos de manera coordinada. Representan una oportunidad para Iberoamérica que, a pesar de ser una región altamente productora de contenidos científicos en español, carece de algunas estrategias nacionales e internacionales para fortalecer el español en la ciencia. No existen, por poner solo un ejemplo, sistemas de información en cada país que permitan conocer la totalidad de la producción científica y su análisis. No es posible conocer con precisión, por tanto, el peso del español en el conjunto de la producción científica generada realmente por los investigadores de los países hispanohablantes. Tampoco es posible identificar el patrón de comunicación científica en cada disciplina y, por tanto, evaluar la actividad científica de forma contextual, conforme a esos parámetros. Hacerlo, favorecería la consideración del español en la comunicación de la ciencia.

En cuestiones de evaluación científica, cabe esperar la propuesta de un nuevo modelo anunciado por el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) para la región. Promovido por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), está logrando ese análisis colectivo de las cuestiones que afectan a la investigación, a la producción de contenidos, a la evaluación y, por tanto, al español como lengua de comunicación científica.

En todos estos cambios que están por venir, hará mucho por el español que instituciones como el Instituto Cervantes cuiden e impulsen nuestra lengua. También que vigilen el entorno y los caminos que

hay que transitar para que el español cobre un mayor peso como lengua de comunicación científica. En ello ha venido trabajando el Instituto Cervantes los últimos treinta años y por ello, sin duda, merece todas las felicitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Babini, D. y Rovelli, L. (2020), *Tendencias recientes en las políticas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/Ciencia-Abierta-1.pdf.

Giménez Toledo, E. (2017), «Edición académica en español: la diversidad como desafío», *Revista de Occidente*, 438, pp. 77-103. Disponible en: http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/revistadeoccidente/noviembre-2017.

— (2018), *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.

Ochsner, M., Hug, S. y Galleron, I. (2017), «The future of research assessment in the humanities: bottom-up assessment procedures», *Palgrave Communications*, 3. Disponible en: https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.20.

Sivertsen, G. (2018), «Balanced multilingualism in science», *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 40 (junio). Disponible en: http://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.40.25.

SPI Brasil (2020) «Indicadores para editoriales brasileñas». Disponible en: https://public.tableau.com/profile/.lia#!/vizhome/SPIBrasil_Editorialesbrasileas/Hoja1.

SPI Colombia (2020) «Indicadores para editoriales colombianas». Disponible en: https://public.tableau.com/profile/.lia#!/vizhome/SPICol_/Dashboard2.

Wilsdon, J. *et al.* (2015), *The Metric Tide: Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management*. DOI: 10.13140/RG.2.1.4929.1363. Disponible en: https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/files/2015/07/2015_metrictide.pdf.

DEL OBJETO AL CONCEPTO: HACIA UNA DIPLOMACIA CULTURAL EN EL MUNDO HISPÁNICO

Andrés Ordóñez
Universidad Nacional Autónoma de México

Para Jorge Alberto Lozoya

Melville J. Herskovits, en su libro clásico *El hombre y sus obras*, enuncia tres paradojas en la cultura. La primera es que, siendo un producto inherente al género humano, cada grupo social da origen a una cultura propia y distinta. La segunda, que a pesar de su historicidad, la cultura goza de un carácter permanente que cohesiona a las generaciones de individuos en las etapas sucesivas del desarrollo de la comunidad. La tercera paradoja consiste en que aun cuando determina nuestra vida, casi nunca somos conscientes de la presencia e influencia de la cultura[1]. La política, y dentro de ella la política exterior, es un ámbito especialmente propicio para constatar este fenómeno.

PLEONASMOS, CONSENSOS Y EUFEMISMOS

Uno entra al interior o sube hacia arriba porque no es posible hacerlo de otro modo. Algo semejante sucede cuando decimos «diplomacia cultural». Es imposible ejercer la diplomacia si no es desde la cultura. No hay manera de llevar a cabo la diplomacia si no es a través de instrumentos derivados de la cultura y cuyo funcionamiento es imposible sin que los participantes en el acto diplomático hayan convenido en otorgar el mismo sentido a los términos de su intercambio. La palabra 'diplomacia' proviene del griego διπλός, cuyo significado es múltiple. Una acepción es 'doble',

1 Herskovits (1952: 30 y ss.).

otra es 'doblez', otra es dual y otra es la que traduce en un solo vocablo la idea de 'dos vías', de 'ida y vuelta'[2]. De lo anterior se desprende la natural asociación de διπλός con la idea de 'mensaje'.

Joan Corominas y José Antonio Pascual nos dicen en su *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* que la utilización del término 'diplomacia' en la lengua española aparece durante el primer tercio del siglo XIX asociado, a su vez, a la palabra 'diploma', la cual en 1677 derivó a nuestro idioma del vocablo latino *diploma*, tomada del griego δίπλωμα: 'tablilla o papel doblado en dos'[3]. El genitivo de *diploma* es *diplomatis*, es decir, el que tiene que ver con o que pertenece a los diplomas. De tal suerte, siendo el diplomático 'aquel que tiene que ver con los mensajes', en última instancia lo que lo distingue del cartero es que además de ser conocedor del mensaje que porta, de él dependerá la recepción que su encomienda mereciere y, por lo tanto, la salud y la calidad de la comunicación entre remitente y destinatario. Esa es en sentido pleno la belleza de la diplomacia y explica por qué este oficio es un arte.

La diplomacia, pues, indefectiblemente es un ejercicio de traducción cultural, lo cual hace que tanto o más importante que el contenido del mensaje lo sea su forma. Visto así, el oficio diplomático es la realización intensiva de la función poética enunciada por Roman Jakobson en el lenguaje[4]. Para el diplomático, de la elección de la opción paradigmática (la palabra precisa entre la diversidad de los sinónimos posibles) y de su ordenamiento sintagmático (configuración sucesiva de las palabras) propia del mensaje, dependerá no solo su corrección y su belleza, sino fundamentalmente su eficacia. Ni eficacia, ni corrección, ni belleza en el mensaje serán posibles sin la correlación pertinente con el contexto, el cual no puede revestir otro carácter que no sea el cultural.

Entonces, ¿a qué nos referimos al hablar de la diplomacia cultural? Probablemente e incluso sin proponérnoslo, nos referimos a la crisis de la institución diplomática. En la época en que era posible hablar del Estado nación clásico, la interlocución entre dos Estados se daba única y exclusivamente por medio del soberano, es decir, de la persona o de la institución en quien era depositada la soberanía de la nación. El soberano, a su vez, delegaba esa facultad en su representante diplomá-

2 Stavropoulos y Horby (1993: 240-241).
3 Corominas i Vigneaux y Pascual Rodríguez (1980: 500).
4 Jakobson (2003: 213 y ss.).

tico, lo cual daba total sentido a la calificación que dicho representante recibía: embajador (palabra derivada del occitano antiguo *ambaissada*, encargo[5]) extraordinario y plenipotenciario, es decir, aquel que recibía el fuera de lo común encargo de hablar por el soberano y para lo cual le eran conferidos todos los poderes. Sin embargo, al parejo del desarrollo de las comunicaciones, los poderes otorgados a un embajador perdieron plenitud. Hoy en día, en la era del correo electrónico y de la mensajería instantánea (WhatsApp, Messenger, Telegram, Signal, etc.), el diplomático se ha convertido en un circuito integrado con su teléfono a través del cual solicita y, a menudo sin solicitarlas, recibe instrucciones en tiempo real.

Pero el diplomático no es la única víctima. Tampoco el soberano se libra del desarrollo de las comunicaciones. La globalidad hiperconectada ha despojado al soberano de la exclusividad de la interlocución. Dentro y fuera de la esfera del gobierno, los factores de poder han alcanzado la facultad de interactuar directamente con sus pares extranjeros. A esto se añade la atomización de los consensos en virtud de la cada vez mayor extensión y complejidad de las redes sociales. El resultado es la disrupción del proceso de construcción social de la realidad, a causa de la atomización de dicho proceso, esta última ocasionada por el impacto de particularidades específicas de carácter ideológico, económico, racial, cultural, religioso, de género, etcétera. La atomización de los consensos ha convertido la geografía humana de Occidente en un mosaico de particularidades opuestas y no siempre complementarias, interconectadas nacional e internacionalmente, cuya administración desde el poder se hace cada vez más difícil.

Esta situación ha traído consigo el aceleramiento de la disfuncionalidad de usos, estructuras e instituciones entre las cuales figura la diplomacia. Hasta hace no mucho tiempo la interacción entre las naciones en el campo de la ciencia y la tecnología se gestionaba a través del área que para el efecto existía en las respectivas cancillerías. Hoy la transferencia tecnológica, cuando ocurre, difícilmente pasa por las oficinas gubernamentales. En el ámbito económico y financiero, la actividad internacional no está sujeta a la gestión de lo que hasta ahora ha sido el aparato diplomático. Las propias acciones de gobierno ya

5 Corominas i Vigneaux y Pascual Rodríguez (1980: 554).

no dependen única y exclusivamente del apoyo interno, sino que cada vez son más necesarias la aprobación y, en especial, la comprensión de determinados sectores sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales del exterior.

Está en curso un creciente empoderamiento de sectores sociales antiguamente ajenos a la conducción de las relaciones internacionales y, al mismo tiempo, una, si no dilución, sí dislocación de la autoridad. Ello quiere decir que en materia de política exterior es inaplazable la redefinición de las categorías y, en consecuencia, de la diplomacia como instrumento de ejecución de dicha política. Si la política exterior implica en esencia el cálculo político de quienes tienen a su cargo el diseño y la puesta en práctica de las decisiones y acciones públicas del gobierno de un Estado en función de los intereses nacionales[6], dichos cálculo político y diseño de acciones no pueden ser ajenos al contexto de atomización de los consensos en su doble vertiente, nacional e internacional. La atomización y la transnacionalización de los consensos hacen necesaria la negociación fragmentaria de las acciones gubernamentales con relación al ámbito internacional. De lo anterior deriva que lo que antes era una estrategia integrada de acción hacia el exterior, es decir, una estrategia diplomática unitaria, hoy se manifieste en la atomización de la diplomacia misma. Diplomacia científica, diplomacia tecnológica, diplomacia parlamentaria, diplomacia empresarial, diplomacia académica y, ¿por qué no?, diplomacia cultural, esferas todas ellas en las que los diplomáticos han dejado de ser indispensables, entre otras cosas, porque la interlocución ya no es su función exclusiva.

CULTURA, GOBIERNO Y DIPLOMACIA

A pesar de las transformaciones operadas en las relaciones sectoriales al interior y al exterior de las sociedades nacionales y pese a la proliferación de las definiciones e interpretaciones del término «diplomacia cultural», es de temer que el papel de la cultura en los esquemas diplomáticos no haya sufrido una transformación significativa. En el mundo hispánico (es decir, en el conjunto de los países de lengua española) esta situación es evidente, pues sea como tema de conversación institucional o como instrumento

6 Rozental Gutman (1993: 9-11).

de proyección hacia el exterior, la cultura sigue siendo concebida como objeto de intercambio. Hablar de una diplomacia cultural nos obligaría a considerar la cultura como concepto antes que como objeto. En lo político, como marco de pensamiento; en lo económico y en lo social, como pieza estructural del desarrollo nacional.

La manera de concebir la cultura en el ejercicio del gobierno ha sido un factor determinante de su exclusión en el proceso de formulación y ejecución de la política pública en general y de la política exterior en particular. De lo anterior se deriva el escaso interés que tradicionalmente ha despertado el área cultural al diplomático profesional en prácticamente la generalidad de los servicios exteriores hispánicos. No podría ser de otro modo si el progreso del diplomático en su carrera ha estado vinculado a su desempeño en áreas consideradas prioritarias que no incluyen la cultura. En la práctica diplomática ello reduce la cultura a una condición cercana a lo ornamental y la despoja de su importancia como determinante de la construcción social de la realidad, es decir, margina la profundidad, riqueza y complejidad que confiere a la cultura el ser un proceso social de producción, representación y autorrepresentación simbólica.

En esto haciendo, nuestras diplomacias se privan de un poderoso instrumento de análisis y acción en un momento de extrema complejidad como el actual, en el que la agenda internacional aparece determinada por fenómenos donde la cultura es un ingrediente de primer orden: la cuestión de género, la migración, la crisis de la democracia liberal, el racismo, el extremismo religioso, el separatismo, la inteligencia artificial, el *big data*, e incluso la pandemia de COVID-19, cuya dificultad de control pasa también por su encuadramiento en determinados comportamientos culturales indisociables de ideas, valores y modos de vida que contribuyen a forjar y difundir la identidad colectiva.

Lo anterior nos lleva a considerar que el problema de la diplomacia cultural no radica en primera instancia en la diplomacia, sino en la manera como la cultura es concebida por los encargados de formular políticas públicas, entre las cuales se encuentra la política exterior y cuyo instrumento de ejecución es la diplomacia. Desde esta perspectiva, el término «diplomacia cultural» más que designar un nuevo campo en el ejercicio de la diplomacia o una manera inédita de realizar la tarea diplomática, lo que nombra es el intento de compaginar las

tradicionales labores y acostumbrados medios de *promoción* y *cooperación* cultural con la atomización de los consensos. Cierto es que en el horizonte de la cooperación y la promoción de la cultura destaca la necesaria transversalidad, es decir, la ampliación del campo semántico de «lo cultural», y hace evidente su necesaria relación con la economía, la ciencia, el comercio, la educación y la tecnología. Sin embargo, a final de cuentas, poco ha variado en lo sustantivo la relación entre la diplomacia y la cultura. Prisioneros de su propia historicidad, nuestros aparatos diplomáticos no atinan a concebir la cultura sino como objeto, además, circunscrito al restringido abanico de los productos culturales en última instancia vinculados a las bellas artes y a sus vehículos habituales. Exposiciones, conciertos, conferencias, representaciones, exhibiciones continúan siendo los vehículos de la interacción entre la cultura y la diplomacia.

¿Tendría que ser distinto? La realidad nos muestra en los hechos que ya está siendo distinto, pero debemos extender y acelerar esa transformación en la que, por cierto, los aparatos diplomáticos muy poco han tenido que decir. Si nuestra noción de diplomacia cultural continúa atada a las prácticas de la promoción y la difusión de los productos culturales, seguiremos propiciando la duplicidad de funciones y los desencuentros entre los ministerios de Relaciones Exteriores y las instancias formalmente responsables de la cultura en las estructuras de gobierno. Aún más grave es el riesgo que corren las instituciones diplomáticas de seguir siendo excluidas en la reconstrucción de las relaciones entre gobierno, cultura y sociedad en el momento de los consensos fragmentarios, la crisis de la racionalidad política, la proliferación de la imagen y la hiperconectividad mundial.

La diplomacia cultural más que una labor ejecutiva implicaría una función reflexiva, prospectiva y de coordinación, enfocada a hacer viables los objetivos de la política exterior a partir de la articulación del conjunto de las variables desde una perspectiva eminentemente cultural, más allá del arte, y en sintonía con la economía, la ciencia, el comercio, la tecnología y la educación. La diplomacia cultural debería referir no a la realización de eventos, sino al diseño de estrategias políticas para encauzar, en beneficio de objetivos de Estado, la diversidad de intereses de sus actores públicos y privados, de manera pertinente para la adecuada recepción por destinatarios globales y globalizados.

LA CULTURA HISPÁNICA EN EL MUNDO MULTIPOLAR

El fin de la Guerra Fría y la dilución del paradigma bipolar ha acelerado el proceso de hibridación que desde finales del siglo xv planteó la mundialización. El pensador coreano Byung-Chul Han estima que la Guerra Fría fue la última gran manifestación de la etapa del género humano en la que mediaba la división entre lo propio y lo extraño, el amigo y el enemigo. En la que él llama «era post-inmunológica» del siglo xxi, la otredad cede su lugar como categoría fundamental en favor de la diferencia[7]. Si bien el ejercicio de resistencia hacia lo otro sigue presente, esta resistencia se realiza en sentido empático. Fuera de los sectores reaccionarios minoritarios, dice él, los inmigrantes y los refugiados podrán ser considerados por algunos como una carga, pero no como un peligro.

Esta coyuntura le representa al mundo hispánico una fuente de oportunidades en virtud de su naturaleza histórica. Durante casi medio milenio los hispanoamericanos, es decir, el continuo histórico y cultural conformado por quienes hasta el siglo xix nos dividimos entre españoles peninsulares y españoles americanos, hemos llevado a cabo lo que hoy el profesor Han considera el tránsito entre la otredad y la diferencia. Hoy España es inexplicable sin América, del mismo modo como América lo es sin España. El mundo hispánico es una síntesis[8] de síntesis: por un lado, la que resultó del encuentro de las culturas ibérica, celta, judía, persa, griega, latina, bereber, cristiana y musulmana; por otro, la síntesis del complejo de civilizaciones mesoamericanas y andinas. A ellas se sumaron la cultura indígena caribeña, la negra del África occidental y los elementos orientales importados de China, Japón, el sudeste asiático y la India, a través de las Filipinas, archipiélago conquistado con el concurso de tropas indígenas mesoamericanas, e integrado culturalmente al mundo hispánico por

7 Han (2012: 11-23).

8 Ferrater Mora (1971: 685): «El término 'síntesis' tiene su origen en el griego *sunθesis*; significa, pues, literalmente, 'composición' ('com-posición', *compositio*), es decir, «posición de» (una cosa con otra, un concepto con otro, etc.). Por tanto, 'síntesis' equivale primariamente a unión, o unificación, integración, etc. Como el resultado de una unión, integración, etc. es más complejo que cualquiera de los elementos unidos, integrados, etc., puede decirse que en general la síntesis es la acción o el efecto, o ambos a un tiempo, de pasar de lo más simple a lo más complejo».

una vasta migración novohispana hacia Filipinas y asiática hacia Nueva España durante los siglos xvi y xvii[9].

En la era de los procesos productivos integrados, en la que los imperativos categóricos de tiempo y espacio son rebasados por la realidad del ciberespacio, en la que las fronteras geográficas colapsan en virtud de la implacable hiperconectividad económica, política, social y cultural, en la era en que los factores determinantes de la construcción social de la realidad a escala planetaria se concentran como jamás en la historia en poquísimas manos[10] y, especialmente, en una coyuntura en la que la dilución del paradigma bipolar cede el paso a la emergencia del mundo multipolar, cualquier diplomacia hispánica, y aún más si aspira a constituirse como cultural, debe tomar en cuenta la fabulosa ventana de oportunidad que le ofrece su pertenencia a un polo de civilización transcultural, transoceánico, transcontinental y transétnico, cuya diversidad encuentra unidad en el poderoso instrumento de preservación, renovación y transmisión de la identidad, por definición, cultural: el idioma.

La historia se escribe en presente y cada coyuntura construye su narrativa. Por ello es impostergable la revisión crítica de la percepción recíproca en el mundo hispánico para superar de manera definitiva el discurso antinómico que, si bien fue útil en diversos momentos de los siglos xix y xx en ambos lados del Atlántico, hoy le significa un obstáculo mayor.

---

9 Oropeza Keresey (2016: 349-350): «Por lo menos 3,598 asiáticos libres ingresaron al centro del virreinato novohispano en los años 1565-1700, de acuerdo principalmente a un análisis sistemático de las cuentas de la Caja de Real Hacienda de Acapulco establecida en 1590. La gran mayoría de ellos arribó en los galeones que partían de las Filipinas; sin embargo, no todos los asiáticos a bordo del galeón de Manila eran originarios de este archipiélago. Hay que recordar que en estos años la población de las Filipinas era muy heterogénea. Aún antes del arribo de los españoles, las Islas Filipinas no se encontraban aisladas, sino que tenían comunicación con varias regiones vecinas, incluyendo China, Malaca, las islas Molucas, Siam y Camboya. El contacto de las Filipinas con regiones vecinas se extendió y se intensificó con la llegada de los españoles, pues, ellos buscaron establecer conexiones de naturaleza comercial, política y religiosa con China, Japón, Siam, Camboya y *O Estado da India*; este último comprendía el vasto conjunto de posesiones portuguesas establecidas en el siglo xvi primordialmente en las costas del océano Indico y el Mar de la China (que incluía entre otros territorios a Goa, Ceilán, Bengala, Malaca, Macasar, Tidore, Terrenate, Macao y Nagasaki). Los lazos establecidos con diversos territorios asiáticos resultaron en diversas migraciones al archipiélago filipino que lo convirtieron en una sociedad cosmopolita. Resalta la gran migración de chinos, quienes en 1640 sumaban una población de 30,000 individuos en Manila».

10 Lassalle Ruiz (2019).

En las postrimerías del siglo xx la inminencia del mundo integrado propició una nueva y más equilibrada percepción entre españoles y americanos. La emergencia de bloques económicos regionales determinó la convergencia de los intereses propios y descubrimos en el otro el contrapeso y sustento necesarios para afirmarnos en nuestros respectivos bloques geoeconómicos. Esta coincidencia se materializó inicialmente en la Cumbre Iberoamericana. Ahora, para el cabal aprovechamiento de la ventana de oportunidad que la actual coyuntura histórica nos ofrece, es necesario dar un nuevo paso hacia adelante, generar un discurso que enuncie, articule y proyecte nuestra identidad positiva: yo soy yo, tú eres tú, te reconozco en mí y me reconozco en ti.

Al fin de la Guerra Fría y ante el surgimiento del mundo multipolar, el ámbito hispánico se revela como un polo histórico, político, económico y cultural cada vez más importante. Constituimos un espacio planetario caracterizado por su megadiversidad cultural la cual, no obstante, encuentra unidad y coherencia en el idioma. El español es la segunda lengua del mundo por el número de hablantes nativos (493 millones) después del chino mandarín; es la tercera lengua más hablada en el mundo (la hablan más de 591 millones de personas) después del inglés y del chino mandarín; el total de hispanohablantes equivale hoy al 7,5 % de la población mundial; el español disputa al francés y al chino mandarín el segundo lugar como idioma más estudiado (24 millones de personas lo estudian actualmente); la contribución del conjunto de los países hispanohablantes al producto mundial bruto (PMB) es del 6,9 % (superior a la de las naciones francófonas, que es del 5,1 %); los hablantes de español concentran un poder adquisitivo equivalente al 9 % del PMB; el español es la tercera lengua más utilizada en internet (inglés 25,9 %, chino mandarín 19,4 %, español 7,9 %) y el español es la lengua en la que se publican más textos científicos después del inglés[11].

Es necesario reclamar ahora el espacio intelectual, político y económico que nuestra sofisticación cultural, nuestra madurez histórica y nuestro desarrollo académico merecen. Debemos confiar en nuestra identidad múltiple. En términos de identidad, los hispanoamericanos nacimos con la globalización misma. El pensador santanderino José María Lassalle tiene razón al afirmar que en nuestra interacción, espa-

11 Todos los datos fueron tomados del informe actualizado por el Instituto Cervantes (2021), publicado en este mismo anuario.

ñoles y americanos hemos dejado lo mejor de nosotros mismos. En un interesante artículo publicado con el título de «España americana», Lassalle exhorta a los españoles a asumir que las «inseguridades patrias están en haber perdido nuestra completitud transatlántica» (2016). Este exhorto puede y debe ser extensivo a los americanos. Debemos concebirnos de manera distinta. El siglo xxi nos exige asumir lo que hoy somos con toda la riqueza y el potencial que nos da el haber sido lo que fuimos. La reflexión ya no es ontológica sino teleológica. La pregunta ya no es qué somos sino qué queremos ser y cómo queremos serlo. En este contexto es absurdo continuar negando la bilateralidad del mestizaje, lo cual determina hasta el día de hoy actitudes políticas traducidas en decisiones prácticas como la ausencia en el Museo del Prado de salas dedicadas a la portentosa pintura virreinal americana, si acaso, desplazada a otros espacios menores con una visión anticuada anclada en el exotismo antropológico francés, en vez de proyectar en uno de los museos más importantes de Europa la extensión y potencia que alcanzó el fruto de la semilla hispánica en el mundo. Lo mismo cabe decir del empeño de ciertos grupos de poder en el continente americano en seguir reproduciendo y convalidando la configuración de imaginarios rebasados por la historia en el reclamo de deudas centenarias que, en el fondo, sirven como distractores inmediatos y para evadir responsabilidades antiguas e incumplidas de orden nacional.

En el proceso de la fusión que nos da existencia como unidad civilizacional, la lengua —castellana en origen y que al contacto con América devino española— es nuestro continente. Es nuestra lengua la que preserva y garantiza nuestra cohesión en tanto civilización y la que confiere contundencia a nuestra presencia política, económica, social y cultural en el mundo. Sin embargo, no hemos sido capaces de asociar nuestro idioma con elementos de prestigio actuales y actuantes en el imaginario globalizado. Las lenguas francesa e inglesa son ejemplos exitosos de este tipo de asociación, una vinculada estrechamente a todo lo que es refinamiento y sofisticación, otra a lo que es eficacia y eficiencia. Ambos ejemplos son inexplicables sin la vinculación estrecha entre cultura, economía, industria, ciencia, tecnología, educación y política exterior.

El tardío arribo del mundo hispánico a la industria cultural global determinó que hayamos dejado en manos ajenas la construcción, repro-

ducción y proyección de nuestra imagen a escala mundial. Aunque en las élites culturales internacionales se tenga conciencia de nuestra riqueza, al nivel del gran público nuestro idioma es mucho más propenso a la asociación con el crimen organizado, el machismo, la miseria, la misoginia y la corrupción, que con la ciencia, el derecho internacional, el respeto a los derechos humanos, la inclusión étnica y cultural, y todos aquellos dominios sustancialmente representativos del ser occidental contemporáneo cuya modernidad fue posible gracias, entre otras cosas, a la tradición del humanismo hispánico.

Siendo la lengua un instrumento indispensable en la construcción social de la realidad, bien podríamos comenzar por rescatar el sentido del término «hispánico», despojarlo de la carga semántica que la cultura del franquismo asoció con lo español en el sentido de imposición y jerarquía[12] y restablecer en nuestro uso el sentido inclusivo y diverso que le corresponde y que el momento exige. Podríamos abocarnos a neutralizar los vestigios de la doctrina Monroe que aún opera en el imaginario americano traducida en el miedo irracional a un «regreso de las carabelas». Podríamos tomarnos en serio el 12 de octubre como el día de la lengua española, como lo proponía el vasco Miguel de Unamuno[13], y asumirla como punto de encuentro, ¿cómo si no mediante el instrumento de la lengua española podremos reivindicar la riqueza y el valor de nuestras lenguas originales americanas en el mundo contemporáneo? Podríamos celebrar año con año la fundación de nuestra diversidad contemporánea y abandonar sentimientos de derrota o de victoria igualmente mendaces. Podríamos pasar de la ilusión retórica de la integración latinoamericana a la realidad pragmática de la coordinación hispánica transcontinental. En ese campo la diplomacia cultural tendría un extenso y muy promisorio campo de acción efectiva.

Recuperación de la autoridad científica de la lengua española, producción informática en español, certificación unificada y universal del idioma, incorporación de la diversidad del relato hispánico en las producciones audiovisuales globales, construcción de una plataforma

12 Pérez Montfort (1992).

13 Esta idea tuvo cierta acogida en la Organización de Naciones Unidas cuando postuló el día de celebración de las seis lenguas de trabajo de la ONU (*Cfr.* Documento OBV/853 PI/1926, en https://www.un.org/press/en/2010/obv853.doc.htm), lamentablemente con un sesgo pronunciadamente español más que hispánico.

digital hispánica, proliferación de la investigación científica y de la educación superior integrada bilateral o multilateralmente, son algunas de las tareas en las que se puede percibir la puesta en práctica de una diplomacia cultural en el sentido más pleno y actual. En ellas es también perceptible la problemática que plantea la necesaria readecuación de la relación entre cultura, gobierno y sociedad enfocada al ámbito internacional. La mayor parte de las vertientes antes enunciadas han sido iniciativas en las cuales la gran mayoría de las cancillerías del mundo hispánico han tenido una participación si acaso intermitente cuando no marginal o nula. A pesar de que 15 % del PIB de un país está vinculado a la lengua[14], España a través de la importante y generosa labor del Instituto Cervantes y Cuba que durante décadas ha realizado una extensa labor de difusión del idioma en África, Asia y, en su momento, Europa oriental, son los únicos países hispánicos donde la lengua ha sido consistentemente considerada asunto de Estado íntimamente asociado a la política exterior. En otros países, ante la ausencia gubernamental, otras instituciones públicas han tomado la estafeta sobre la base de su calidad y prestigio, tal ha sido el caso, por ejemplo, de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Caro y Cuervo de Colombia y de la Universidad de Buenos Aires.

La Secretaría General Iberoamericana y la Organización de Estados Iberoamericanos desarrollan una importante labor en el ámbito de la cooperación cultural que cuenta con la participación de instancias gubernamentales educativas, científicas y diplomáticas, pero no es suficiente. Es necesario ampliar y pavimentar la vereda andada y ello pasa por repensar el concepto de la cultura y su lugar en la formulación de políticas públicas. Hacer de la cultura ya no un objeto de la política exterior, sino un marco de pensamiento para su formulación, y de la diplomacia un ámbito para el ejercicio de la cultura en aras de la diversidad de los intereses nacionales. Entonces la diplomacia cultural dejará de ser un eufemismo de la difusión de los productos culturales y se habrá convertido en parte sustancial de la política exterior.

14 Instituto Cervantes (2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corominas i Vigneaux, J. y Pascual Rodríguez, J. A. (1980), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, vol. II. Madrid: Editorial Gredos.

Ferrater Mora, J. (1971), *Diccionario de filosofía*, tomo II. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Han, B-C. (2012), «La violencia neuronal», en Cruz, M. (dir.), *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder, pp. 11-23.

Herskovits, M. J. (1952), *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Instituto Cervantes (2021), «El español: una lengua viva. Informe 2021», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.

Jakobson, R. (2003), *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage,* tomo I. París: Les Éditions de Minuit, 2003.

Lassalle Ruiz, J. M. (2016), «España americana», *El País* (11 de octubre de 2016). Disponible en: https://elpais.com/elpais/2016/10/10/opinion/1476120074_305710.html.

— (2019), *Ciberleviatán. El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital.* Barcelona: Arpa.

ONU (2011), «Department of Public Information to Launch "Language Days at the United Nations"» (19 de febrero de 2011). Disponible en: https://www.un.org/press/en/2010/obv853.doc.htm.

Oropeza Keresey, D. (2016), «La migración asiática libre al centro del virreinato novohispano, 1565-1700», *Relaciones. Estudios de historia y sociedad,* 147, pp. 349-350. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/137/13746710009.pdf.

Pérez Montfort, R. (1992), *Hispanismo y Falange. Los sueños imperiales de la derecha española y México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rozental Gutman, A. (1993), *Política exterior de México en la era de la modernidad. Una visión de la modernización de México.* México: Fondo de Cultura Económica.

Stavropoulos, D. N y Horby, A. S. (1993), *Oxford English-Greek Learners Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

II

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2021

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. INFORME 2021

Instituto Cervantes*

1. EL ESPAÑOL EN CIFRAS

- En 2021, casi 493 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 591 millones (el 7,5 % de la población mundial).
- Desde la puesta en marcha del Instituto Cervantes, la comunidad hispanohablante ha crecido casi un 70 %.
- 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 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2021. En concreto, 24.069.206.

---

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

1.1. La labor demolingüística del Instituto Cervantes

Determinar el número de hablantes de español que hay en el mundo no es una cuestión baladí. La importancia percibida de una lengua, tanto dentro como fuera de su comunidad lingüística, está estrechamente ligada al tamaño de esta última. Así, cuanto mayor es el número de hablantes de español, mayor puede ser también su prestigio[1] nacional e internacional. Por otra parte, para que las estrategias y políticas públicas de promoción del español sean realmente eficaces, estas han de estar sustentadas en datos fiables que justifiquen su atractivo para los hablantes de otros idiomas. Precisamente por ello, uno de los empeños fundamentales del Instituto Cervantes en sus primeros años de andadura fue definir de forma cabal los límites de la comunidad hispanohablante global. Así al menos se desprende del hecho de que, tan solo unos meses después de su puesta en marcha, encargara la elaboración de un informe preliminar y general sobre la situación de la lengua española en el mundo[2]. No es que antes de esa fecha no hubiera cifras relativas al español. Diversos anuarios estadísticos, enciclopedias e incluso obras monográficas ya incluían datos cuantitativos sobre el español y sus hablantes. No existía, sin embargo, un sistema de cálculo transparente y, sobre todo, uniforme que permitiera su comparación con censos lingüísticos relativos a otras lenguas. Este estudio es, pues, pionero al respecto, porque logró establecer una metodología en la recogida e interpretación de los datos demolingüísticos del español, en consonancia con los trabajos de medición que se estaban realizando en ese momento en instituciones similares de otros países, como el Institut Français o el British Council.

Desde entonces, el Instituto Cervantes se ha preocupado, por un lado, de afinar progresivamente su labor prospectiva y, por otro, de someterla a una revisión constante. Con tal finalidad, desde 1998 viene publicando un anuario que, con el título general *El español en el mundo,* recoge informes parciales en torno a la situación real de la lengua española en sus diversas manifestaciones. Este trabajo de sistematización se ha visto reforzado desde 2010 con la publicación del informe «El español: una lengua viva», que actualiza periódicamente las cifras de los principales aspectos del

1 Moreno Fernández y Otero Roth (1998).

2 Inicialmente a cargo de Francisco Moreno Fernández y, posteriormente, junto a Jaime Otero Roth.

español en el mundo: número de hablantes, valor económico, utilización en el ámbito científico y cultural, presencia en Internet…

Todo este esfuerzo exploratorio acumulado permite ahora mirar hacia atrás y constatar un crecimiento de la comunidad hispanohablante mundial de más del 70 % desde la puesta en marcha del Instituto Cervantes. Varios son los factores que han propiciado un aumento tan significativo en un espacio de tiempo tan reducido. Desde una perspectiva meramente demográfica, el fuerte crecimiento de la población en países donde el español es lengua oficial es evidente: solo el aumento de la población de México, el principal país por número de hispanohablantes, supone sumar a las cuentas del español alrededor de 1,2 millones de hablantes al año. A este desarrollo demográfico hay que añadir, también, la incorporación de gran parte de la comunidad indígena de estos países, ya sea en calidad de hablantes bilingües o con una competencia limitada. Fuera de los países de habla hispana, el principal motor de crecimiento de la comunidad hispanohablante ha sido Estados Unidos, donde durante las tres últimas décadas esta comunidad ha registrado tasas de natalidad muy superiores a la media del país.

Pero aparte del elemento puramente demográfico, existe otro de índole técnica que también ha contribuido en gran medida a engrosar la nómina de hispanohablantes en el mundo, y es que el afinamiento de los métodos de recogida de datos relativos al español, así como la aparición de nuevas fuentes documentales, han permitido sacar a la superficie un contingente de hablantes de español que antes no entraban dentro de las cuantificaciones. Y esto último no se ha producido únicamente en el Grupo de Dominio Nativo (GDN) y en el de Competencia Limitada (GCL), sino también en el de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (GALE). Así, por ejemplo, el estudio *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano Avilés, 2014), permitió contabilizar dentro del GALE a más de un millón de estudiantes de español que, hasta ese momento, permanecían en la sombra. Del mismo modo, los informes regionales que periódicamente ha venido publicando el Instituto Cervantes en su anuario, también han contribuido a aumentar la cifra total de estudiantes de español.

La actividad del Instituto Cervantes ha sido especialmente intensa en la financiación, elaboración y difusión de este tipo de estudios, así como en la puesta a disposición de expertos y del público en general de la información recabada por sus diferentes sedes en el mundo, favoreciendo, de

este modo, un cálculo más ajustado. Es, por tanto, en el factor técnico de crecimiento donde el Instituto Cervantes ha tenido un papel primordial, si bien su esfuerzo de difusión y promoción del español también ha sido determinante para el aumento del grupo de hablantes de español como lengua extranjera.

El contenido de este informe viene a dar continuidad a esa tarea de cuantificación iniciada por el Instituto Cervantes hace ya treinta años. Constituye, por tanto, una puesta al día de los indicadores más relevantes que afectan a la marcha del español en el mundo, aderezada, eso sí, con nuevas variables de estudio que permitirán realizar un seguimiento de la evolución de esta lengua en ámbitos hasta ahora no tratados. Al igual que hace tres décadas, la idea de fondo sigue siendo la misma: dibujar una imagen lo más completa posible de la presencia del español en el mundo que sirva como instrumento para extender su uso.

1.2. Las lenguas del mundo y sus hablantes

Actualmente, no existe un censo totalmente fiable que recoja de forma precisa los datos relativos a los hablantes de los distintos idiomas del planeta. A la dificultad que entraña la definición de conceptos básicos, como qué es lengua materna, segunda o vehicular, hay que añadir el hecho de que aún no se ha conseguido establecer 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. Así, hay fuentes que hablan de la existencia de unos 7.000 idiomas en todo el mundo, 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 950 millones de hablantes[3].

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

1.3. Demografía del español

El español es una lengua que hoy hablan más de 591 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con cerca de 493 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 cercana al 95%, cosa que no ocurre en los territorios no hispánicos.

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	128.972.439[5]	96,8 %	124.845.320	4.127.117[6]
Colombia	51.049.498[7]	99,2 %	50.641.102	408.396
España	47.431.256[8]	92,0 %[9]	43.636.756[10]	3.794.500[11]
Argentina	45.808.747[12]	98,1 %	44.938.381	870.366
Perú	33.149.016[13]	86,6 %	28.707.048	4.441.968
Venezuela	32.985.763[14]	97,3 %	32.095.147	890.616
Chile	19.678.363[15]	95,9 %	18.871.550	806.813
Guatemala	17.109.746[16]	78,3 %	13.396.931	3.712.815
Ecuador	16.154.354[17]	95,8 %	15.475.871	678.483
Bolivia	11.797.257[18]	83,0 %	9.791.723	2.005.534
Cuba	11.317.505[19]	99,8 %	11.294.870	22.635
República Dominicana	10.535.535[20]	97,6 %	10.282.682	252.853
Honduras	9.450.711[21]	98,7 %	9.327.852	122.859
Paraguay	7.353.038[22]	68,2 %	5.014.772	2.338.266
Nicaragua	6.702.385	97,1 %	6.508.016	194.369

Cuadro 1 *(cont.)* Población de los países hispanohablantes				
País	**Población[1]**	**Hablantes nativos (%)[2]**	**Grupo de Dominio Nativo (GDN)[3]**	**Grupo de Competencia Limitada (GCL)[4]**
El Salvador	6.518.499	99,7 %	6.498.944	19.555
Costa Rica	5.163.038[23]	99,3 %	5.126.897	36.141
Uruguay	3.485.151	98,4 %	3.429.389	55.762
Panamá	4.381.579[24]	91,9 %	4.026.671	354.908
Puerto Rico	3.193.694[25]	99,0 %	3.161.757	31.937
Guinea Ecuatorial	1.225.377[26]	74,0 %	906.779	318.598
Total	**473.462.951**	**94,6 %[27]**	**447.978.458**	**25.484.493**

Fuente: elaboración propia.

Notas al cuadro 1

1. Salvo indicación en nota aparte, el dato de población corresponde al año 2021 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 GDN se contabilizan los bilingües como hispanohablantes, pero no los monolingües en otras lenguas.
4. El GCL 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 2021 según el Consejo Nacional de Población de México (2018).
6. Se incluye también aquí a los hablantes de lenguas indígenas que, además, declaran hablar español.
7. Población total a 30 de junio de 2021, según DANE (2021).
8. Población inscrita en el padrón a 1 de enero de 2020 (INE 2021, *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 2021 (INDEC, 2013: 28).
13. Población estimada a 30 de junio de 2021 (INEI, 2020).
14. Estimación para el 30 de junio de 2021 según el Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2021).
15. Población estimada a 30 de junio 2021, con base en el censo de 2017, según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2018).
16. Estimación para el 30 de junio de 2021 según el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2019).
17. Según el Reloj poblacional del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador el 2 de enero de 2021.
18. Proyección para 2021 según el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2014).

19. Proyección para 2021 según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2019).
20. Estimación para 2021 según la Oficina Nacional de Estadísticas de la República Dominicana (2016).
21. Proyección para 2021 del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2018).
22. Estimaciones para 2021 según la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos de Paraguay (2015: 34).
23. Estimaciones para 2021 según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (2013: 82).
24. Proyección para 2021 según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2019).
25. Estimaciones para julio de 2019 según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2019a).
26. Datos correspondientes a 2015, según datos revisados en 2017 por el Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE, 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	41.757.391[2]	15.000.000[3]
UE-27	1.267.000	25.975.000[4]
Reino Unido	133.000[5]	4.824.000[6]
Marruecos	6.586	1.664.823[7]
Canadá	439.110[8]	293.000
Brasil	460.018[9]	96.000[10]
Australia	117.498[11]	374.571[12]
Filipinas	4.476[13]	461.689[14]
Argelia	175.000[15]	48.000
Belice	165.339[16]	36.000
Israel	130.000[17]	45.000[18]
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín)	10.006[19]	140.670[20]
Suiza	124.000	
Japón	108.000	
Aruba	13.710[21]	69.354[22]
Trinidad y Tobago	4.000	66.401[23]
Guam (Estados Unidos)	1.201	59.381[24]
Andorra	30.414[25]	16.857[26]
Noruega	13.000	24.000

Cuadro 2 *(cont.)* Hispanohablantes en países donde el español no es lengua oficial		
País	**Grupo Dominio Nativo**	**Grupo Competencia Limitada**
Nueva Zelanda	22.000	
Sáhara Occidental		22.000
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788	
Turquía	1.000	15.000[27]
Jamaica	8.000	
China	5.000	
Rusia	3.000	
India	1.000	
Total	**45.012.061**	**49.231.746**

Fuente: elaboración propia.

Notas al cuadro 2

1. El cuadro está ordenado de mayor a menor en función del número total de hablantes (GDN + GCL) 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 2019 (el 91,3 % de la cifra reflejada en el cuadro) como a aquellos estadounidenses que, sin definirse como hispanos, afirman hablar español en el entorno doméstico (el 8,7 %). 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 2021, la población total del país ascendía a 334.998.000 individuos. De estos, el 18,4 % se definen como hispanos (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2019c). El 71,4 % de la población hispana hablaba español en el hogar en 2019, según la Oficina del Censo de Estados Unidos (2019b).
3. Incluye a parte de aquellos hispanos no contabilizados en el GDN 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 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 seis millones de estudiantes de español que se calcula que hay actualmente en la UE. No incluye al Reino Unido. La cifra está redondeada por tratarse de una aproximación.
5. Estimación para 2021 tomando como referencia el porcentaje de personas que declaraban el español como su lengua principal según el censo de 2011 (Office For National Statistics, 2013). La cifra está redondeada al millar más cercano.
6. Estimación para 2021 tomando como referencia el porcentaje de personas que afirman poder mantener una conversación en español (Eurostat, 2006). La cifra está redondeada al millar más cercano.
7. Fernández Vítores (2018 y 2019b).
8. Según el censo de 2011 (Statistics Canada, 2012).
9. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

10. 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. Sin embargo, el GCL real podría ser muy superior al apuntado en este cuadro.
11. Según el censo de 2011 (Australian Bureau of Statistics, 2012).
12. 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.
13. 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.
14. 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 (2010) 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).
15. En su mayoría, refugiados saharauis en territorio argelino.
16. Según el censo de 2010, ya que el dato no ha variado en estos últimos años (Statistical Institute of Belize, 2016).
17. Dato oficial para 2011.
18. Incluye hablantes de judeoespañol o ladino.
19. 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.
20. 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 %.
21. 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.
22. 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).
23. Cifra obtenida aplicando el porcentaje estimado de hablantes de español (5 %) sobre la población total del país (Grau Perejoan y Gea Monera, 2006: 209), según el censo de 2011.
24. Incluye a los hablantes de chamorro, que consideramos con una competencia limitada en lengua española. Véase Oficina del Censo de los Estados Unidos (2010).
25. 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, 2016: 17), sobre la población total de Andorra en 2017.
26. 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, 2016: 17) sobre la población total de Andorra en 2017.
27. 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 2021, 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 2021. 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 591 millones de personas (591.775.964 concretamente), incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera.

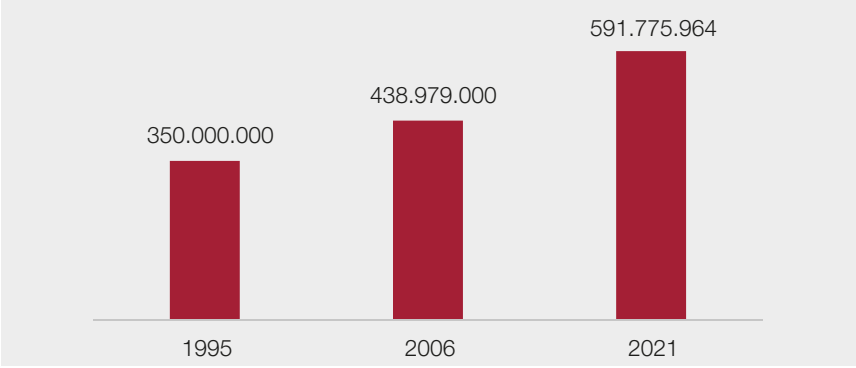
Cuadro 3
Hablantes de español

	Mundo hispánico	Fuera del mundo hispánico	Totales
Grupo de Dominio Nativo (GDN)	447.978.458	45.012.061	492.990.519
Grupo de Competencia Limitada (GCL)	25.484.492	49.231.746	74.716.239
Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE)			24.069.206
Grupo de usuarios potenciales			591.775.964

Fuente: elaboración propia.

Desde la puesta en marcha del Instituto Cervantes, la comunidad hispanohablante mundial ha añadido más de 240 millones de personas a su grupo usuarios potenciales, lo que supone un crecimiento relativo del 69 %.

Gráfico 1
Evolución de las estimaciones de hablantes de español



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Moreno Fernández y Otero Roth (2006) y Moreno Fernández (2018).

1.4. El español como lengua extranjera

Se estima que, en 2021, más de 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera; en concreto, 24.069.206. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 111 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 considerable de alumnos de español aún no contabilizados.

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 y AVE 2019-2020[2]	Total
1.	Estados Unidos	7.363.125[3]	712.240[4]	-	4.434	8.079.799
2.	Brasil	5.184.917[5]	43.517[6]		8.721	5.237.155
3.	Francia	3.285.772[7]	40.000[8]	5.978	4.806	3.336.556
4.	Reino Unido	2.002.868[9]	21.505[10]	-	6.588	2.030.961
5.	Italia	829.912	61.000	2.151	4.561	897.624
6.	Alemania[11]	584.617	52.947	182.980	8.385[12]	820.544
7.	Costa de Marfil	563.091[13]	3.087	-	-	566.178
8.	Benín	-	-	-	-	412.515
9.	Senegal	-	-	-	2	356.000[14]
10.	Suecia	246.775	7.612	6.781	851	262.019
11.	Camerún	-	-	-	-	193.018
12.	Gabón	-	-	-	-	167.410
13.	Polonia	130.994	15.000	3.928	3.938	153.860

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 y AVE 2019-2020[2]	Total
14.	España	-	-	-	-	130.000[15]
15.	Guinea Ecuatorial	-	-	-	-	128.895
16.	Portugal	87.241	10.000	-	1.033	98.274
17.	Canadá	-	-	-	104	92.853
18.	Noruega	91.581	587	-	-	92.168
19.	Rusia	46.725	28.347	4.418	4.823	84.313
20.	Marruecos	43.261	1.772	4430	18.383	67.846
21.	Irlanda	51.637	3.600	-	2.444	57.681
22.	Australia	46.151	8.275	-	902	55.328
23.	China	8.874	34.823[16]	8.866[17]	1.936	54.499
24.	India	25.000	7.681	11.001	5.582	49.264[18]
25.	Argelia	40.290	3.406		5.227	48.923
26.	Bélgica	13.138	7.799	23.606	993	45.536
27.	República Checa	34.850	8.317	-	1.971	45.138
28.	Austria	38.547	4.000	-	897	43.444
29.	Nueva Zelanda	34.275	2.098	-	-	36.373
30.	Dinamarca	31.649	248	-	-	31.897
	UE-27[19]	5.498.619[20]	234.000[21]	295.326	46.980	6.074.925
Total (111 países)						**24.069.206**

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 111 países. Este cuadro está basado en datos de Eurostat (2021), de MEFP 2014, 2016, 2018 y 2020, y del Instituto Cervantes (véase nota 2 a continuación), así como en los datos recogidos en *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano Avilés, 2014: 37).

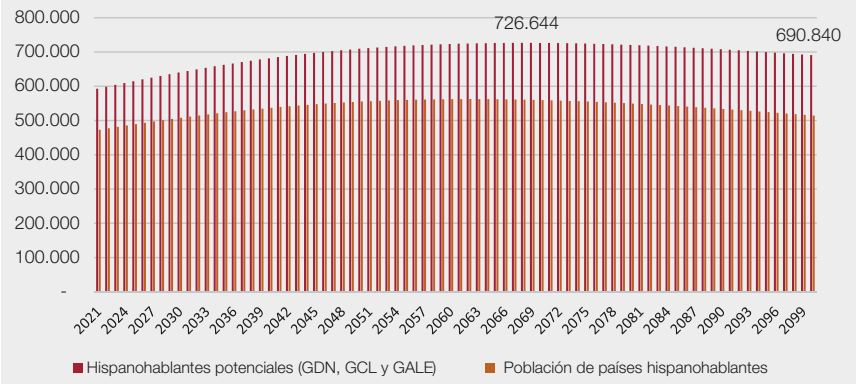
2. Los datos del número de estudiantes de los centros del Instituto Cervantes en este listado concreto de países corresponden al dato objetivo del número de alumnos reales o personas físicas que realizan cursos en la red de centros del Instituto Cervantes y no al volumen de matriculaciones que pueda tener lugar en cada periodo académico, que siempre es mayor. La cifra incluye también los alumnos matriculados en la plataforma AVE del Instituto Cervantes. 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. American Councils for International Education (2017: 8).
4. Looney y Lusin (2019: 13).
5. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020: 158)
6. INEP (2020).
7. Datos de Eurostat (2021) correspondientes a 2019.
8. *Ibidem.*
9. Datos de Eurostat (2021) correspondientes a 2018.
10. Véase nota 7.
11. Datos extraídos de Loureda Lamas et al. (2020).
12. Estos alumnos ya están contabilizados en los 182.980 estudiantes de la columna anterior y solo se incluyen aquí a título informativo.
13. 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.
14. Cifras oficiales de la Dirección de la Planificación de la Reforma de la Educación de Senegal, facilitadas al Instituto Cervantes en noviembre de 2020.
15. Se han utilizado los informes *Plan de Castilla y León. Español para extranjeros 2006-2009 (*2006) y *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016* (2013) de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León.
16. González Puy (2018: 288).
17. *Ibidem*, p. 295.
18. Estimación a la baja a partir de cifras de Pujol Riembau (2020). La cifra real podría ser muy superior.
19. Se añaden en la última fila de este cuadro los datos correspondientes a los países pertenecientes a la UE-27 por ser información de gran valor. No obstante, en la suma total de este cuadro se ha evitado la doble contabilización de los países europeos pertenecientes a la UE-27 mencionados explícitamente en el cuadro.
20. Datos de Eurostat (2021) correspondientes a 2019.
21. Estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja para el conjunto de la UE-27. Lo mismo es válido en el caso del Reino Unido y de cada uno de los estados miembros de la UE que figuran en el cuadro, salvo que se mencione otra fuente de forma explícita.

1.5. Previsión de crecimiento

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. 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 superará los 726 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 690 millones en el año 2100.

Gráfico 2
Evolución estimada del número de hablantes de español (2021-2100)
(en miles de hablantes)[4]



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

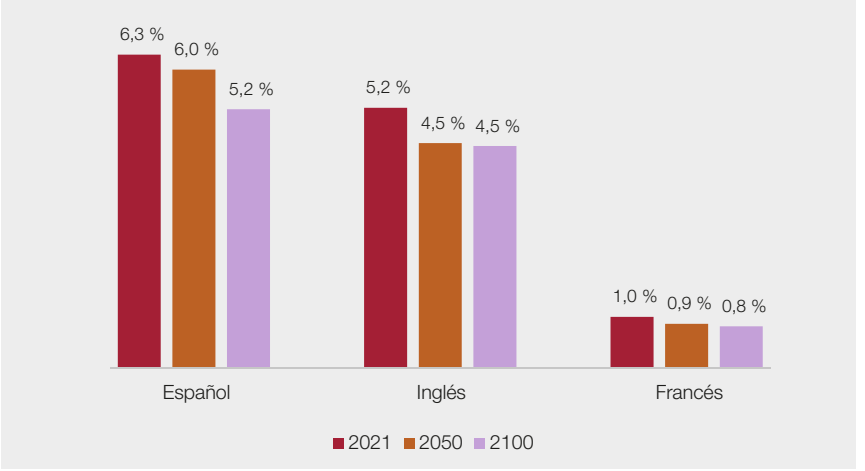
4 Las cifras están redondeadas al millar más cercano e incluyen el GDN, el GCL y el GALE. Las estimaciones están realizadas sobre la base de las proyecciones de población de la ONU (2019) publicadas en 2019. Al no existir datos fiables sobre la dimensión futura de la comunidad hispanohablante en países no hispanohablantes, se ha preferido hacer una estimación 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.

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. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos 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 hispana. 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[5], 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[6] 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[7].

En cualquier caso, la principal razón del crecimiento de la comunidad hispanohablante será el aumento del grupo de hablantes con un dominio nativo en esta lengua, que actualmente representa el 6,3 % de la población mundial (492.990.519 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 realizadas. 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 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.

5 Moreno Fernández (2019: 223).
6 *Ibidem.*
7 Pew Research Center (2016).

Gráfico 3
Peso relativo de los hablantes nativos de español, inglés y francés en 2021, 2050 y 2100 (en millones de hablantes)[8]



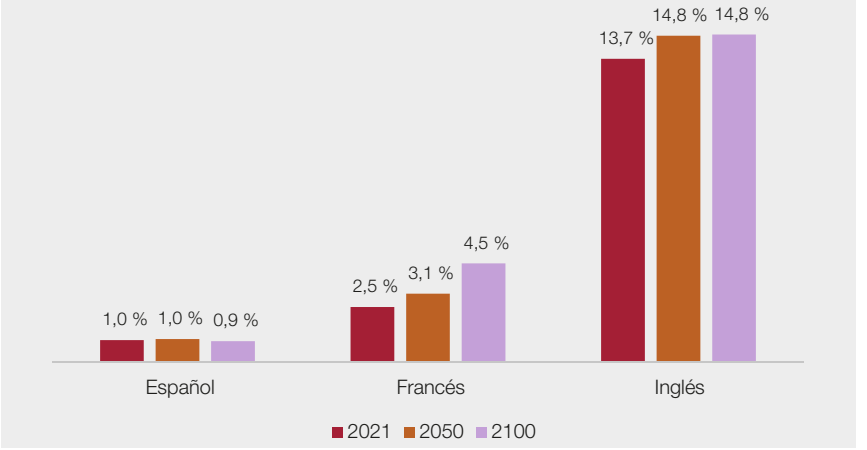
Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2019) y Fernández Vítores (2019: 82 y 2020: 203).

El porcentaje de hablantes nativos de español (gráfico 3) contrasta fuertemente con el de aquellos con una competencia limitada en esta lengua (gráfico 4), 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, si bien se observa un descenso paulatino debido a las tendencias demográficas previstas para los países de habla hispana. Por el contrario, la proporción de hablantes con una competencia limitada en

8 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 carácter 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 *et al.* (*Ethnologue,* 2016); Crystal (2003). El porcentaje correspondiente al francés se ha extraído de Harton *et al.* (2014); OIF (2019); 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).

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[9].

Gráfico 4
Estimación del porcentaje de hablantes con una competencia limitada español, inglés y francés en 2021, 2050 y 2100 (en millones de hablantes)[10]

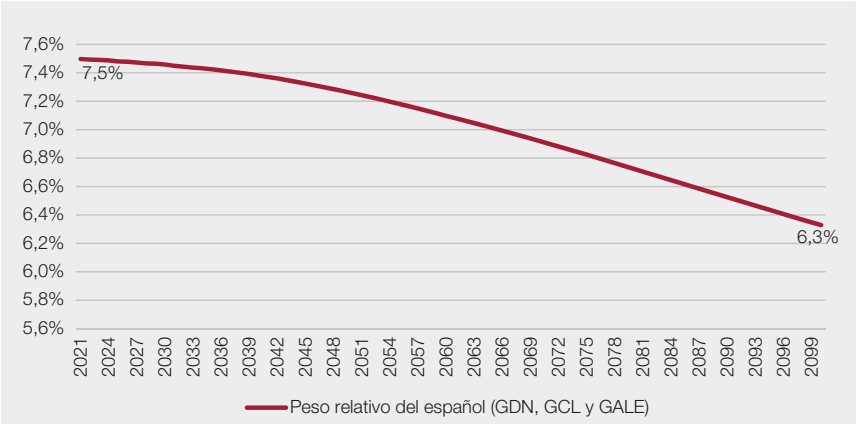


Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2019) y Fernández Vítores (2019: 82 y 2020: 203).

En resumen, hoy habla español el 7,5 % de los habitantes del planeta[11]. 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 a un descenso de la natalidad en 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.

9 Fernández Vítores (2019: 82-84 y 2020: 203).
10 Véase nota 8.
11 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 5
Evolución estimada del peso relativo de la comunidad hispanohablante total (GDN, GCL y GALE) (2021-2100)



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

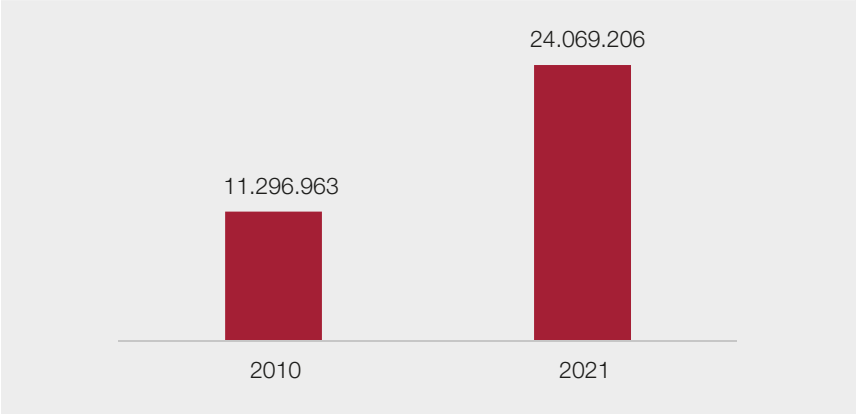
2. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

- El español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua.
- En Estados Unidos, el español es, con diferencia, el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza.
- La proporción de estudiantes de español en la enseñanza primaria y secundaria de la Unión Europea ha aumentado de manera constante en los últimos años, mientras que la de francés y alemán ha descendido.
- El *brexit* consolida el avance del español en el Reino Unido: su estudio como lengua extranjera ya ha superado al francés en el bachillerato y, a lo largo de esta década, se prevé que lo haga también en el resto de las etapas educativas.
- En 18 de los 27 estados miembros de la Unión Europea, el español es la lengua que más les gustaría aprender a sus ciudadanos como segunda lengua extranjera.

El gran aumento registrado en el número de estudiantes de español como lengua extranjera en los últimos años se debe, en gran medida, al incremento de los intercambios comerciales entre los países de habla hispana y

el resto del mundo, que han contribuido a afianzar el carácter instrumental de este idioma en el ámbito internacional y a aumentar la visibilidad de los productos culturales elaborados en español. Del mismo modo, su reconocimiento como lengua oficial en los principales foros internacionales y el hecho de contar con una comunidad de hablantes en constante crecimiento son otros de los factores que fortalecen el atractivo del español como lengua extranjera. Desde que comenzó a elaborarse el informe «El español: una lengua viva», el número de alumnos de español contabilizados por el Instituto Cervantes se ha duplicado, pasando de 11,3 millones en 2010 a más de 24 millones en la actualidad.

Gráfico 6
Alumnos de español contabilizados por el Instituto Cervantes (2010-2021)

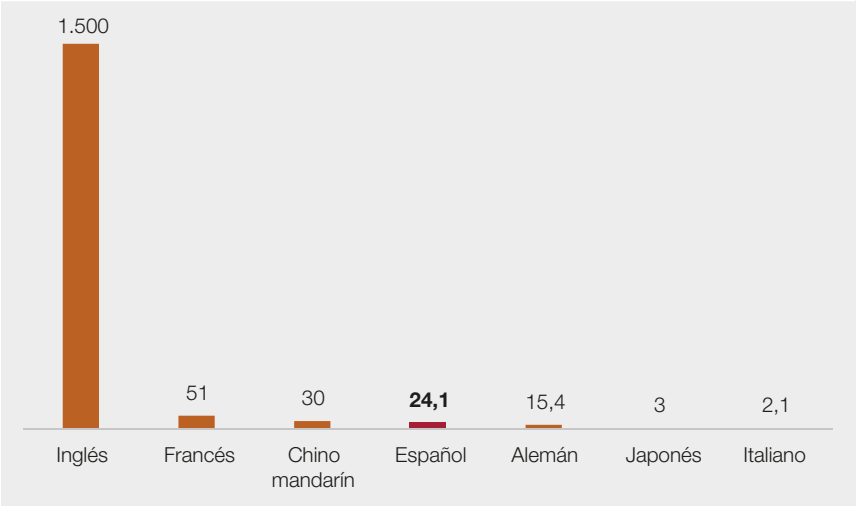


Fuente: elaboración propia.

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[12].

12 Fernández Vítores (2019 y 2020).

Gráfico 7
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 (2019: 106), 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).

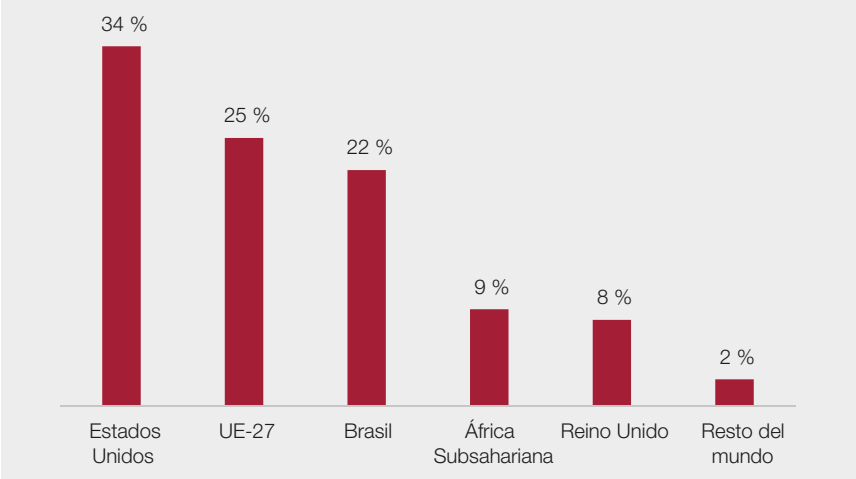
Si bien el gráfico anterior refleja la información aportada por instituciones similares al Instituto Cervantes en distintos países, en el caso del francés y de los estados miembros de la Organización Internacional de la Francofonía resulta muy difícil distinguir si dichos alumnos realmente estudian este 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[13]. 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 por la plataforma de aprendizaje de idiomas Duolingo entre sus usuarios globales, el español, con el 17 % de usuarios, se situaría por delante del francés, que contaría solo con el 11 %. Sin embargo, en lo que a la dispersión geográfica se refiere, el estudio de español se situaría por detrás, ya que solo está presente en 32 países, frente los 35 países en los que se estudia

13 *Ibidem.*

el francés. Los 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[14].

El análisis de las cifras relativas al estudio de español como lengua extranjera dibuja un mapa muy concentrado geográficamente: el 81 % de los estudiantes de español que hay en el mundo se reparten entre Estados Unidos, la Unión Europea y Brasil. Fuera de estos tres espacios, el estudio del español tiene gran relevancia en el Reino Unido, que, en los últimos años, ha registrado un crecimiento constante en su número de alumnos de español, y en algunos países del 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 (356.000), Camerún (193.018), Gabón (167.410) o Guinea Ecuatorial (128.895). En el resto de los países, sin embargo, el estudio de 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 de español como lengua extranjera (%)



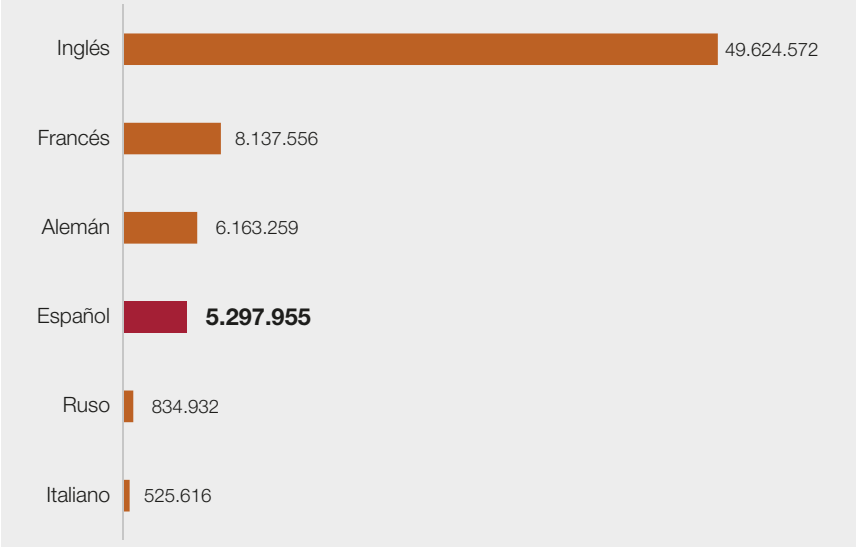
Fuente: elaboración propia.

14 Pajak (2016).

2.1. El estudio de español en la Unión Europea

El estudio de lenguas extranjeras en la Unión Europea está en gran medida determinado por las políticas de promoción del multilingüismo impulsadas desde las instituciones europeas y por las inercias institucionales asentadas. Así, el hecho de que el alemán y el francés sean lenguas de trabajo de la Comisión Europea supone un incentivo para el aprendizaje de estos dos idiomas, en detrimento del español[15]. En cualquier caso, el inglés es, con diferencia, la lengua más estudiada y el español se disputa con el alemán la tercera posición, después del francés. Tras la salida efectiva del Reino Unido de la UE, Francia ha pasado a congregar a casi al 60 % de los alumnos de español.

Gráfico 9
Número de alumnos de las lenguas extranjeras más estudiadas en la Unión Europea[16]



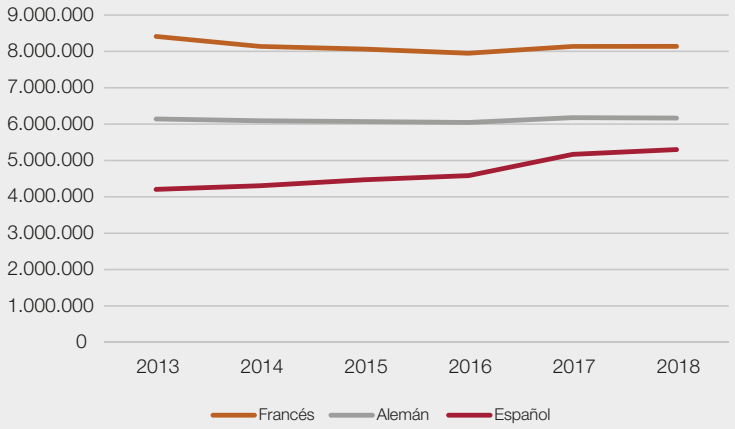
Fuente: Eurostat (2021).

15 Fernández Vítores (2011).

16 El dato corresponde a 2018 y refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la enseñanza primaria, secundaria y formación profesional en 2018. No incluye a los estudiantes del Reino Unido.

Las cifras de alumnos matriculados en asignaturas de lenguas extranjeras en los distintos ciclos de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional durante el periodo 2013-2018 revelan una clara tendencia al alza en el estudio del español, sobre todo a partir de 2016. Por el contrario, el francés y el alemán parecen haber alcanzado su cota máxima de alumnos, ya que su número apenas ha variado en ese mismo espacio de tiempo. De hecho, entre 2013 y 2018, el aumento del número de estudiantes de español en la UE-27 fue del 26 %, mientras que el de francés experimentó un descenso del 3,3 % y el de alemán solamente creció un 0,4 %.

Gráfico 10
Evolución del número de alumnos de español, francés y alemán en la UE-27 (2013-2018)[17]



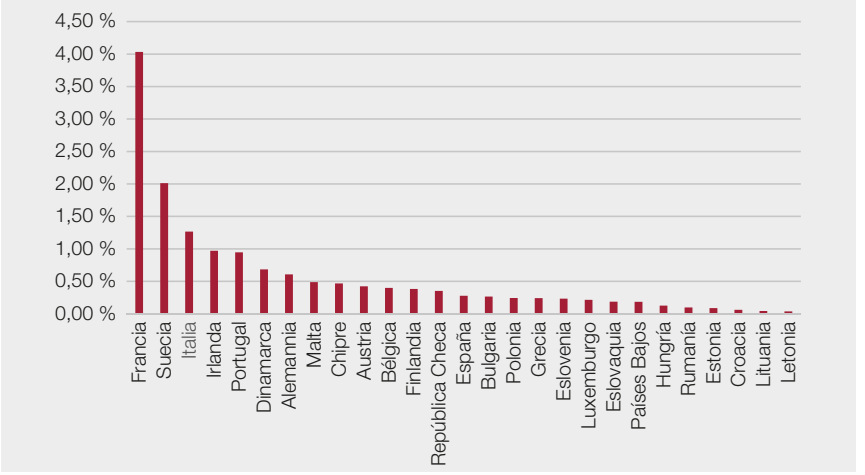
Fuente: Eurostat (2021).

Actualmente, la presencia del español es aún discreta en la educación primaria, pero es muy relevante en la secundaria, especialmente en la etapa superior de carácter general, donde casi el 26 % de los alumnos de lenguas extranjeras eligen el español, por delante del francés (22 %) y del alemán (20 %)[18].

17 El dato refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la educación primaria, secundaria y formación profesional.
18 Eurostat (2020).

De los 27 países que pertenecen a la Unión Europea, Francia, Italia y Alemania son los que cuentan con un mayor número de estudiantes de español[19]. Sin embargo, en términos relativos a la población de cada país, Francia, Suecia, Italia e Irlanda destacan especialmente por el estudio de español como lengua extranjera, aunque casi siempre como segunda lengua, después del inglés[20]. Por el contrario, en Rumanía, Croacia y los países bálticos el interés por aprender este idioma es aún muy escaso.

Gráfico 11
Porcentaje de la población de los estados miembros de la UE-27 que estudia español como lengua extranjera[21]



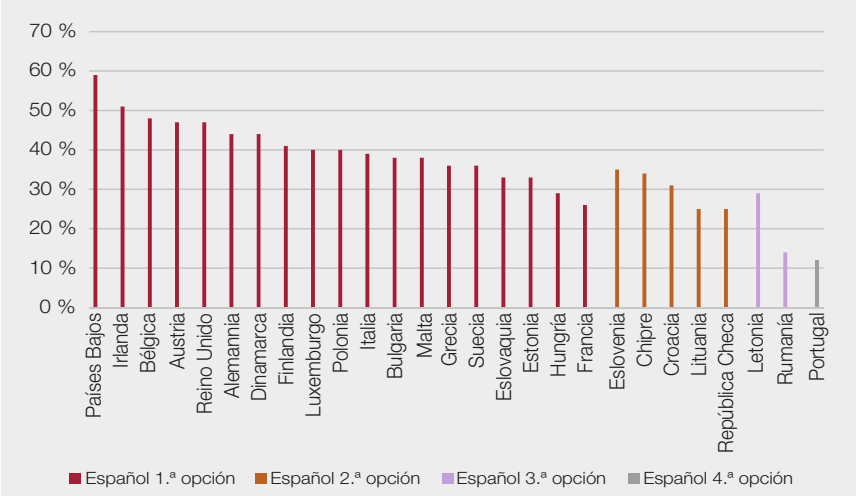
Fuente: elaboración propia.

En cualquier caso, la perspectiva para el estudio de español como segunda lengua extranjera parece ser muy favorable. Al menos así se desprende de una encuesta realizada en 2018 a ciudadanos europeos de edades comprendidas entre los 15 y los 30 años. Cuando se les preguntó qué otras lenguas les gustaría aprender, el español fue la primera opción elegida en 19 de los 27 estados miembros. Con todo, existen diferencias sustanciales

19 Véase el cuadro 4.
20 El dato refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la educación secundaria superior.
21 Incluye todos los niveles de enseñanza.

entre los distintos países: en los Países Bajos e Irlanda, por ejemplo, más de la mitad de los encuestados mencionaron el español como primera opción, mientras que en Hungría y en Francia el porcentaje de aquellos que eligieron este idioma fue del 29 % y del 26 %, respectivamente. Tan solo en cinco países el español fue la segunda opción elegida y, en otros dos, la tercera. Curiosamente, Portugal es el único país en el que los encuestados eligieron el español como cuarta opción.

Gráfico 12
Europeos de entre 15 y 30 años a los que les gustaría aprender español (%)



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea (2018: 57).

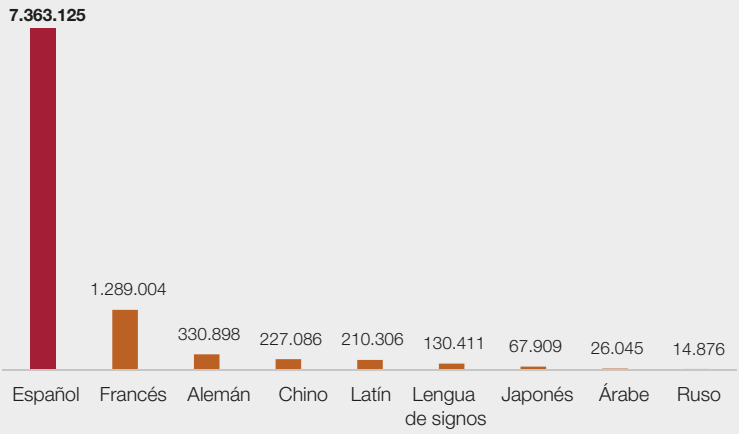
2.2. La enseñanza de español en Estados Unidos

En todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta la educación superior, el español es, con mucha diferencia, el idioma más estudiado[22] 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

22 Rhodes y Pufahl (2014: 20).

matriculados en cursos de otras lenguas. De los casi 11 millones de alumnos estadounidenses de primaria y secundaria que durante el curso 2014-2015 se matricularon en cursos de lenguas extranjeras, más de 7 millones lo hicieron en cursos de español[23]. Es preciso añadir, además, que tan solo el 19,7 % de los alumnos de estas etapas educativas se matricula en este tipo de cursos[24], con lo que el margen de crecimiento que tiene la demanda de español como lengua extranjera aún es muy amplio.

Gráfico 13
N.º de alumnos matriculados en cursos de idiomas impartidos en las escuelas primarias y secundarias estadounidenses



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

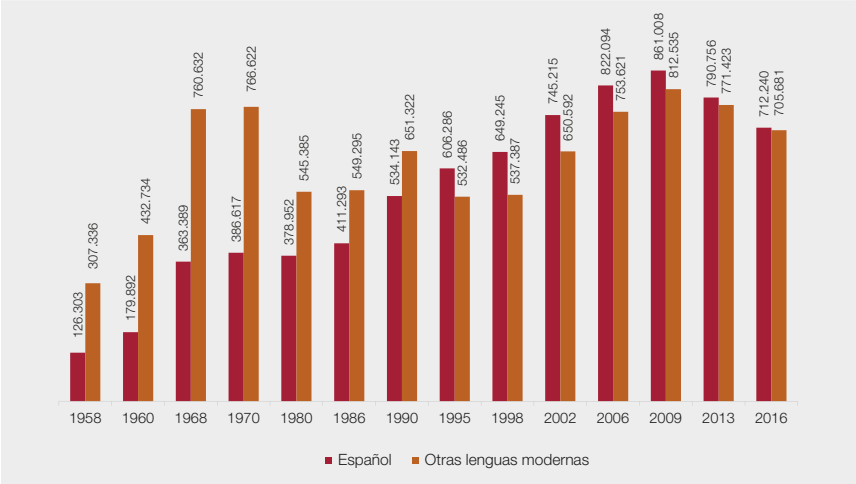
Además, la popularidad del español ha aumentado considerablemente durante los últimos treinta años. Cada vez hay más escuelas que solicitan poder impartir español como lengua extranjera, especialmente cuando solo puede ofrecerse un idioma por razones curriculares o de presupuesto[25]. En 2008, el 88 % 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[26].

23 American Councils for International Education (2017: 7).
24 *Ibidem*, p. 8.
25 *Ibidem*.
26 *Ibidem*, p. 7.

En las escuelas secundarias, el 93 % de los centros con programas de lengua extranjera impartían lengua española en 2017. Al igual que en las escuelas primarias, tanto la enseñanza del francés como la del alemán disminuyó en las escuelas secundarias desde 1987[27]. En la actualidad, la oferta de programas de español como lengua extranjera en los institutos estadounidenses 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 de Estados Unidos[28].

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, siempre se ha mantenido por encima.

Gráfico 14
Matrículas en español de estudiantes universitarios en comparación con otras lenguas



Fuente: Looney y Lusin (2019: 26).

27 *Ibidem*, p. 8.
28 *Ibidem*, p. 21.

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 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[29]. Cabe suponer, por tanto, una tasa relativamente alta de mantenimiento de los conocimientos adquiridos de español entre los egresados del sistema universitario estadounidense.

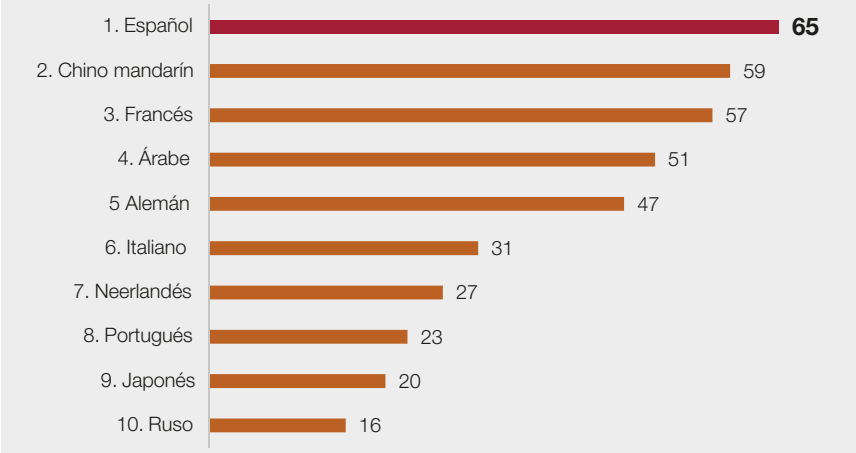
2.3. El fuerte avance del español en el Reino Unido

La proyección internacional del español, el elevado número de británicos que viajan a España y la percepción del español como un idioma de futuro que facilita el acceso al mercado laboral de los jóvenes y favorece la actividad comercial y empresarial explican en parte la popularidad que ha adquirido en los últimos años el español entre los ciudadanos del Reino Unido. Así al menos se desprende de un informe publicado por el British Council[30] en el que se tomaron en consideración los siguientes indicadores: exportaciones, necesidades lingüísticas de las empresas, preferencias comerciales del Gobierno del Reino Unido, mercados emergentes con alto crecimiento, prioridades diplomáticas y de seguridad, intereses lingüísticos del público, principales destinos turísticos de los británicos, estrategia

29 Garza *et al.* (2010).
30 Board y Tinsley (2017: 4).

en educación internacional del Reino Unido, dominio del inglés en otros países y peso de las distintas lenguas en Internet[31].

Gráfico 15
Las 10 lenguas más importantes para el Reino Unido



Fuente: Board y Tinsley (2017: 54).

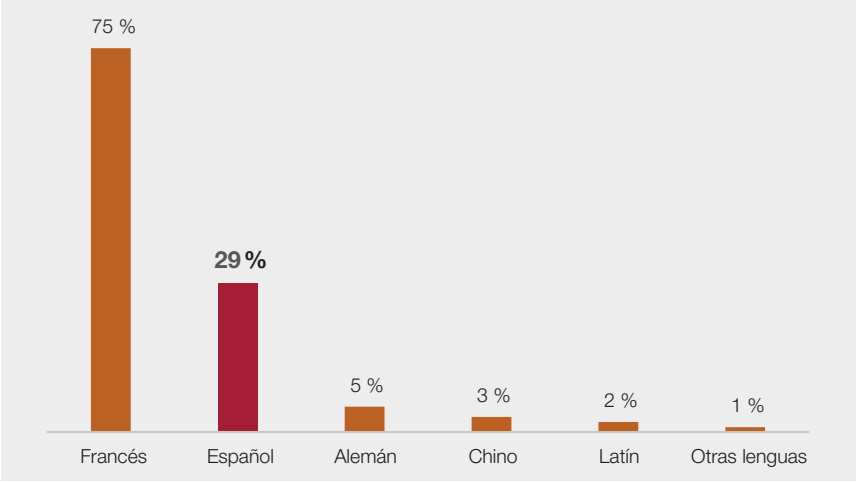
El interés por el español tiene su correlato en el sistema educativo del país, donde el número de estudiantes de español no ha dejado de crecer desde principios de los noventa. Dos circunstancias han contribuido a reforzar esta tendencia al alza. En primer lugar, el hecho de que el Reino Unido haya formado parte durante más de cuatro décadas de una organización como la Unión Europea, que concede una importancia crucial al multilingüismo, ha neutralizado en gran medida la escasa atención que tradicionalmente se ha prestado en el país a la enseñanza de lenguas extranjeras, al tiempo que ha creado inercias favorables a su aprendizaje que no se manifiestan de igual modo en otros países de habla inglesa, como es el caso de Estados Unidos. Por otra parte, al ser el inglés la lengua materna de la mayoría de sus habitantes, el español tiene más posibilidades de ser elegido como la primera lengua extranjera que en los países no anglófonos de su entorno más cercano, que suelen elegir mayoritariamente el inglés como primera opción. Actualmente, más del 15% de los estudiantes del

31 *Ibidem.*

Reino Unido estudian español como parte de su oferta educativa, lo que sitúa la cifra total de alumnos por encima de los dos millones[32].

En el caso de la educación primaria, la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera desde el curso 2014-2015 está influyendo muy positivamente en el crecimiento del español y su estabilidad futura. Solamente en Inglaterra, el español forma parte de la oferta educativa del 29 % de los centros de primaria, cifra aún muy inferior a la que registra el francés (75 %). Con todo, la oferta de español ha crecido más de un 80 % desde 2012, mientras que la de francés ha descendido ligeramente. El resto de las lenguas ofertadas permanecen a gran distancia del español.

Gráfico 16
Lenguas más estudiadas en las escuelas primarias de Inglaterra (%)

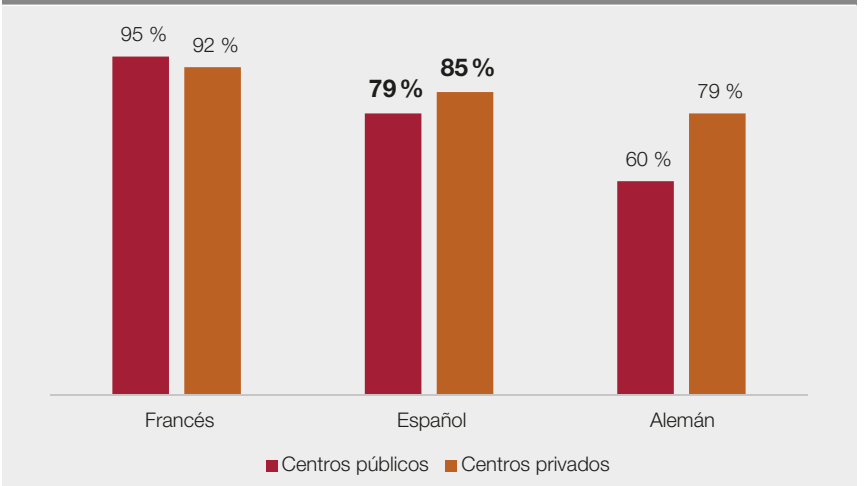


Fuente: Tinsley (2019: 4).

El crecimiento sostenido que ha experimentado el estudio del español en la educación primaria es aún más acusado en la etapa de secundaria, donde este idioma se ofrece en la actualidad en el 79 % de los centros públicos y en el 85 % de los privados. Además, la oferta de español ha permanecido estable desde 2012, a diferencia de lo que ha ocurrido con la de francés o alemán, que ha experimentado descensos puntuales.

32 Estimación realizada a partir de Eurostat (2021), Department of Education (2020) y Collen (2020).

Gráfico 17
Lenguas más estudiadas en la educación secundaria de Inglaterra (%)



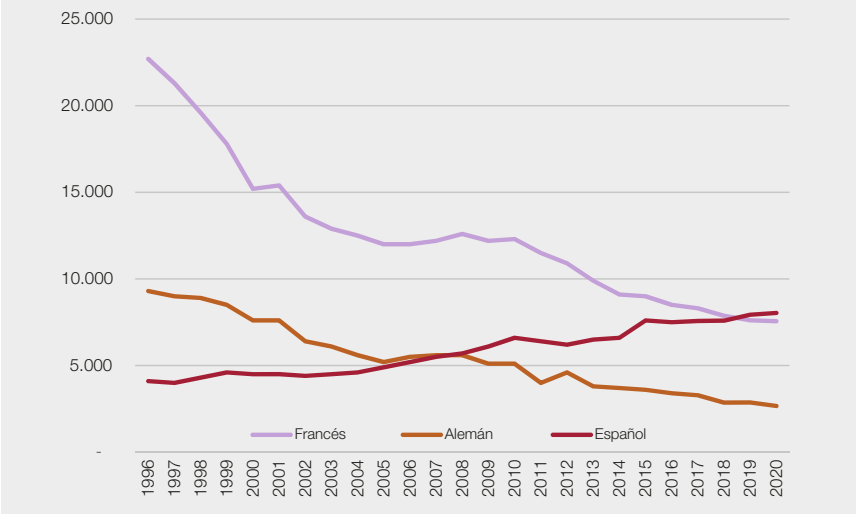
Fuente: Collen (2020: 11).

Pero quizás las cifras que mejor reflejan el fuerte avance del español en la enseñanza secundaria sean las relativas al número de matrículas en los exámenes externos para la obtención del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, por sus siglas en inglés) y el Título de Bachillerato (A-level). En el caso del primero, el número de alumnos que se inscriben para realizar el examen de español en esta lengua aumentó un 67 % durante el periodo 2005-2019, superando al alemán y consolidándose claramente como la segunda lengua extranjera más estudiada después del francés. Por el contrario, el número de alumnos que se inscribieron para realizar el examen tanto de francés como de alemán se redujo un 60 % en ese mismo periodo[33]. De hecho, se prevé que, a lo largo de esta década, el número de alumnos de español supere al de francés[34]. Los 104.731 alumnos que en 2020 se presentaron a este examen aportan una idea cabal de la magnitud del alumnado en la educación secundaria obligatoria, sobre todo teniendo en cuenta que apenas se presenta a esta prueba el 40 % de los alumnos que cursan español en el último año de esta etapa educativa.

33 Collen (2020: 4).
34 *Ibidem*, p. 9.

Especialmente llamativo es el caso de los alumnos que se inscriben para realizar el examen de español para obtener el A-Level, que es un título de carácter optativo que obtienen los estudiantes en Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte al final de los dos últimos años de la enseñanza secundaria. Dado que las ofertas que estos estudiantes reciben por parte de las universidades dependen en gran medida de los resultados de este examen, el crecimiento constante que ha experimentado el número de inscripciones para realizar esta prueba es un buen indicador de la percepción del sector universitario del Reino Unido sobre la utilidad de la lengua española para el futuro profesional de sus estudiantes egresados.

Gráfico 18
Evolución del n.º de inscripciones para realizar el examen del A-Level de español en Inglaterra (1996-2020)



Fuente: Department of Education (2020) y Board y Tinsley (2017b: 20).

Tal como muestra el gráfico 18, el número de inscripciones para realizar el examen del A-Level de español no ha dejado de aumentar desde 1996, mientras que el de francés ha registrado un descenso significativo. De hecho, en 2019, el número de inscripciones de español superó por primera vez al de francés[35].

35 *Ibidem.*

3. LA PRESENCIA INTERNACIONAL DEL ESPAÑOL

- El español es la cuarta lengua más poderosa del mundo, después del inglés, del francés y del chino.
- La comunidad hispanohablante mundial tiene un poder de compra conjunto de aproximadamente el 9 % del PIB mundial.
- El español ocupa la tercera posición en la ONU y la cuarta en el ámbito institucional de la Unión Europea.
- El *brexit* ha beneficiado a la posición del español en la Unión Europea.
- Si la comunidad hispana de Estados Unidos fuera un país independiente, su economía sería la octava más grande del mundo, por delante de la española.
- Casi un tercio de las importaciones realizadas dentro del ámbito hispanohablante proceden de países cuya lengua oficial es el inglés.

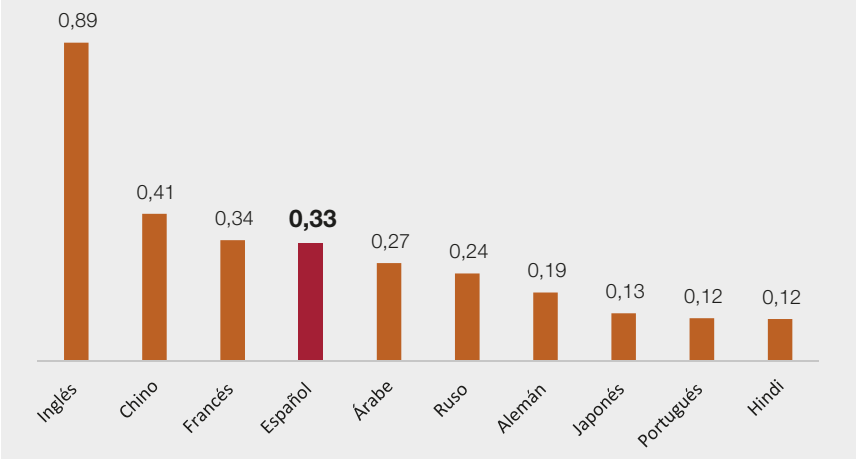
La utilización del español como instrumento de comunicación internacional tiene lugar principalmente en los encuentros bilaterales —comerciales y de otra índole— que se producen entre hablantes nativos de español y aquellos que lo tienen como segunda lengua o extranjera. También existe un uso del español como idioma internacional por parte de los hablantes nativos de otras lenguas, ya sean autóctonas, ya extranjeras, que habitan en los distintos países de habla hispana. Aunque fuera de estos últimos también se aprecia un empleo cada vez mayor del español como idioma de comunicación internacional, el establecimiento del inglés como lengua franca mundial dificulta, en gran medida, la consolidación del español como canal de comunicación entre hablantes de lenguas distintas.

Determinar el grado de influencia de una lengua en el ámbito internacional es una tarea sumamente compleja. A la dificultad que entraña la elección y el diseño de indicadores precisos conviene añadir la subjetividad que muchas veces subyace a su ponderación[36]. En algunos casos, la ausencia de datos comparables entre los distintos idiomas contribuye a añadir aún más incertidumbre a los resultados, que tienen un carácter necesariamente aproximativo. Sobre esta base, el grado de influencia que una determinada lengua es capaz de ejercer a escala mundial suele medirse atendiendo a factores como su extensión y dispersión geográ-

36 Fernández Vítores (2019).

ficas, su peso económico, su capacidad de comunicación, su utilización como instrumento de transmisión del conocimiento y su uso en el ámbito de la diplomacia[37]. Según el *Power Language Index* (Chan, 2016), que analiza de forma ponderada los aspectos anteriores, el español sería la cuarta lengua más poderosa del mundo, ligeramente por detrás del francés y del chino, y a gran distancia del inglés, que es, con diferencia, la lengua más poderosa del mundo[38].

Gráfico 19
Índice de poder vinculado a las lenguas



Fuente: *Power Language Index* (Chan, 2016: 3). Ponderaciones: geografía 0,225; economía 0,225; comunicación 0,225; conocimiento y medios de comunicación 0,225; diplomacia 0,10.

3.1. El español como activo económico

Desde el punto de vista económico, la lengua suele considerarse un bien público porque cumple los dos principios fundamentales de este tipo de bienes: el principio de no exclusión, es decir, es imposible excluir del uso de una lengua a las personas que la han aprendido; y el de no rivalidad en el consumo, esto es, el empleo de un idioma por parte de un individuo no impide que otros también lo utilicen. De hecho, el valor de pertenecer a un mismo grupo lingüístico aumenta a medida que crece su número de

37 *Ibidem.*
38 *Ibidem.*

hablantes, ya que las posibilidades de llevar a cabo transacciones e intercambios se multiplican. Los idiomas son, además, un activo económico de carácter inmaterial que, al menos en lo que al ámbito de la lengua materna se refiere, carece de costes de producción[39].

El peso y potencial de una lengua están íntimamente relacionados con los índices macroeconómicos de los países en los que es oficial. En concreto, el número de hablantes, la capacidad de compra de estos y el carácter internacional son los tres factores primordiales que determinan la potencia económica de un idioma frente a otros[40].

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[41]. Por tanto, la demografía es el primer factor sobre el que se asienta la potencia económica del español.

La contribución del conjunto de los países hispanohablantes al PIB mundial es del 6,9 %[42]. Dos tercios del PIB vinculado al español se generan en dos grandes áreas geográficas. Por un lado, Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y, por otro lado, la Unión Europea.

Si se analiza el porcentaje del PIB mundial generado por aquellos países donde cada una de las seis lenguas oficiales de la ONU tiene estatus de idioma oficial, el español ocuparía la tercera posición, aunque a gran distancia del inglés y del chino, que son los idiomas vinculados a las principales economías del mundo. Asimismo, el PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes es superior al generado por el conjunto de los países que tienen como lengua oficial el francés. Lengua esta última que, sin embargo, tiene una representación mucho mayor que el español en el ámbito de la ONU. Por último, tanto los países arabohablantes como los rusohablantes tienen una capacidad de generación de PIB inferior a la del conjunto de los países de habla hispana.

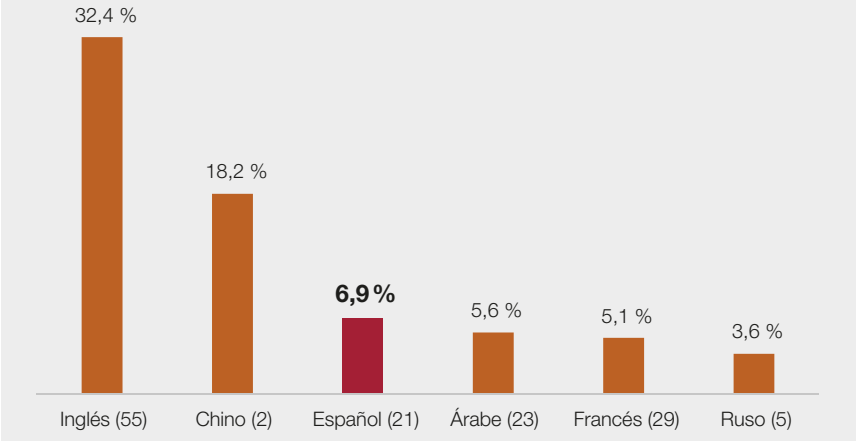
39 García Delgado (2019: 141).

40 Jiménez Jiménez (2009).

41 Moreno Fernández y Otero Roth (2016).

42 El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo (PPA), que es el producto interior bruto convertido a dólares internacionales utilizando las tasas de paridad del poder adquisitivo. Un dólar internacional tiene el mismo poder adquisitivo sobre el PIB que el que posee el dólar de Estados Unidos en ese país.

Gráfico 20
Porcentaje del PIB mundial vinculado a las lenguas oficiales de la ONU (PPA)[43]

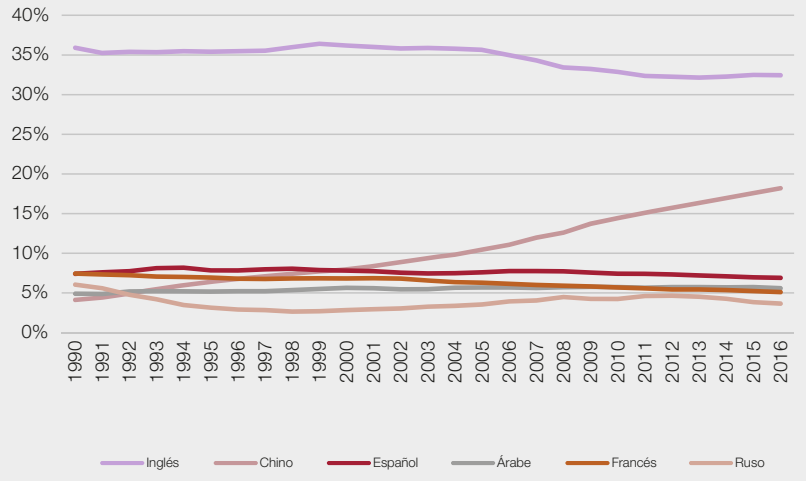


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2021a).

La evolución del porcentaje del PIB mundial asociado a cada una de las lenguas oficiales de la ONU (gráfico 21) muestra que el español ocupó la segunda posición en esta clasificación hasta 1999, año en que fue superado por el chino. Asimismo, puede apreciarse la consolidación paulatina de una brecha entre el PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes y el generado por aquellos países donde el francés es lengua oficial, a pesar de que estos últimos superan en número (29) a los primeros (21).

43 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. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo expresado en dólares internacionales corrientes. Véase nota 44.

Gráfico 21
Evolución del porcentaje del PIB mundial vinculado a las lenguas oficiales de la ONU desde la apertura del Instituto Cervantes (PPA)[44]



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2021a).

El porcentaje del PIB mundial generado por los países hispanohablantes experimentó un crecimiento significativo en los primeros cuatro años de la década de los noventa. Sin embargo, a partir de 1995, este comenzó un descenso paulatino, si bien con alzas puntuales. Con todo, esta pérdida de relevancia de los países hispanohablantes en la economía mundial, con los efectos que esto pueda acarrear para el prestigio y la proyección internacionales de la lengua, se ha visto en cierto modo compensada por el fuerte crecimiento de la población de estos países.

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[45]. Si dicha comunidad fuera un país independiente, su economía sería la octava más grande del mundo, por delante de la espa-

44 Los datos se expresan en dólares internacionales corrientes. 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. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo.

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

ñola. Aparte del propio Estados Unidos, solo China, Japón, Alemania, la India, el Reino Unido y Francia, por ese orden, superarían a los hispanos estadounidenses 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[46].

Aunque el PIB generado por los países hispanohablantes da una idea del peso de sus economías en el mundo en comparación con otros ámbitos lingüísticos, otro factor que debe tomarse en consideración a la hora de medir el peso económico de una lengua es la renta per cápita de sus hablantes. Es precisamente la capacidad de compra de estos últimos la que multiplica los intercambios y las transacciones mutuas. Se calcula que, actualmente, los más de 567 millones de hablantes de español que hay en el mundo, sin incluir a los estudiantes de español como lengua extranjera, tienen un poder de compra conjunto que rondaría el 9 % del PIB mundial[47].

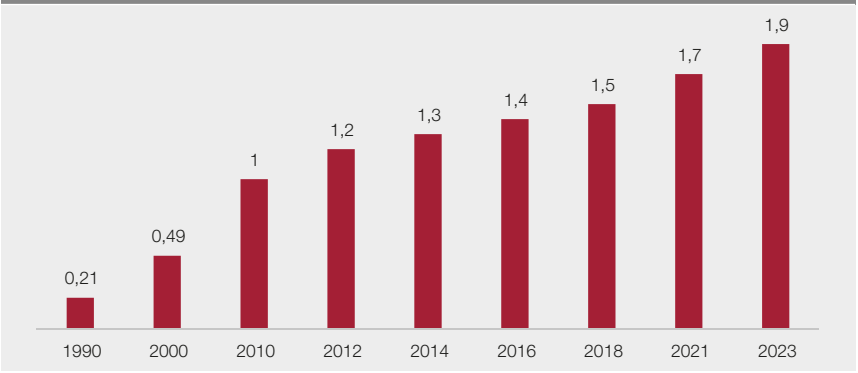
En el caso del español, al conjunto del poder de compra de los países hispanohablantes hay que sumar también el poder de compra de la comunidad hispana de Estados Unidos, que presenta una vitalidad demográfica extraordinaria con mayor presencia en el suroeste del país. Según el Selig Center for Economic Growth, este ascendía a 1,7 billones de dólares en 2018[48] y se espera que en 2023 supere los 1,9 billones[49]. Actualmente, el poder de compra de los hispanos estadounidenses es superior al PIB de España y de México a precios corrientes[50] y duplica el promedio de Amé-

46 *Ibidem.*
47 García Delgado (2019: 142).
48 Selig Center for Economic Growth (2019).
49 Nielsen (2019).
50 Según el Banco Mundial (2021b), el PIB de España en 2019 a precios actuales se situaba en 1,393 billones de dólares estadounidenses.

rica Latina[51], lo que da una idea del enorme potencial de este nicho de mercado no solo en Estados Unidos sino en todo el mundo[52].

En términos absolutos, el poder adquisitivo hispano se ha multiplicado por ocho desde la apertura del Instituto Cervantes. 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 sugiere una dispersión gradual de la actividad económica en manos de hispanos por todo el país.

Gráfico 22
Evolución del poder de compra de la comunidad hispana en Estados Unidos (en billones de dólares)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Selig Center for Economic Growth (2018 y 2019) y Nielsen (2019).

El elevado poder de compra del conjunto de la comunidad hispanohablante mundial supone un fuerte incentivo para las industrias culturales de productos en español. Esto es así porque, estrechamente ligado a la relevancia económica e internacional de una lengua, está el concepto de «lengua como mercado», que incluye aspectos como la enseñanza del idioma y las actividades mercantiles asociadas a ella (la

51 García Delgado (2019: 142).
52 Fernández Vítores (2013).

enseñanza del español para extranjeros, las ediciones para la enseñanza del español, etc.); los servicios lingüísticos; 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 de habla hispana[53].

3.2. El español como lengua del comercio

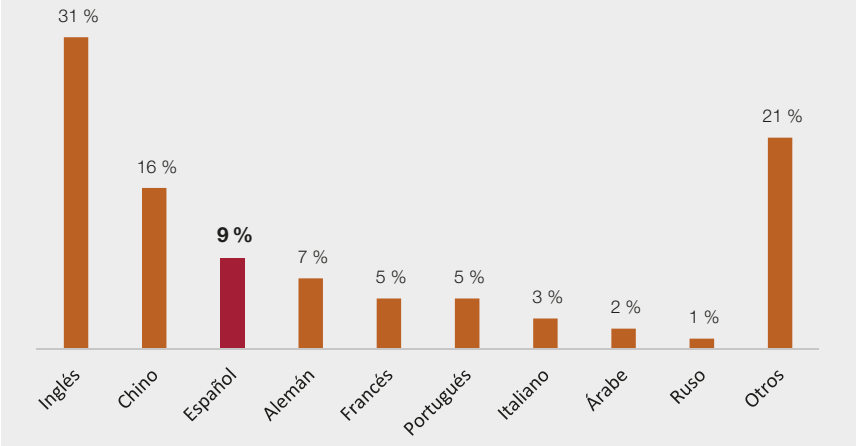
Un indicador que conviene tener especialmente en cuenta a la hora de medir la relevancia internacional del español es, sin duda, su influencia en el comercio internacional. En general, el hecho de compartir una misma lengua casi duplica los intercambios comerciales bilaterales entre países. En el caso del español, la lengua común multiplica por cuatro las exportaciones bilaterales entre los países hispanohablantes[54]. Además, el idioma común es una variable más importante para explicar el comercio bilateral entre los países de habla hispana que entre los anglosajones[55], con independencia del valor que pueda tener el inglés como lengua franca de los negocios internacionales. Asimismo, compartir el español multiplica por siete los flujos bilaterales de inversión extranjera directa (IED) y contribuye a reducir los costes de transacción de algunas empresas multinacionales en casi un 2 %[56].

Algunas de las características del español como lengua internacional podrían explicar por qué compartir este idioma contribuye de manera tan intensa a la internacionalización empresarial en el ámbito hispanohablante[57]: es un idioma homogéneo; es una lengua geográficamente compacta dado que 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 veintiún países del mundo; es una lengua en expansión; y es lengua de una cultura internacional[58].

53 García Delgado (2019: 142).
54 Alonso Rodríguez, García Delgado y Jiménez Jiménez (2015: 203).
55 Jiménez Jiménez y Narbona Moreno (2011).
56 García Delgado (2019: 142).
57 *Ibidem*.
58 Moreno Fernández y Otero Roth (2016).

Al igual que compartir un idioma favorece el intercambio comercial entre dos países, el no compartirlo supone en ocasiones un reto para las empresas exportadoras hispanohablantes, que deberán adaptar lingüísticamente sus productos al mercado de destino. En este sentido, el español puede dejar cierta huella lingüística y cultural en países donde se hablan otras lenguas a través de la traducción, cuya calidad y difusión determinarán el grado de influencia del español en la lengua del país importador. Del mismo modo, el español puede recibir la influencia de otros idiomas mediante la importación de productos desde países no hispanohablantes. Si se considera el conjunto de los países hispanohablantes como un único territorio, la clasificación de los principales ámbitos lingüísticos de importación sería la mostrada en el gráfico 23.

Gráfico 23
Ámbitos lingüísticos desde los que importan los países hispanohablantes (%)[59]



Fuente: Fernández Vítores (2021).

Como puede observarse, el inglés es la principal lengua de importación, ya que el 31 % de las importaciones realizadas dentro del ámbito hispano-

59 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 (2021) y son los correspondientes a 2017.

hablante proceden de países cuya lengua oficial es, total o parcialmente, el inglés. En segunda posición se encuentra el chino, con un 16 % de las importaciones realizadas desde países donde este es el idioma oficial, principalmente desde China. Por su parte, el español, con un 9 % de las importaciones, ocupa la tercera posición en la clasificación, por delante de lenguas de prestigio como el alemán o el francés, con el 7 % y el 5 % de las importaciones, respectivamente. Esto último constata de nuevo que el hecho de compartir la misma lengua supone una prima considerable a la importación de productos procedentes de otros países hispanohablantes, sobre todo si se tiene en cuenta que tanto el ámbito germanófono como el francófono incluyen algunas de las principales economías del mundo, como son Alemania y Francia.

3.3. El español en la diplomacia

Reflejo de la influencia internacional de una lengua es también la presencia que esta tiene en los principales foros internacionales. En general, puede decirse que el español ocupa la tercera posición en la ONU[60] y la cuarta en el ámbito institucional de la Unión Europea. Sin embargo, en ambas organizaciones, la comunicación multilingüe en las actividades internas de los distintos departamentos suele articularse a través de la limitación del número de lenguas de trabajo con el fin de agilizar las actividades que en ellos tienen lugar[61]. 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[62]. En la ONU, la calificación del español como una de sus seis lenguas oficiales —junto con el árabe, el chino, el francés, el inglés y el ruso— supone que este idioma pueda utilizarse en todas las reuniones formales convocadas por esta organización y que todos los discursos pronunciados en español, así como los documentos oficiales aportados y redactados en este idioma, se interpreten y traduzcan a las otras lenguas oficiales.

60 Fernández Vítores (2014).
61 Rupérez Rubio y Fernández Vítores (2012), *El español en las relaciones internacionales.*
62 The Economist (2013).

El español es también una de las veinticuatro lenguas oficiales con que actualmente cuenta la Unión Europea. Así, el español puede utilizarse en toda comunicación originada fuera de las instituciones, sea individual o colectiva. Además, cualquier hispanohablante europeo tiene 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 tiene solamente 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[63].

Desde un punto de vista puramente político, la salida del Reino Unido de la Unión Europea favorece 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[64], el funcionamiento actual de la Unión Europea hace prácticamente imposible que el inglés deje de ser lengua oficial. Es un hecho, sin embargo, que, en la Unión integrada por 27 miembros, el porcentaje de hablantes que tienen el inglés como lengua materna se ha reducido drásticamente, ya que ha pasado del 13 % 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 (9 %), para reivindicar una mayor representación institucional de sus respectivos idiomas.

63 Rupérez Rubio y Fernández Vítores (2012).

64 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 del 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).

Cuadro 5
Hablantes de las principales lenguas europeas antes y después del *brexit* (%)

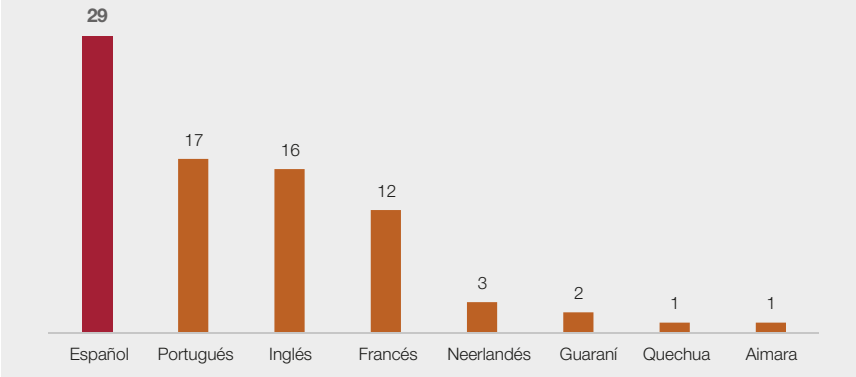
	Nativos y no nativos		Solo nativos	
Inglés	37 %	28 %	13 %	1 %
Alemán	25 %	28 %	18 %	20 %
Francés	20 %	21 %	13 %	15 %
Italiano	13 %	15 %	12 %	13 %
Español	11 %	12 %	8 %	9 %
Polaco	8 %	6 %	8 %	9 %

Fuente: Ginsburgh *et al.* (2017).

Aparte de en los organismos marcadamente multilingües, como la Unión Europea o la ONU, el español es el idioma más empleado, cuando no el único, en la mayoría de los organismos de integración americana e iberoamericana que han ido surgiendo en las últimas décadas. 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[65]. 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 Banco de Desarrollo del Caribe (CDB), el Sistema Regional de Seguridad (SRS) o la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS).

65 Rupérez Rubio y Fernández Vítores (2012: 37).

Gráfico 24
Número de organizaciones internacionales americanas e iberoamericanas en las que las distintas lenguas son oficiales



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

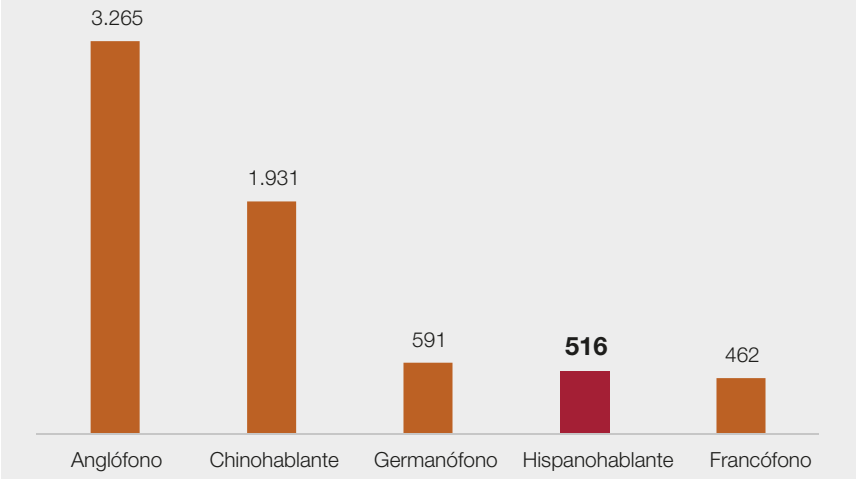
4. EL ESPAÑOL EN LA CIENCIA Y LA CULTURA

- Después del inglés, el español es la segunda lengua en la que más documentos de carácter científico se publican.
- El porcentaje de participación del conjunto de los países hispanohablantes en la producción científica mundial ha experimentado un cre-

cimiento constante desde 1996, si bien se observa una tendencia a la baja desde 2015.
- Salvo en el caso de España y, en menor medida, México, la visibilidad de la producción científica de los países hispanohablantes es bastante escasa en comparación con la de los países anglófonos.
- Más del 70 % de la producción científica en español se concentra en tres áreas temáticas: ciencias sociales, ciencias médicas y artes y humanidades.
- Dos países hispanohablantes (España y Argentina) se encuentran entre los quince principales productores de libros del mundo.
- El porcentaje de libros publicados en formato electrónico aún es reducido en los principales países de habla hispana.
- España, Argentina y México se sitúan entre los quince principales países productores de películas del mundo.

El prestigio del español como lengua internacional se debe más a elementos como su número de hablantes, su representación en los foros diplomáticos y la amplia difusión de la cultura hispánica heredada que a su peso en el ámbito de la ciencia. Esto es así, fundamentalmente, porque los avances actuales en el campo de la investigación científica y técnica tienen como lengua vehicular el inglés, que es el idioma de trabajo más utilizado y extendido entre la comunidad científica. Esta situación parece lógica si se admite que el grado de penetración de una lengua como herramienta de difusión de los resultados de las investigaciones está estrechamente ligado al prestigio que tenga la cultura científica de que esa lengua es portadora. En este sentido, aunque en los últimos años la ciencia española ha logrado superar algunos de los más desfavorables indicadores de desarrollo, se encuentra todavía muy lejos de los primeros puestos en la jerarquía científica internacional. Este hecho, que se da de forma aún más marcada en el resto de los países con mayoría hispanohablante, determina sin duda la posición del español como idioma de transmisión de los conocimientos científicos. En la actualidad, la contribución de la ciencia a la presencia global del conjunto de los países hispanohablantes es muy inferior a la de los ámbitos anglófono y chinohablante, que se constituyen como los dos polos fundamentales de la producción científica mundial.

Gráfico 25
Presencia global en la ciencia de los distintos ámbitos lingüísticos[66]



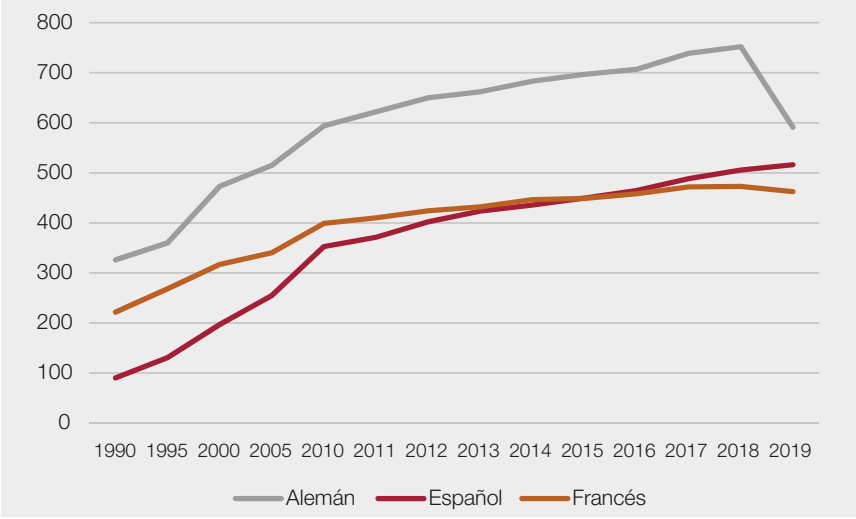
Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos del Índice Elcano de Presencia Global (Real Instituto Elcano 2021). El peso de la presencia global está expresado en números absolutos.

A pesar de la concentración de la actividad científica mundial en aquellos países que tienen como lengua mayoritaria el inglés o el chino, la evolución que ha registrado el ámbito hispanohablante desde la puesta en marcha del Instituto Cervantes muestra signos muy positivos. Al aumento constante de la visibilidad de la producción científica de los países de habla hispana desde 1990, hay que sumar también el ritmo al que este se ha producido, más rápido que el observado en otros espacios lingüísticos de referencia en el campo de la ciencia, como el francófono o el germanófono. De hecho, la presencia global del español logró superar a la del francés en 2015 y, desde entonces, la evolución de ambas lenguas muestra sendas divergentes. En cuanto al alemán, aunque la presencia global de los países germanófonos siempre ha sido superior a la de los hispanohablantes en el campo científico, la distancia que tradicionalmente los ha separado parece

66 En la cifra del inglés solo se incluyen los principales países anglófonos (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Irlanda), donde el porcentaje de población con un dominio nativo de la lengua supera el 90%. En la del francés, se ha incluido únicamente a aquellos países que figuran en el Índice Elcano de Presencia Global donde el francés es la única lengua oficial y también a Bélgica. La cifras correspondientes al chino y al alemán son datos agregados de China y Singapur, y de Alemania y Austria, respectivamente.

haberse reducido significativamente desde 2018, debido a una pérdida de visibilidad del área germanófona.

Gráfico 26
Evolución de la presencia global agregada de los países francófonos, germanófonos e hispanohablantes en el ámbito científico (1990-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Índice Elcano de Presencia Global (Real Instituto Elcano, 2021). El peso de la presencia global está expresado en números absolutos.

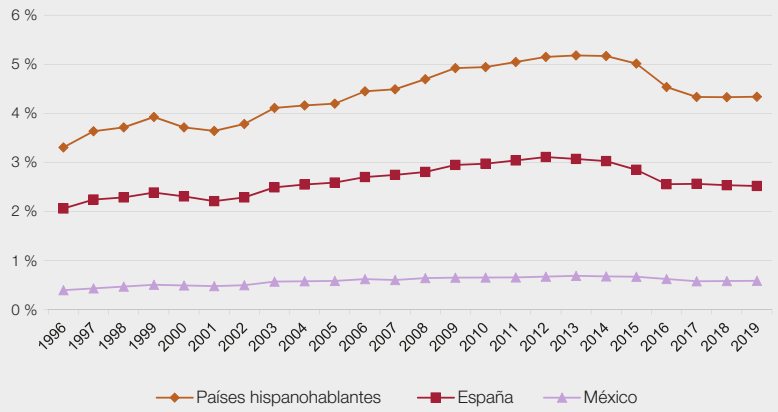
4.1. Las revistas científicas en español

Aunque el volumen de la producción científica en Hispanoamérica ha experimentado un crecimiento espectacular en el periodo 1996-2019[67], el principal actor en la difusión científica en español sigue siendo España. Esto es así a pesar de que este país presenta un crecimiento relativo menor que el del conjunto de los países hispanohablantes en ese mismo periodo 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. Estos dos países concentran casi tres cuartas partes de la producción científica del ámbito hispanohablante (concretamente el 72 %). El porcentaje de participación del conjunto de los países hispa-

67 Estimación a partir de datos de SCImago Journal & Country Rank (2021).

nohablantes en la producción científica mundial ha experimentado un crecimiento constante entre 1996 y 2019, salvo en dos periodos muy marcados, de 2000 a 2004 y de 2014 a 2017.

Gráfico 27
Evolución de la participación de los países hispanohablantes, España y México en la producción científica mundial entre 1996 y 2019 (%)

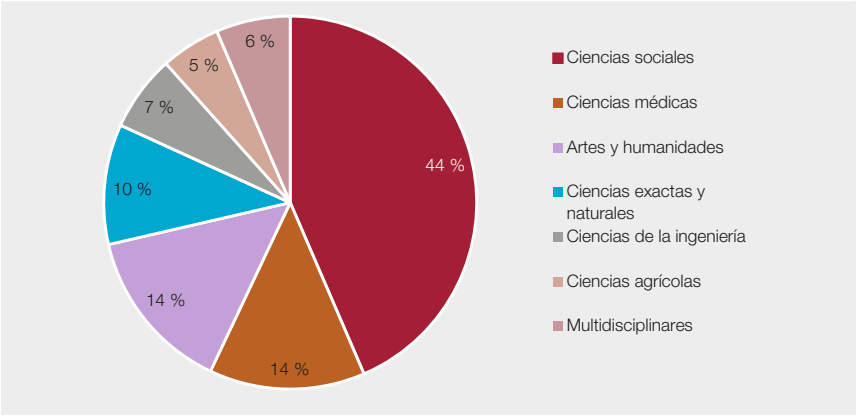


Fuente: elaboración propia a partir de datos de SCImago Journal & Country Rank (2021).

En lo que a la distribución temática de las revistas científicas en español se refiere, el directorio Latindex, cuyo objetivo es recopilar y difundir la información bibliográfica relativa a las publicaciones científicas seriadas producidas en el ámbito latinoamericano, ofrece una imagen bastante fiel de la realidad, ya que su fondo documental en febrero de 2021 estaba integrado por 33.374 publicaciones. Según este directorio, la producción científica en español se reparte entre seis áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas, artes y humanidades, ciencias exactas y naturales, ciencias de la ingeniería y ciencias agrícolas.

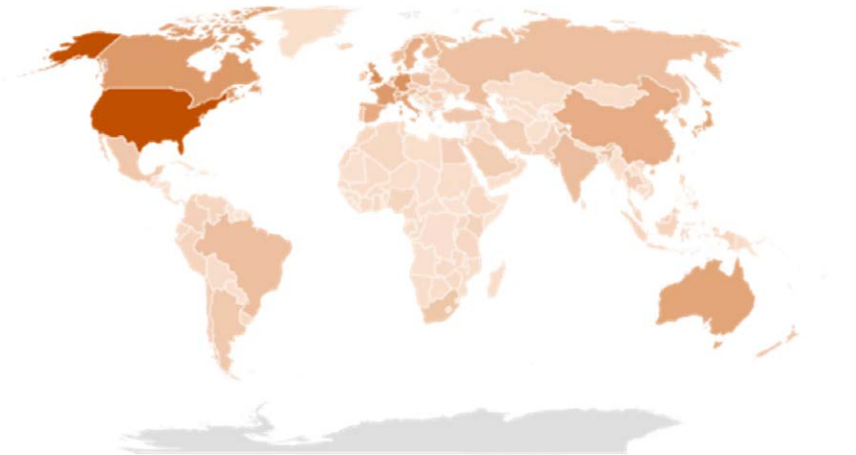
Conviene señalar, no obstante, que el elevado número de revistas científicas en español con frecuencia enmascara el reducido impacto que muchas de estas tienen en los principales índices internacionales. De hecho, si se analiza la visibilidad de la producción científica mundial por países, solo España estaría entre los quince primeros puestos, en una clasificación que lideran Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania, Canadá, Francia y Japón.

Gráfico 28
Áreas temáticas de las revistas registradas en el directorio Latindex (1 de febrero de 2021)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Latindex (2021).

Gráfico 29
Visibilidad de la producción científica mundial por países[68] (febrero de 2021)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SCImago Journal & Country Rank (2021).

68 El gráfico refleja los valores por país del índice H de SCImago Journal & Country Rank (2021) para el periodo 1996-2019, que tiene en cuenta tanto el número de publicaciones como el número de citas que estas reciben.

El mapa anterior muestra un panorama de la producción científica mundial altamente concentrado en el espacio angloparlante, ya que tanto Estados Unidos, que es el país que lidera la producción científica mundial, como el Reino Unido, Canadá y Australia se encuentran entre los diez primeros puestos de la clasificación. En comparación con los países anglófonos, la visibilidad de la producción científica de los países hispanohablantes es bastante escasa, salvo en el caso de España, que ocupa el puesto número 11 en este *ranking*, y, en mucha menor medida, en el de México, Argentina y Chile, que ocupan los puestos 35, 37 y 38, respectivamente.

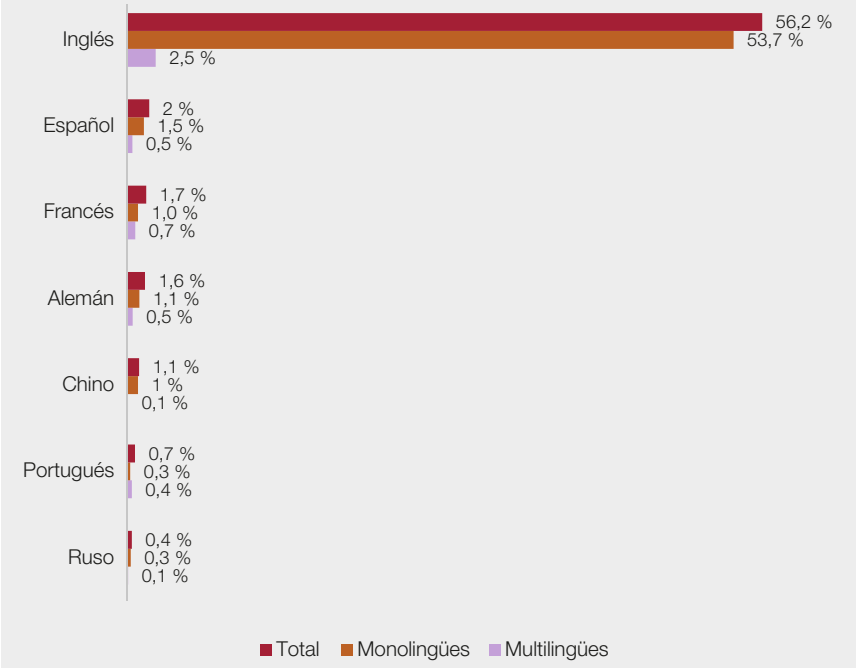
En cualquier caso, conviene no identificar el concepto de «lengua oficial» con el de «lengua de publicación científica», ya que cada vez hay más publicaciones de carácter científico radicadas fuera del ámbito angloparlante que optan por publicar en inglés. Así, gran parte de las publicaciones académicas de los científicos que residen en países con una lengua oficial distinta del inglés se realizan directamente en esta lengua. 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[69]. 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. En ese caso, se observa, además, que la vanguardia de la producción científica mundial está claramente localizada en cuatro países: Estados Unidos, China, el Reino Unido y Alemania.

Con todo, si se toma como criterio único el número de documentos de este tipo 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 por-

69 Fernández Vítores (2019 y 2020).

centaje 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.

Gráfico 30
Lenguas más utilizadas en la producción científica mundial en 2021 (%)[70]



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Scopus (2021).

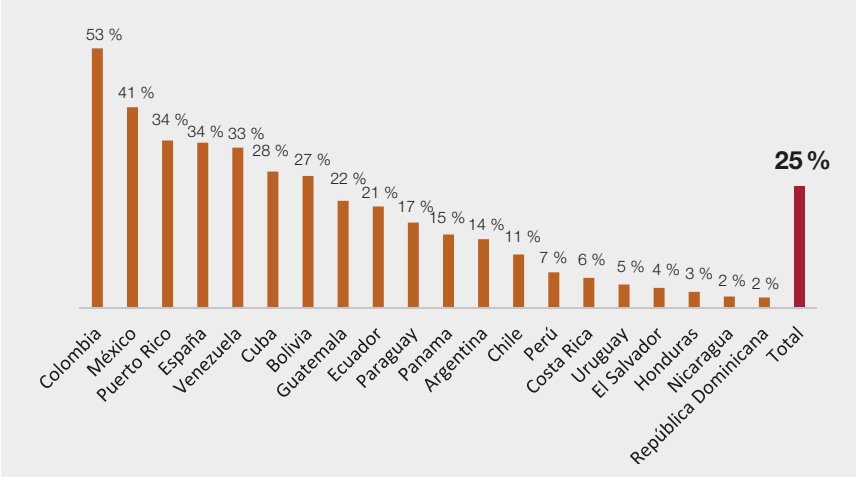
Índices como Journal Citation Reports, Scopus o SCImago miden el impacto de las publicaciones académicas en función del número de citas que estas reciben dentro del propio ámbito académico. Sin embargo, apenas reflejan la difusión de dichas publicaciones fuera de este. Otros índices con una cobertura más amplia sí que incluyen, aunque muy parcialmente, esta dimensión. Tal es el caso, por ejemplo, de una herramienta tan conocida como Google Académico. Si se analiza el impacto de las cien publicaciones científicas más importantes en cada una de

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

las lenguas disponibles en esta base de datos, puede comprobarse que el español ocupa la cuarta posición, por detrás de lenguas como el portugués o el ruso, que cuentan con un número de hablantes nativos más reducido.

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

Gráfico 31
Revistas científicas del ámbito hispanohablante que admiten artículos escritos en inglés (enero 2021)



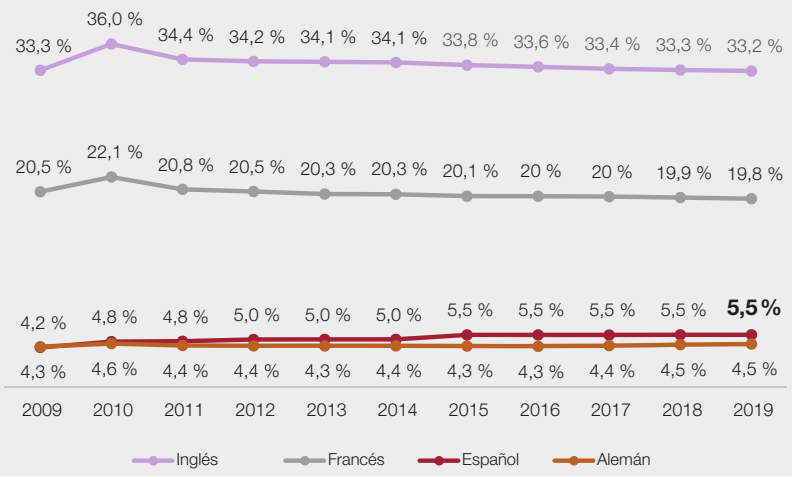
Fuente: elaboración propia a partir de datos de Latindex (2021).

A pesar de ello, más del 25 % de las revistas científicas con sede en países hispanohablantes aceptan artículos escritos en inglés o se publican íntegramente en este idioma, si bien este porcentaje varía considerablemente en función del país de que se trate. En Colombia, México, Puerto Rico y España, el número de revistas que se publican total o parcialmente en

inglés supera el 34 %, mientras que en El Salvador, Honduras, Nicaragua y la República Dominicana no llega al 5 %.

Pese a que la presencia del español como instrumento de comunicación científica es escasa a escala mundial, el español, con 116.822 registros en 2019, es la tercera lengua en la que más revistas (no solo científicas) se publican. Con todo, aún está a gran distancia del inglés y del francés, con 703.938 y 419.745, respectivamente[71].

Gráfico 32
Evolución del porcentaje de publicaciones en inglés, francés, alemán y español incluidas en el ISSN International Center (2009-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISSN International Center (2020a y 2020b).

El número de publicaciones seriadas editadas en español ha experimentado un crecimiento significativo durante las dos últimas décadas. De hecho, el aumento del número de revistas en español ha sido porcentualmente superior al incremento del número de revistas científicas a escala mundial, dato este último que refleja el protagonismo que en los últimos años ha cobrado Iberoamérica en el ámbito de la publicación seriada con respecto a España y con respecto al mundo en general. Con todo, España sigue ocupando el primer puesto en la clasificación de países hispanoha-

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

blantes con presencia en la base de datos del ISSN, seguida de Argentina y Colombia.

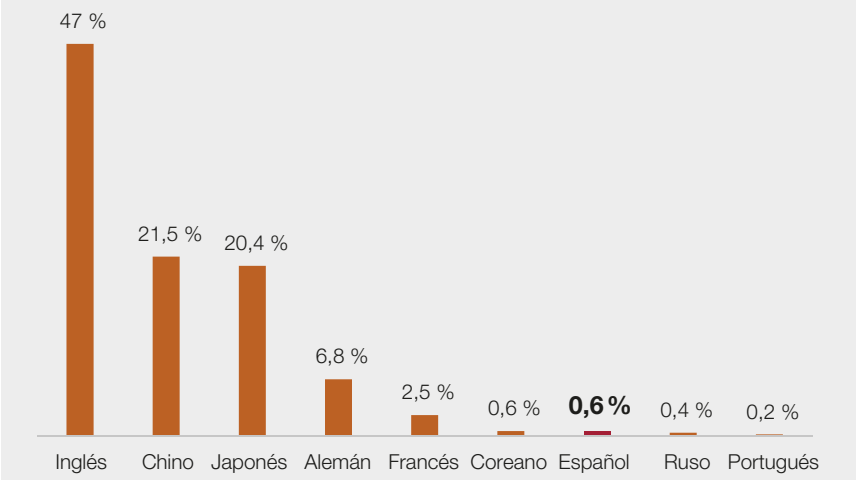
Actualmente, el número de revistas en lengua española incluidas en esta base constituye el 5,5 % del total, lo que supone un crecimiento de más de un punto porcentual con respecto a 2009. Por el contrario, en ese mismo periodo, se observa una disminución del peso relativo de las publicaciones seriadas en francés y un mantenimiento del peso relativo de las publicaciones en alemán y en inglés, aunque en este último idioma con una leve tendencia a la baja desde 2010.

4.2. Las patentes en español

Un buen criterio para valorar el alcance real de los hallazgos científicos es analizar el número de patentes que estos son capaces de generar. Por otra parte, el idioma en el que se registran estas nuevas patentes puede aportar una idea de la presencia de las distintas lenguas en la generación de conocimiento práctico. Al igual que ocurre en el caso de las publicaciones seriadas, la mayoría de los registros de nuevas patentes internacionales suele realizarse en inglés, si bien el chino y el japonés también tienen un cierto protagonismo, con más del 20 % de las solicitudes registradas en estas lenguas. El español, sin embargo, tiene una presencia muy discreta en este campo. Con menos del 1 % de los registros, se encuentra muy por detrás de lenguas como el alemán o el francés, con el 6,8 % y el 2,5 % de los registros, respectivamente.

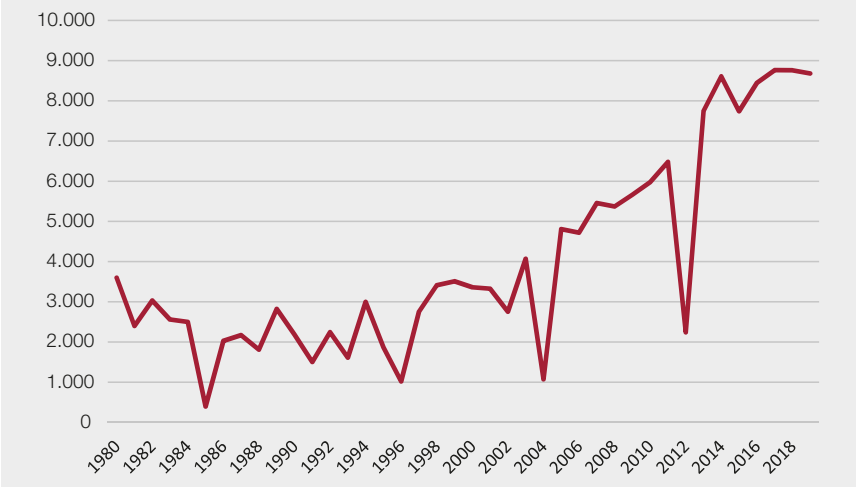
Con todo, la utilización del español en el registro de nuevas patentes muestra una tendencia al alza desde mediados de los noventa, ya que su peso relativo prácticamente se ha duplicado desde 1995. A este aumento en el empleo del español ha contribuido sin duda la actividad innovadora del conjunto de los países hispanohablantes, que ha experimentado un crecimiento similar en ese mismo periodo en el número de patentes registradas en sus oficinas nacionales.

Gráfico 33
Principales lenguas de registro de patentes en 2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2021).

Gráfico 34
Número de patentes registradas en los países hispanohablantes (1980-2019)

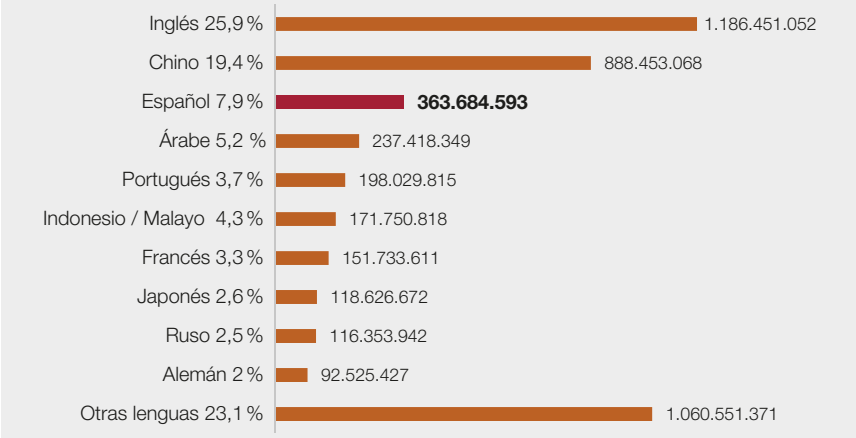


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2021).

5. EL ESPAÑOL EN INTERNET Y EN LAS PLATAFORMAS DIGITALES

- El español es la tercera lengua más utilizada en internet después del inglés y del chino.
- 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 mayor número de usuarios en internet.
- El español es la segunda lengua más utilizada en plataformas digitales como YouTube, Facebook, Netflix, LinkedIn, Wikipedia, Instagram, etc., solo por detrás del inglés y normalmente a gran distancia del portugués y del francés.
- La comunidad hispana estadounidense prefiere consumir y crear contenidos digitales en español en lugar de en inglés.

Gráfico 35
Lenguas más usadas en internet por número de usuarios (marzo 2020)



Fuente: Internet World Stats (2021), consultado el 2 de febrero de 2021.

Reflejo de la importancia internacional que ha adquirido la lengua española en los últimos años es también la presencia que esta tiene en internet. En la actualidad, el español es la tercera lengua más empleada en este medio por número de usuarios. De los más de 4.585 millones

de internautas mundiales 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 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 mayor número de usuarios en internet.

El español 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 internet de usuarios hispanoamericanos. Solo en Iberoamérica y el Caribe el aumento de internautas fue del 2.411 % entre 2000 y 2020. A pesar de ello, su potencial de crecimiento aún sigue siendo muy alto debido al limitado acceso que todavía 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 %. En algunos países, los niveles de penetración superan a los europeos, como es el caso de Argentina (93,1 %) o Paraguay (89,6 %). En el otro extremo se encuentran Guinea Ecuatorial, con el 23,8 %; Honduras, con el 38,2 %; o Cuba, con el 40,3 %.

Solo un país de habla hispana, México, se encuentra entre los diez con 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.

Los datos anteriores hacen referencia a la fuerza del español en función del número de usuarios. Sin embargo, la utilización del español varía considerablemente si se analizan las páginas de internet 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 originalmente 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 internet, ya que se emplea en el 59,4 % de las páginas multilingües.

Fuera de los países donde el español es lengua oficial, el uso de esta lengua también está muy extendido entre los internautas de Estados Unidos. Medios digitales como *Noticia, La Tribuna Hispana, Adelante Valle, Democracy Now!* o *Diario La Estrella* ofrecen contenidos destinados especialmente a la comunidad hispana, normalmente en español[72]. De hecho, una encuesta realizada recientemente a una muestra representativa de la población hispana estadounidense, 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. Esta preferencia 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, los 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. En general, la mayoría de los hispanos estadounidenses ve de manera muy positiva los contenidos publicitarios elaborados en español y esto incrementa las posibilidades de los anunciantes de vender sus productos entre los miembros de esta comunidad.

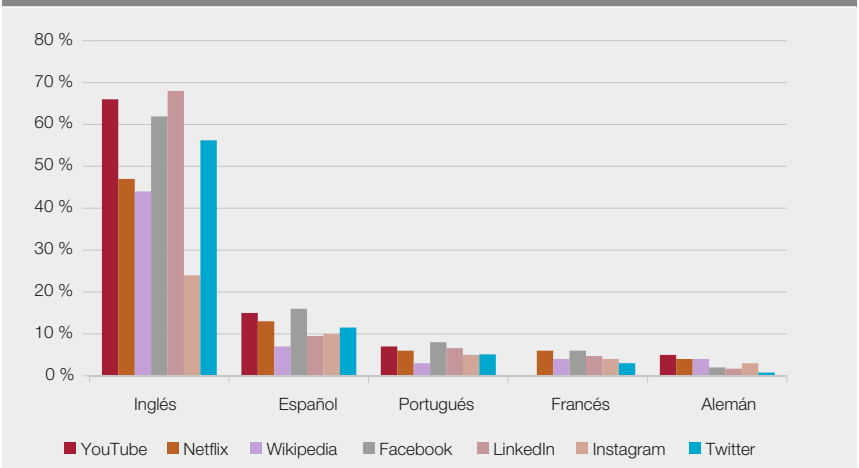
Pero no es suficiente con que las marcas se dirijan en español a sus clientes hispanos conectados. Muchos de ellos quieren, además, que estas lo hagan con propiedad y respeto. En este sentido, aunque el 62 % de los hispanos de Estados Unidos parece coincidir en que usar el *spanglish* es una forma de representar a las dos culturas que favorece una comunicación informal y más relajada, casi la mitad prefiere que se utilice un español despojado de elementos híbridos. Es más, algunos hispanos incluso llegan a considerar la mezcla de inglés y español como una falta de respeto[73].

72 González-Tosat (2019).
73 Facebook IQ (2016).

5.1. El español en las plataformas digitales

Uno de los indicadores más relevantes de la vitalidad del español en internet es el protagonismo que esta lengua ha adquirido en las plataformas digitales. Actualmente, el español es la segunda lengua más utilizada en las principales redes sociales del mundo (Facebook, Instagram, LinkedIn y Twitter) y en plataformas tan conocidas como YouTube, Netflix o Wikipedia.

Gráfico 36
Presencia relativa del español en las principales plataformas digitales (%)



Fuente: Twinword Inc. (s. a.), Wikipedia (2021), Facebook (2021), LinkedIn (2021), OIF (2019), GNIP (2017).

5.1.1. *YouTube*

Con más de 2.000 millones de usuarios activos, YouTube es hoy el sitio web más popular después de Google. Dedicada a compartir vídeos de distinta naturaleza, esta plataforma digital de origen estadounidense se ha convertido en la actualidad en uno de los principales canales de difusión de la cultura hispánica y en español. Asimismo, el hecho de que se trate de una red global de carácter gratuito, al menos en su versión más básica, ha facilitado la entrada al mercado audiovisual de individuos y pequeños productores del ámbito hispánico que antes tenían limitado el

acceso, debido a los altos costes de producción y distribución. Todo ello está cambiando el perfil del consumidor de productos audiovisuales en español, cada vez menos constreñido a su área geográfica de referencia, al tiempo que está favoreciendo un trasvase sin precedentes entre los caudales lingüísticos de las distintas variedades del español. Con el 15 % de los contenidos elaborados en español, este idioma es el segundo más utilizado en YouTube después del inglés (66 %) y a gran distancia del portugués (7 %) y del hindi (5 %).

5.1.2. *Netflix*

Aunque con menos recorrido que YouTube, este servicio por suscripción estadounidense dedicado a la distribución de contenidos audiovisuales ha servido de plataforma en línea para el lanzamiento mundial de numerosas producciones realizadas en español. Series como *La casa de papel* (2017) o películas como *El hoyo* (2018) han encontrado en esta empresa de entretenimiento un instrumento eficaz para llegar a una audiencia global y a nichos de mercado fuera del ámbito hispanohablante. Aunque es difícil valorar la presencia real de las distintas lenguas en esta plataforma digital, debido a las distintas opciones de audio y subtítulos disponibles en los contenidos que ofrece, los pocos estudios que hay sitúan al español en el segundo puesto, después del inglés, y con una cuota de pantalla que duplica con creces la del francés.

5.1.3. *Wikipedia*

Al tratarse de un medio de colaboración abierto cuyo objetivo es crear fuentes de información de forma gratuita, Wikipedia constituye una plataforma privilegiada para medir la presencia real de las distintas lenguas en internet. Cualquiera puede crear, modificar, completar, borrar y discutir el contenido puesto a disposición del público por esta plataforma, que convierte a sus usuarios en receptores y productores de contenidos al mismo tiempo.

De las 315 lenguas en las que actualmente se divulga esta enciclopedia virtual, el español ocupa la novena posición por número de artículos escritos. Sin embargo, aún está por detrás de lenguas como el alemán, el francés, el italiano, el ruso y, lo que es más sorprendente, el sueco, el neerlandés y el

cebuano, lenguas estas últimas con una proyección internacional muy inferior a la del español. Esto indica que, detrás de estas cifras, existen iniciativas públicas o privadas de promoción de ciertas lenguas y, precisamente por eso, una forma más adecuada de medir la presencia de los distintos idiomas en Wikipedia es tomar en consideración su número de usuarios por lengua. Según este indicador, el español ocupa la segunda posición en Wikipedia, por delante del francés, del alemán y del chino. Y eso a pesar de que, en esta plataforma, el español cuenta con un número menor de editores de contenidos[74] que el francés o el alemán.

5.1.4. *Facebook*

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

De los 2.449 millones de personas que en enero de 2021 utilizaban Facebook al menos una vez al mes, más de 400 millones lo hacían en español, ya fuera como lengua materna o extranjera. Si bien 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 que no utilicen esta red social. El español, con una tasa de crecimiento del 145 % entre noviembre de 2012 y febrero de 2019, 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 ese mismo periodo, fruto de una incorporación tardía a esta red social de los hablantes de estas lenguas. Del mismo modo, el inglés, con una tasa de crecimiento del 260 %, parece haber superado los síntomas de estancamiento que muestra entre sus usuarios nativos y cada vez gana más terreno entre los usuarios de Facebook que lo utilizan como segunda lengua. En cualquier caso, el aumento en el número de usuarios

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

hispanohablantes no ha ido acompañado de un crecimiento en el peso relativo del español, que ha experimentado un ligero retroceso desde el 18,4 % que registraba en 2012 hasta el 16 % actual.

5.1.5. *LinkedIn*

El perfil profesional que caracteriza a los usuarios de esta red social la convierte en la plataforma ideal para medir la presencia del español en el ámbito laboral y en el de los negocios en general. De los aproximadamente 720 millones de usuarios con los que cuenta LinkedIn en la actualidad, 69 millones utilizan en mayor o menor medida el español. De estos, unos 54 millones se reparten entre Centroamérica y América del Sur, otros 13 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 es el segundo idioma más empleado, a una distancia considerable del portugués y del francés, que ocupan la tercera y la cuarta posición, respectivamente.

Al tratarse de una red social enfocada fundamentalmente al mundo profesional, el análisis de la distribución geográfica de sus usuarios hispanohablantes puede arrojar algo de luz sobre la demanda de español por parte del sector empresarial fuera de los países donde esta lengua no es oficial, como es el caso de Estados Unidos. En este sentido, conviene indicar que, si bien el número de usuarios hispanohablantes de LinkedIn en Estados Unidos aún es reducido si se compara con el número total de hablantes de español que hay en este país, su distribución geográfica sugiere que el español se está utilizando como un activo profesional fuera del ámbito hispanohablante. Esto es así porque los estados norteamericanos que tienen un número mayor de usuarios hispanohablantes no coinciden exactamente con aquellos con una mayor concentración de población hispana.

5.1.6. *Instagram*

Aunque creada mucho después que Facebook, esta red social dedicada a compartir fotografías y vídeos con otros usuarios también ha ido ganando cuota de audiencia entre el público hispanohablante. Actualmente, el español ocupa la segunda posición, por delante del ruso y por detrás del inglés,

lengua esta última que parece tener menos protagonismo que el observado en otras redes sociales.

5.1.7. *Twitter*

Al igual que en Facebook, LinkedIn e Instagram, el español también ocupa el segundo lugar en Twitter por número de usuarios[75], si bien la distancia con respecto al inglés es algo más reducida en esta red social. La distribución geográfica de sus usuarios muestra, además, un alto grado de concentración en el ámbito hispanohablante, especialmente evidente en el caso de España. Otro dato que revela 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.

La relevancia del español en Twitter no se observa solo en la media mundial, sino también en el caso de 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[76]. 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[77]. 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[78].

6. CONCLUSIONES

La labor prospectiva desarrollada por el Instituto Cervantes desde sus primeros años de andadura ha contribuido a afinar los métodos de recogida de datos relativos al español, al tiempo que ha hecho aflo-

75 Mocanu *et al.* (2012: 12).
76 Manley *et al.* (2013).
77 Mocanu *et al.* (2012: 16).
78 Moreno Fernández (2013).

rar un gran número de hablantes que antes no entraban dentro de las cuantificaciones. Dos elementos han sido fundamentales para acabar con la incertidumbre que rodeaba a las cifras del español a principios de los noventa: por un lado, la aparición de nuevas fuentes documentales, que han venido a cubrir gran parte de las lagunas existentes en los censos de población, con frecuencia parcos en lo que al uso de las lenguas se refiere; por otro lado, la incorporación al análisis de potentes herramientas de medición, que han hecho posible desagregar muchos datos demolingüísticos que antes se ofrecían a granel. En todo este proceso, el Instituto Cervantes ha participado de forma decisiva, promoviendo la elaboración de estudios especializados y facilitando los recursos necesarios para su realización. Es evidente que estos estudios han aportado una información extremadamente útil a la hora de definir la estrategia de esta institución, pero es la periodicidad que estos han ido adquiriendo a lo largo de los años la que refuerza aún más si cabe su carácter instrumental, porque permite identificar las tendencias futuras del español y, de este modo, localizar de forma anticipada los frentes prioritarios de actuación.

Las páginas anteriores no pretenden sino dar continuidad a esta actividad exploratoria iniciada por el Instituto Cervantes hace ya más de tres décadas. Ofrecen, para ello, una imagen detallada de la situación del español en el momento presente, al tiempo que quieren servir de plataforma desde la que contemplar los logros obtenidos por el Instituto Cervantes desde su creación. En este sentido, aparte de presentar la acostumbrada actualización anual de los valores asignados a los principales indicadores de la lengua española, se ha procurado también reflejar su evolución desde la puesta en marcha de esta institución. El recorrido de algunos de estos indicadores en este espacio de tiempo arroja datos sin duda positivos, como son el aumento del número de usuarios potenciales de español en casi un 70 % o la ampliación sin precedentes del grupo de aprendices de español como lengua extranjera, que se ha visto con creces duplicado. Otros, sin embargo, muestran una cara menos amable. Estos son, por ejemplo, la ralentización observada y esperada del crecimiento de la población hispanohablante nativa, la menor relevancia económica de los países donde el español es oficial o el todavía escaso empleo de este idioma en la divulgación científica de vanguardia.

Desde un punto de vista puramente demográfico, el informe constata en 2021 un aumento de la comunidad hispanohablante de casi 6 millones de personas con respecto a 2020. El principal responsable de este fuerte avance sigue siendo su grupo de hablantes nativos, cuyo crecimiento supone añadir a las cuentas del español más de 4,2 millones de personas en todo el mundo. Dentro de los países de habla hispana, es México quien lidera la expansión de este grupo, con cerca de 1,2 millones de nuevos hablantes, seguido de Colombia (0,7), Perú, (0,4), Venezuela (0,3) y España (0,3). Fuera de estos países, la comunidad hispanohablante de Estados Unidos añade casi 300.000 nuevos nativos al balance global del español y se revela una vez más como la fuente principal que alimenta a este grupo. Quizás el dato más novedoso relativo a los hispanohablantes estadounidenses sea el hecho de que se ha ampliado considerablemente el porcentaje de aquellos que no se definen como hispanos, que ha pasado del 6,3 % al 8,7 %, lo que sugiere una cierta desvinculación entre la adscripción étnica individual y el conocimiento efectivo de la lengua. Dentro de la comunidad hispana propiamente dicha, otro dato que llama la atención es el leve repunte registrado este año en el empleo del español en el entorno doméstico, que viene a corregir, si bien de manera puntual, la senda bajista que este indicador dibuja desde hace ya varias décadas. Este dato es especialmente relevante si se tiene en cuenta que tanto las medidas restrictivas en materia de inmigración adoptadas por la anterior Administración estadounidense como el hecho de que cada vez hay más hispanos nacidos en Estados Unidos son factores que inciden negativamente en el mantenimiento del español. Por otra parte, el mayor uso de este idioma en el hogar invita a pensar en la existencia de una intensa transmisión intracomunitaria que podría estar contribuyendo a aliviar los efectos negativos de la denominada *ley de hierro de las tres generaciones*, que afirma que las más jóvenes acaban perdiendo la lengua de sus abuelos.

A diferencia de otros años, el fuerte aumento registrado en 2021 en el número de usuarios potenciales de español no ha estado sustentado únicamente en el grupo de hablantes nativos, sino también en el de aprendices de esta lengua, que ha visto sus cifras sustancialmente incrementadas en dos áreas concretas: la Unión Europea y el Reino Unido. En este último país, los nuevos datos relativos a la enseñanza de español han revelado un nutrido contingente de estudiantes de este idioma que antes

se escapaba a los cálculos y sitúan al Reino Unido en línea con otros países anglófonos en los que el español está sustituyendo gradualmente al francés como primera lengua extranjera, como es el caso de Irlanda; por no hablar de Estados Unidos, donde el español es ya, con diferencia, el idioma más estudiado en todos los niveles educativos. Fuera del entorno europeo, el África Subsahariana se consolida como una región estratégica para la difusión del español como lengua extranjera, como se desprende del hecho de que Senegal haya aumentado notablemente su número de alumnos en comparación con las últimas cifras publicadas[79]. Por otra parte, la evolución observada en el número de estudiantes de español ha obligado también a ajustar ligeramente al alza la previsión de crecimiento neto de la comunidad hispanohablante mundial para lo que queda de siglo, si bien esta no experimenta variaciones significativas en términos relativos.

No cabe duda de que el repunte experimentado durante el último año en el número de hablantes de español contribuye a afianzar aún más la plaza de privilegio de la que ya goza este idioma 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 es también lengua oficial ampliamente utilizada en las dos principales organizaciones multilingües: la ONU y la Unión Europea. En el caso concreto de esta última, la salida efectiva del Reino Unido el 31 de enero de 2021 no solo supone restar más de 60 millones al grupo de hablantes de inglés, sino también aumentar el peso relativo de los nativos de español, que pasa del 8 % al 9 %, con los efectos que ambos factores puedan tener para fortalecer la tendencia al alza que se observa desde hace ya tiempo en el estudio del español como lengua extranjera en los estados miembros de esta organización.

Directamente ligado a la visibilidad internacional del español se encuentra el dinamismo económico de los países donde es oficial. 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 todavía preca-

79 En Senegal se han documentado 356.000 estudiantes de español (gracias a las cifras oficiales de la Dirección de la Planificación de la Reforma de la Educación de Senegal, facilitadas al Instituto Cervantes en noviembre de 2020), frente a los 205.000 registrados por Serrano Avilés (2014).

ria 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 despegue 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 treinta años en los estados que lo conforman. Con este telón de fondo, la pujanza económica que exhibe la comunidad hispana de Estados Unidos se revela hoy día como uno de los principales motores de crecimiento del peso económico del español, ya que supone añadir casi un tercio a la cuota de PIB ligado a este idioma. De hecho, si esta comunidad se contemplara como un país independiente, su economía sería la octava del mundo, por delante de la española.

La presencia que tiene la lengua española en la economía global y en las relaciones multilaterales contrasta fuertemente con la que se observa en el mundo de la ciencia, que suele utilizar el inglés como lengua vehicular, sobre todo en las ciencias experimentales. Salvo aquellos espacios académicos en los que el objeto de estudio es el hispanismo o la propia lengua española, la presencia del español es comparativamente muy reducida en índices internacionales tan conocidos como Journal Citation Reports, Scopus o SCImago, que miden la repercusión de las publicaciones científicas según el número de citas que estas reciben. Esto no significa, sin embargo, que la producción científica en español sea pequeña, sino todo lo contrario. Para dar buena cuenta de ello, se incluye aquí por primera vez un análisis diacrónico de la visibilidad científica del ámbito hispanohablante desde la puesta en marcha del Instituto Cervantes. Visibilidad que ha aumentado considerablemente desde entonces y a un ritmo más rápido que el de otros ámbitos lingüísticos de referencia en el mundo de la ciencia, como el francófono, al que logró superar a mediados de la década pasada, o el germanófono. Menos positivo es el dato relativo a la utilización del español en el registro de nuevas patentes, una variable hasta ahora no tratada en este informe. Aquí, a pesar de que el uso del español dibuja una tendencia al alza, aún muestra unos valores muy reducidos y se sitúa a gran distancia de lenguas como el inglés, el chino o el japonés, que copan casi el 90 % de los nuevos registros. En

cualquier caso, la producción científica en español muestra un crecimiento de más del 3 % desde el año pasado.

Reflejo de la importancia internacional de la lengua española es también el empleo que de ella se hace en internet. Las cifras de este año confirman una tendencia ya apuntada desde principios de los noventa: el español continúa siendo la tercera lengua más usada en este medio, después del inglés y del chino, y la segunda en redes tan importantes como Facebook, LinkedIn, Twitter o Wikipedia. La principal novedad que presenta este apartado es que, al análisis de estas últimas, se ha unido también el de otras plataformas digitales, como YouTube, Netflix o Instagram, que no solo refuerzan el segundo puesto que ocupa actualmente el español en internet, sino que sirven también como botón de muestra de su implantación en el sector audiovisual.

El contenido de este informe dibuja, en suma, una imagen cabal de la presencia de la lengua española en el mundo, mediante la puesta al día de sus variables más representativas. Aunque con trazos gruesos, describe también la intensa labor demolingüística impulsada por el Instituto Cervantes desde su creación en cumplimiento de su objetivo principal: promover el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. Es innegable el esfuerzo realizado por esta institución, relativamente joven si se la compara con otras similares de Francia o el Reino Unido, a la hora de establecer una base cuantitativa del español desde la que poder adivinar los principales escollos que deberá sortear este idioma a corto y medio plazo. Ampliar su número de hablantes más allá del ámbito de la lengua materna, lidiar con la cada vez más asentada posición del inglés como lengua franca internacional, saber aprovechar el área estratégica de crecimiento que supone el África Subsahariana o potenciar aún más la plataforma privilegiada que representa la comunidad hispanohablante de Estados Unidos como vía de acceso a futuros usuarios potenciales del español son solo algunos de ellos. Muchos son, por tanto, los frentes que hay abiertos y pocas las certezas en un entorno global en cambio permanente. Pero una cosa es clara, y es que unas estrategias de promoción del español diseñadas desde la realidad de las cifras contribuirán, en gran medida, a allanar el camino que aún queda por recorrer y a hacer que los próximos treinta años sean al menos tan provechosos como los treinta últimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Rodríguez, J. A., García Delgado, J. L. y Jiménez Jiménez, J. C. (2015), *Lengua, empresa y mercado: ¿ha ayudado el español a la internacionalización?* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

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 (2021a), «Datos». Disponible en: https://datos.bancomundial.org/pais/espana.

— (2021b), «PIB, PPA ($ a precios internacionales actuales)». Disponible en: https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.PP.CD.

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.

Board, K. y Tinsley, T. (2017), *Languages for the Future. The foreign languages the United Kingdom needs to become a truly global nation.* Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf.

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 (2011), «Most spoken language (in private households), Census 2011». Disponible en: https://curacaodata.cbs.cw/census-2011/.

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.

Chan, K. L. (2016), *Power Language Index. Wich are the world's most influential languages?* INSEAD Knowledge. Disponible en: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.

Collen, I. (2020), *Language trends 2020. Language teaching in primary and secondary schools in England.* Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2020_0.pdf.

Consejo Nacional de Población de México (CONAPO) (2018), «Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050». Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Mapa_Ind_Dem18/index_2.html.

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

DANE (2021), «Proyecciones de población». Disponible en: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion.

Department of Education (2020), Education Statistics. Disponible en: https://explore-education-statistics.service.gov.uk/.

Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea (2018), *Flash Eurobarometer 466: The European Education Area*. Bruselas: Unión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/survey/getsurveydetail/instruments/flash/surveyky/2186.

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: https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=MTA1.

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

Eurostat (2006), *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 243*. Disponible en: https://www.ipd.gu.se/digitalAssets/759/759844_Europeans_and_their_Languages_-_EC_2006.pdf.

— (2012), *Europeans and their Languages.* Special Eurobarometer 386. Disponible en: https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=en.

— (2020), *Foreign language learning statistics*. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education.

— (2021), «Pupils by education level and modern foreign language studied». Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uoe_lang01.

Facebook (2021), «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), pp. 30-41. Disponible en: https://institutofranklin.net/publicaciones/las-fronteras-difusas-del-mercado-hispanohablante-en-los-estados-unidos.

— (2014), *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* y *London School of Economics* (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. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/iecibe/03_fernandez.htm.
— (2019), «El idioma español crece y se multiplica», en J. M. Merino y Á. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción.* Madrid: Taurus, pp. 71-88.
— (2020), «El español como lengua de comunicación internacional», en L. Antero Reto y R. Gutiérrez Rivilla (coords.), *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, pp. 199-216.
— (2021), «The social influence of foreign languages in the Spanish-speaking countries: a quantitative analysis through international trade», en C. Balbuena Torezano y M. Á. García Peinado (eds.), *Formas y variedades tradicionales de la traducción especializada: literaria, jurídico-económica, científico-técnica.* Madrid: Peter Lang, pp. 71-88. [en prensa]
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 Á. 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 Lera y R. Gutiérrez Palacios, (eds.), *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica, pp. 229-259.
Ginsburgh, V., Moreno-Ternero, J. y Weber S. (2017), «Ranking languages in the European Union: Before and after Brexit», *European Economic Review,* 93, pp. 139-151. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0014292117300259.
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.

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. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/gonzalez/p01.htm.

González-Tosat, C. (2019). «La radio en español en los Estados Unidos». Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/027_informe_radio_estados_unidos.pdf.

Govern d'Andorra (2016), *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), *2019 LDC U.S. Latino GDP Report.* California: LDC. Disponible en: https://www.latinodonorcollaborative.org/original-research/2019-ldc-u-s-latino-gdp-report.

Harton, M. E., 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.

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) (2021), *Estadística del Padrón Continuo*. a 1 de enero de 2020» 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: población estimada y proyectada y tasa de crecimiento según años calendario, 2000—2050». Disponible en: https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-proyecciones-de-poblacion-sociales/.

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 Guatemala (2019), «Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo (1950-2050)». Disponible en: https://www.censopoblacion.gt/proyecciones.

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 (2021), «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 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) (2013), *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 (2021), *Relojpoblacional*. Disponible en: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/reloj-poblacional/.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020), *Censo da Educação Superior 2019*. Disponible en: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior.

Internet World Stats (2021), «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 Jiménez, J. C. (2009), «El poder de compra del español en el mundo», *Revista de Occidente*, 335, pp. 21-36.

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

Latindex (2021), *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 (2021), «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 Lamas Ó., 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,* pp. 321-354. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/loureda_moreno/p01.htm.

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.

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/.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2014), *El mundo estudia español 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de educación. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html.

— (2016), *El mundo estudia español 2016*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html.

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

— (2020), *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2020.html.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (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.

— (2018), «Las grandes zonas geográficas del español en el mundo. Evolución del atlas del español en el mundo», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 99-126. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/moreno/p01.htm.

Moreno Fernández F. y Otero Roth, J. (1998), «Demografía de la lengua española», en VV. AA., *El español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 1998.* Madrid: Arco Libros S. L. e Instituto Cervantes, pp. 59-86. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_98/moreno/p01.htm.

— (2006), *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. Disponible en: https://www.academia.edu/30865192/Atlas_de_la_lengua_espa%C3%B1ola_en_el_mundo_3a_ed_ampliada_y_actualizada_2016.

Nielsen (2019), *La oportunidad. Latinx: cultural currency and the consumer journey*. Disponible en: https://www.nielsen.com/wp-content/uploads/sites/3/2019/09/nielsen-2019-latinx-DIS-report.pdf.

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.

Office for National Statistics (2013), «2011 Census: Quick Statistics for England and Wales, March 2011». Disponible en: https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/2011censusquickstatisticsforenglandandwales/2013-01-30#main-language.

Oficina del Censo de Estados Unidos (2010), «Decennial Census Datasets. 2010». Disponible en: https://www.census.gov/programs-surveys/decennial-census/data/datasets.2010.html.

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

— (2019a), «Annual Estimates of the Resident Population for the United States, Regions, States, and Puerto Rico: April 1, 2010 to July 1, 2019». Disponible en: https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/popest/2010s-national-total.html.
— (2019b), «Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over (hispanic or latino). TableID: B16006», *American Community Survey*. Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=Language%20Spoken%20at%20Home%20latino&t=Hispanic%20or%20Latino%3ALanguage%20Spoken%20at%20Home&tid=ACSDT5Y2019.B16006.
— (2019c), «ACS demographic and housing estimates. TableID: DP05», *American Community Survey*. Disponible en: https://data.census.gov/cedsci/table?q=Hispanic%20or%20Latino&t=Hispanic%20or%20Latino&tid=ACSDP1Y2019.DP05&hidePreview=false.
— (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 de Naciones Unidas (ONU) (2019), «World Population Prospects 2019». Disponible en: https://population.un.org/wpp/.

Organización Internacional de la Francofonía (OIF) (2019), *La langue française dans le monde 2015-2018.* París: Gallimard. Disponible en: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-02/Edition%202019%20La%20langue%20francaise%20dans%20le%20monde_VF%202020%20.pdf.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) (2021), «Intellectual Property Statistics». Disponible en: https://www.wipo.int/ipstats/en/.

Organización Mundial del Comercio (OMC) (2021), *Statistics database*. https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/statis_e.htm.

Pajak, B. (2016), «Which countries study which languages, and what can we learn from it?», Duolingo blog. 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/.

Pujol Riembau, Ò. (2020), «El español en la India: una lengua favorecida», en VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., pp. 389-424. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/pujol/p01.htm.

Real Instituto Elcano (2021), «Índice Elcano de Presencia Global». Disponible en: https://www.globalpresence.realinstitutoelcano.org/es/inicio.

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

SCImago Journal & Country Rank (2021), disponible en: http://www.scimagojr.com/index.php.

Scopus (2021), 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.

— (2018), *The Multicultural Economy 2017*. Athens: Terry College of Business. Universidad de Georgia.

Serrano Avilés, J. (2014), «La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas», 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. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm.

Statistical Institute of Belize (SIB) (2016), «Belize Population and Housing Census 2010». Disponible en: https://sib.org.bz/wp-content/uploads/2017/05/Census_Report_2010.pdf.

Statistics Canada (2012), *Visual Census. 2011 Census.* Ottawa. ReleasedOctober 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.

The Economist (2013), «Languages of diplomacy: Towards a fairer distribution», *The Economist* (2 de abril de 2013). Disponible en: https://www.economist.com/blogs/johnson/2013/04/languages-diplomacy.

Tinsley, T. (2019), *Language trends 2019. Language Teaching in Primary and Secondary Schools in England.* Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language-trends-2019.pdf.

Twinword Inc. (s. a.), «6 Common Features Of Top 250 YouTube Channels». Disponible en: https://www.twinword.com/blog/features-of-top-250-youtube-channels/#:~:text=We%20analyzed%20the%20languages%20of,Portuguese%20coming%20second%20and%20third.

Wikipedia (2021), disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Wikipedias.

EUROPA

EL ESPAÑOL EN FRANCIA

Domingo García Cañedo
Instituto Cervantes de París

1. INTRODUCCIÓN

Como países vecinos, las relaciones entre España y Francia han sido continuas a lo largo de los siglos, armoniosas unas veces, conflictivas muchas otras, pero nunca indiferentes: conflictos, guerras, matrimonios reales, disputas territoriales, flujos de población en ambos sentidos. Y a pesar de los malentendidos, la *fierté* de unos y el orgullo de otros, siempre ha existido una cierta fascinación por el otro a ambos lados de los Pirineos.

La presencia del español y de lo español en la Francia actual es más que evidente y uno lo puede encontrar en cualquiera de los ámbitos de la vida: en lo social, lo económico, lo político, lo cultural; nuestros países han tejido durante siglos una interrelación profunda. Y eso se manifiesta en influencias mutuas en expresiones culturales y artísticas, en nuestros modos de vida, en la música, el cine, la gastronomía…, y tiene también su reflejo en la lengua.

Aparte de una muy temprana atracción por la literatura española del Siglo de Oro y muy especialmente por el *Quijote*, es en la segunda mitad del XIX cuando se sientan las bases de un verdadero interés por los estudios del español en Francia. Y eso sucede precisamente en el sur, por proximidad geográfica, pero también emocional, con la creación de cátedras de Español en las universidades de Toulouse, Burdeos o Montpellier, los Cursos de Español Mérimée-De Sebastián entre Burgos y Toulouse, o el *Bulletin Hispanique* en Burdeos. Poco a poco el centro del hispanismo va desplazándose hacia París, como muy bien nos recuerda Antonio Niño Rodríguez en su obra *Un siglo de hispanismo en la Sorbona* (2017).

La proximidad geográfica con España y diversos avatares de nuestra historia —exilios y migraciones—, más años de convivencia y la intensi-

ficación de los contactos e intercambios, han ido configurando un espacio emocional compartido y eso hace que hoy en día la cultura española y nuestra particular forma de entender la vida estén enraizadas en la sociedad francesa, y así los jóvenes se van *a hacer la fiesta* a España y también *hacen la ola* en los estadios y, si la actuación de su equipo no les satisface, lo despiden *sous la bronca*, antes de continuar la fiesta en un *bar à tapas* a la espera de la *remontada*, alentada con un ¡Vaaamos! de Mbapé, salido directamente de Roland Garros, mientras llega junio y el Garona se transforma en «Río Loco» y el canal de Midi en «Convivencia». Puede que con esto nos estemos saliendo de tema, pero es pura realidad, igual que el éxito del jamón serrano o de pata negra, el mojito, el aceite de oliva, la paella, la salsa, el reguetón, el flamenco o el *Malamente* de Rosalía. Y estas realidades son las que llevan a muchos a interesarse por otras formas más profundas de nuestra cultura. El interés, en estos momentos, es más palpable que nunca y podemos verlo en el número de estudiantes de español, en el elevado número de Erasmus a ambos lados de los Pirineos y en la pujanza del hispanismo francés, sin olvidar el cine español y sus festivales en Francia, el teatro (Festival Don Quijote), la danza, las artes plásticas, el flamenco (festivales de Mont de Marsan, Nîmes, Toulouse, Bienal Flamenca de París…) y otras manifestaciones artísticas, presentes en el espacio público y con una acogida entusiasta en todo el país.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN FRANCIA

Francia es el país europeo con más estudiantes de español dentro del sistema reglado. Nuestra lengua se ofrece en todos los niveles y forma parte del currículo desde la enseñanza primaria hasta la universidad y las *grandes écoles*.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

Dentro del sistema educativo francés, el estudio de las lenguas extranjeras tiene una gran importancia y un objetivo ambicioso: que al final de los estudios secundarios los estudiantes puedan comunicarse en al menos dos lenguas, además de la lengua materna. De ahí que en primaria comience ya el estudio de una primera lengua extranjera; en *cin-*

quième (1.º de ESO), una segunda; y se fomente el estudio de una tercera a partir de *troisième* (3.º de ESO). La omnipresencia del inglés, elegida mayoritariamente como primera lengua extranjera (LV1), desplaza a las demás al estatuto de segunda o tercera lengua (LV2 y LV3). No obstante, el español está presente como primera lengua extranjera en las secciones internacionales de español, las secciones europeas y las más recientes secciones *bi-langues*.

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

En la enseñanza primaria la lengua extranjera elegida determina cuál será obligatoria en el *collège*. De ahí que la preferencia de los padres se dirija en su inmensa mayoría hacia el inglés. En el curso 2019-2020, el inglés fue la lengua elegida por algo más del 96 % de los niños. El alemán, con aproximadamente un 3 %, es la segunda preferencia, gracias al fomento de su estudio en las regiones fronterizas. El español queda reducido a aproximadamente un 0,6 %, en retroceso desde el 1,8 % que tenía en el curso 2007-2008, lo que supone en la actualidad algo más de 35.000 niños, principalmente en el sur, mientras que el italiano queda como algo residual en los departamentos fronterizos de Saboya.

En la enseñanza secundaria, el inglés ocupa una posición predominante como primera lengua extranjera, con casi un 96 % de estudiantes, seguida de lejos por el alemán, con algo menos del 3 %, un 1% del español y apenas el 0,5 % del italiano. Además, los alumnos escogen una segunda lengua y tienen la opción de una tercera y, de esa forma, se abren las posibilidades para las otras lenguas extranjeras, propiciando la diversidad lingüística propugnada por los informes del Senado de 2003, las proposiciones del informe de Alex Taylor y Chantal Manes-Bonnisseau en 2018 y las más recientes del Ministerio en el artículo «Les langues vivantes étrangères et régionales» (2019).

El estudio de la segunda lengua extranjera (LV2) a partir de *cinquième* (1.º de ESO) permite que un número muy importante de alumnos de secundaria escoja el español. Por hablar solamente de los diez últimos, en 2010 estudiaban español como segunda lengua extranjera 2.174.946 alumnos de secundaria; en 2020 esa cifra subía a los 3.201.116, lo que corresponde al 72,2 % del total. El alemán ocupa el segundo lugar con el 16,3 %, seguido del italiano con un 5,3 % y del inglés con un 4,5 %.

Por lo que respecta a la tercera lengua extranjera (LV3), solamente unos 93.000 eligieron alguna de las opciones, entre las que el español representa el 15,9 % de esa cifra.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En la universidad francesa existen numerosos departamentos de español, en torno a 60, aunque de diferente tamaño, desde los más pequeños como el de Corte en la isla de Córcega o el de la Universidad de la Reunión, y los mejor dotados como pueden ser París III y París IV, Burdeos, Toulouse, Montpellier o Aix-en-Provence.

Por lo que respecta a la formación propuesta, en los últimos años se ha diversificado y no siempre es fácil ubicarse y hacer una síntesis. Dos son las licenciaturas tradicionales: Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE), con salidas hacia la enseñanza y la investigación, y Langues Étrangères Appliquées (LEA), más orientada al ámbito empresarial, la comunicación, la publicidad, el periodismo, el turismo, el comercio internacional, la traducción y la interpretación. Aparte de estas licenciaturas, algunas universidades, como París-Nanterre, ofrecen también las llamadas *bi-licences*: Derecho-Español, Historia-Español, Economía-Español, entre otras.

Si sumamos a esta dispersión la proliferación de másteres que tienen el español como elemento principal o secundario, además de los que estudian español como asignatura en otras carreras, es muy difícil establecer cifras fiables de los estudiantes de español en la universidad francesa, pero sí se puede constatar una tendencia a la baja de estudiantes en la licenciatura LLCE y una aumento considerable en LEA, con datos parciales en artículos que hemos podido consultar como el de Jacques Terrasa (2013) y por testimonios de profesores y responsables de departamentos.

Los departamentos mejor dotados en profesorado tienen también una línea de formación, que es la preparación de jóvenes licenciados al CAPES (Certificado de Aptitud para Profesores de Educación Secundaria). Si en 2016 eran 3.091 los inscritos, en 2020 habían descendido a 2.266, con la certificación de entre 300 y 500 profesores cada año.

También al ámbito de la enseñanza superior pertenecen las *grandes écoles,* una institución muy francesa dedicada a la formación de las élites en

los ámbitos de la Administración, los negocios, las finanzas y el comercio. En estos centros el inglés es la lengua obligatoria y en esa lengua se imparte una parte del programa. La enseñanza de las demás lenguas extranjeras es fuertemente recomendada y hay un amplio abanico de opciones. En todas ellas, el español es la lengua mayoritaria después del inglés, habiendo superado ampliamente al alemán.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

El interés por España en Francia no se limita solamente al mundo de la cultura. Los intercambios entre los dos países han sido constantes a lo largo de los años y las motivaciones para aprender español han sido muy diversas. En 2020, año de pandemia, los visitantes franceses estuvieron muy cerca de los 4 millones, pero en los cinco años anteriores sobrepasaron los 11 millones. De ese colectivo hay, sin duda, un número nada desdeñable que se ha acercado al español antes de viajar a nuestro país, ya sea en nuestros centros, en otras escuelas o academias de idiomas, en cursos organizados por los ayuntamientos de distrito o por asociaciones de países hispánicos.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

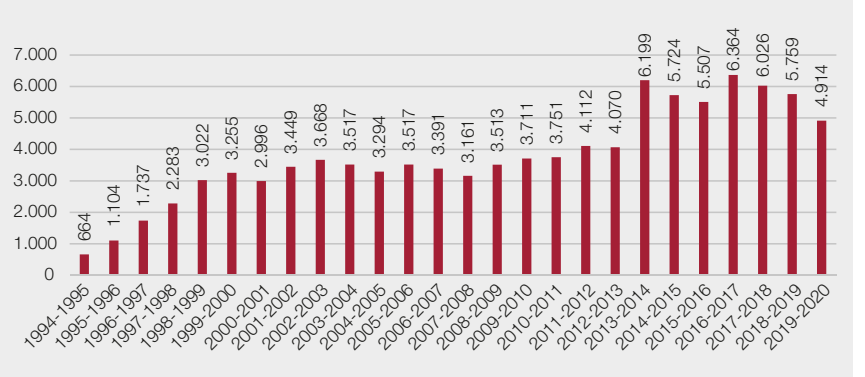
En un país en el que más de 3 millones de adolescentes estudian español en la enseñanza reglada, en el que en todas las universidades y *grandes écoles* es posible seguir estudiando español en cualquier currículo educativo, en el que existen múltiples instituciones, organismos oficiales y asociaciones que ofrecen cursos de español, la oferta del Instituto Cervantes es una más, pero que debe distinguirse por su calidad, más que por el número de inscritos en sus cursos: la calidad de un organismo dedicado de lleno no solo a la enseñanza sino también a la innovación en el campo de la didáctica y la pedagogía, a la formación del profesorado y a la certificación lingüística, además del componente cultural que ofrecen sus centros y el soporte de sus bibliotecas para todo aquel que quiera acercarse a las culturas hispánicas.

Tras la creación del Instituto Cervantes en 1991, se transfieren al nuevo organismo el Centro Cultural Casa de Goya de Burdeos y la Casa de España de París, a la que se adscribe la Biblioteca Española. Posteriormente, en 1996 se inaugura el centro de Toulouse y, en 2003, el de Lyon. Desde su creación

los cuatro centros se han preocupado por integrarse en el tejido social de sus ciudades respectivas, creando lazos de cooperación con universidades, actores asociativos, económicos, culturales y educativos.

Todos los centros tienen una actividad cultural y académica dirigida al público infantil, especialmente significativa en el centro de París, que por tercer año consecutivo interviene con talleres de inmersión lingüística y cultural en los Temps d'Activités Périscolaires (TAP) que programa el Ayuntamiento de la capital en diferentes escuelas de la ciudad, además del programa «Cervantitos», impartido en el propio centro.

Gráfico 1
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Francia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN FRANCIA

El hispanismo francés es uno de los más activos y pujantes del mundo, con algunas de las grandes figuras de renombre internacional que a veces han ocupado toda la escena, dejando en un segundo lugar a todo un ejército de profesores e investigadores de mucho mérito.

Los términos «hispanismo» e «hispanista» se acuñan en Francia y desde la segunda mitad del s. XIX la universidad francesa ha acogido a grandes apasionados de las lenguas y las culturas hispánicas, que han dedicado su vida a profundizar en el conocimiento científico y en la promoción de unos estudios que nunca han dejado de tener prestigiosos representantes en sus filas. Si bien en sus inicios el hispanismo francés dirigió principalmente su mirada a los estudios filológicos y literarios,

con el paso del tiempo se ha ampliado el campo a los estudios históricos, sociales y culturales, a las artes, la imagen y el cine, a los movimientos migratorios, etc.

Aunque Jean Canavaggio, gran especialista del Siglo de Oro y traductor del *Quijote*, lamentaba no hace mucho la pérdida de influencia de la vertiente humanista del hispanismo francés, no debemos ser pesimistas porque se ha ido abriendo a nuevos ámbitos que ensanchan la visión y propician un mayor conocimiento. Esa corriente humanista personalizada en grandes especialistas de la Edad Media y del Siglo de Oro ha ido perdiendo importancia con la desaparición de grandes figuras como Maxime Chevalier, Joseph Perez, Robert Jammes o Bartolomé Bennassar, aunque un buen número de eméritos como el propio Canavaggio, Marc Vitse, Georges Martin, etc. siguen manteniendo una actividad nada desdeñable junto a las nuevas generaciones. Sin embargo, hay que decir que la mayoría de las tesis de doctorado que se hacen actualmente están dedicadas al periodo contemporáneo.

Lo mismo cabe decir de los siglos xviii y xix, que parecen haber perdido atractivo entre los jóvenes hispanistas. Después de la desaparición de François Lopez en 2010 y con Yvan Lissorgues retirado de la primera línea, sigue activo Jean-François Botrel, con numerosos estudios sobre el s. xix y también interesado por los estudios sobre la historia cultural de la sociedad contemporánea.

Por el contrario, la historia social y cultural de los siglos xx y xxi son, cada vez más, tema de estudio de las nuevas generaciones de hispanistas, que se interesan por el franquismo, la prensa, el exilio, la emigración, el cine, la imagen, el cómic y la novela gráfica.

Merecen una mención especial los estudios sobre el cine español y latinoamericano con una obra pionera, *Le cinéma espagnol, des origines à nos jours* (1986), de Emmanuel Larraz. De ahí surge un gran interés entre los profesores de secundaria y también en investigadores como Jean-Claude Seguin en la Université Lumière-Lyon 2 o Nancy Berthier en la Sorbona, y arranca una dinámica de creación de festivales como Villeurbanne, Nantes, Toulouse, Marsella, París…, cita obligada para nuestros cineastas.

En los últimos años la historia del propio hispanismo francés ha interesado a estudiosos como Antonio Niño, Jean François Botrel o Christian Lagarde, que se han dedicado a dejar constancia de las aportaciones de generaciones de hispanistas de los últimos 150 años.

3.1. Principales asociaciones de profesorado

La Société des Hispanistes Français (SHF) es la más importante de las asociaciones de hispanistas de la enseñanza superior. Fue creada en 1966 y en la actualidad cuenta con aproximadamente 450 miembros.

La Association Française des Professeurs d'Espagnol (AFPE), creada en 2014 a partir de la Association Française pour la Diffusion de l'Espagnol, (AFDE), que existía desde 1973, agrupa esencialmente a profesores de secundaria.

El Groupe d'Études et de Recherches sur l'Espagnol de Spécialité (GERES) nace en 2006 y agrupa a un centenar de profesores y profesionales de la enseñanza que ejercen en el sector de la lengua con fines específicos.

El Réseau des Langues Ibériques et IbéroAMéricaines (RELIAM) es una red interasociativa que agrupa a las asociaciones AFPE, GERES, Association Française des Catalanistes (AFC), Société des Langues Néo-Latines (SLNL) y Asociación Francesa de Lingüística Ibéro-Romana (LibeRo).

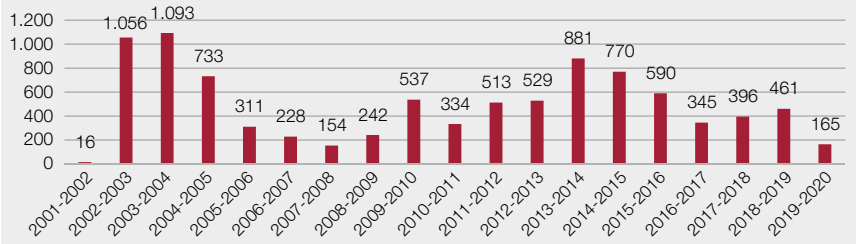
Aunque no sea una asociación, sino una institución oficial francesa, creo necesario hacer mención a la Casa Velázquez de Madrid, uno de cuyos componentes es la École des Hautes Études Hispaniques et Ibériques, un lugar de formación para jóvenes investigadores y un centro de investigación francés en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales por donde han pasado los más grandes hispanistas franceses.

3.2. Formación docente en los centros del Instituto Cervantes

Los centros del Instituto Cervantes en Francia participan activamente en la formación de profesores de español con programas propios o en colaboración con editoriales.

En este gráfico vemos la evolución de la formación en los diferentes centros y se puede constatar un aumento a partir del curso 2011-2012, en el que comenzó la acreditación de profesores como examinadores DELE, después de la renovación de los modelos de examen.

Gráfico 2
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Francia)



Fuente: Instituto Cervantes (datos FORMACEN hasta 2011-2012 e informes DOPA a partir de 2012-2013).

En Francia, por el papel de formación que tiene el Ministerio de Educación francés y la nula obligatoriedad de formación fuera de sus programas, es muy difícil atraer al profesorado de la enseñanza pública, con horarios de por sí muy cargados. No obstante, en estos momentos trabajamos en una propuesta en este sentido.

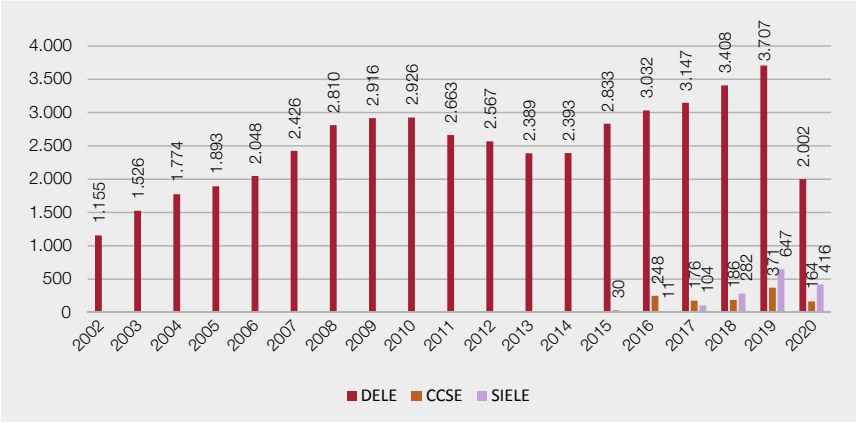
4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN FRANCIA

El DELE es la certificación de referencia en Francia con una red de centros de examen que cubre todo el territorio del país, adscritos a las zonas de influencia de cada uno de los cuatro centros del Instituto Cervantes. Desde el año 2013 el número de candidatos ha ido aumentando de forma sostenida, hasta la caída de 2020 por la anulación de varias convocatorias a causa de la pandemia. De los 3.707 candidatos de 2019, se pasó a apenas 2.000 en 2020. En 2021, la tendencia es de recuperación.

Hay que señalar que desde Lyon y París se coordinan otros centros de examen en el extranjero: el centro de Lyon coordina todos los centros de Suiza y el de París, los centros de los Territorios de Ultramar, Isla Mauricio, Camerún y Costa de Marfil.

Por lo que respecta al DELE F, dirigido a escolares de secciones europeas, y que se rige por licitación del Ministerio de Educación francés otorgada al Instituto Cervantes, los datos se mantienen estables año tras año.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Francia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

Cuadro 1
N.º de candidatos al DELE F

Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Candidatos	5.910	6.382	6.709	6.903	7.485	7.649	7.495	7.285	-	10.292

Fuente: Instituto Cervantes. En 2020, por razones sanitarias, se anuló la convocatoria.

La certificación CCSE, demandada para el acceso a la nacionalidad española, ha sufrido un descenso considerable en 2020 por las restricciones sanitarias. Sigue teniendo una demanda continua, aunque discreta, en Francia.

Tampoco el SIELE ha alcanzado los números que esperábamos, pero cada vez está teniendo mayor demanda entre un sector de público que necesita una certificación inmediata y más flexible en fechas que el DELE. Su margen de crecimiento es importante.

5. CONCLUSIONES

Con la creación del Instituto Cervantes en 1991 se transfieren una serie de centros culturales que gestionaban el Ministerio de Asuntos Exteriores y otros ministerios. En el caso de Francia se transfieren centros en Burdeos y París. En Burdeos, el Centro Cultural Casa de Goya, que ocupaba la ter-

cera planta del número 57 del Cours de l'Intendance, el apartamento en el que vivió el pintor aragonés los últimos años de su vida y donde falleció en 1828. Era un centro muy pequeño, pero con una visibilidad extraordinaria a la que contribuía la asociación Amigos de la Casa de Goya, que ocupaba la cuarta planta del mismo edificio, y cuyo presidente, el Dr. Fouqué, propició el hermanamiento de Burdeos y Madrid.

Por lo que respecta a París, el Ministerio de Trabajo transfiere al Instituto la Casa de España de París en la calle Quentin-Bauchart y el Ministerio de Asuntos Exteriores, la Biblioteca Española en la Avenida Marceau. Ambas instituciones estaban ya muy consolidadas en la vida cultural de la capital. La creación del Instituto Cervantes de Toulouse se decide más tarde, en 1993, cuando se transfiere el edificio del número 31 de la rue des Chalets, entonces ocupada por la Oficina Laboral y la Casa de España. La apertura del Cervantes de Lyon se decide en 2002 aprovechando un edificio propiedad del Estado y ocupado por el ALCE del Ministerio de Educación.

En el caso de los tres primeros centros había razones evidentes de índole histórica y de memoria, con grandes colonias de españoles en las tres ciudades, formadas tanto por exilios políticos, desde los *afrancesados* del s. XIX al exilio republicano posterior a la Guerra Civil, como por la emigración económica. Tampoco hay que olvidar, en el caso de París, más que en las otras ciudades, una gran comunidad hispánica con la que el Instituto Cervantes trabaja con objetivos comunes. Lyon, aunque con una relación con España mucho menor, también ha acogido al Instituto Cervantes con entusiasmo.

La rápida integración de nuestros centros en el rico tejido cultural de las ciudades de acogida ha creado desde el principio unas dinámicas de colaboración con diferentes organismos, instituciones y agentes culturales que dan visibilidad a nuestra acción y se nos considera el más importante referente de las culturas hispánicas en Francia y en la actividad académica y de certificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019), «Les Langues Vivantes Étrangères et Régionales». Disponible en: https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249.

— (2020), *Repères et Références Statistiques (RERS)*. Disponible en: https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316.

Niño Rodríguez, A. (2017), *Un siglo de hispanismo en la Sorbona*. París: Éditions Hispaniques.

Taylor, A. y Manès-Bonnisseau, C. (2018), «Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères». Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Disponible en: https://www.education.gouv.fr/media/15155/download.

Terrasa, J. (2013), «Enseigner l'espagnol à l'université aujourd'hui?», *Transversalité et visibilité disciplinaires: les nouveaux défis de l'hispanisme, HispanismeS,* 2, pp. 18-25. Disponible en: https://www.hispanistes.fr/images/PDF/HispanismeS/Hispanismes_2/HispanismeS%20n2%20Jacques%20Terrasa.pdf.

EL ESPAÑOL EN BÉLGICA

Ana Vázquez Barrado
Instituto Cervantes de Bruselas

1. INTRODUCCIÓN

Bélgica es un país pequeño, joven y superviviente. Pequeño entre dos colosos europeos —Francia y Alemania— y entre dos de los países con mayor poder adquisitivo: Luxemburgo y los Países Bajos; en plena juventud ya que, a diferencia de la mayoría de países europeos, su independencia fue reconocida en 1839; y superviviente pues ha resistido a las tensiones permanentes tanto en el ámbito interno como externo, resultado, en parte, del carácter fronterizo de su territorio. Un país de una inestabilidad perfectamente estable en medio de múltiples y distintos intereses.

Un territorio, crisol de culturas de identidad sinfónica, con quien España ha mantenido una secular vinculación histórica. Los movimientos migratorios bidireccionales desde la segunda mitad del siglo pasado y la integración en la Unión Europea ayudan a comprender la presencia de la cultura española en este contexto, marcada por intercambios y relaciones institucionales bilaterales y europeas en todos los niveles.

El multilingüismo es una de las mayores señas de identidad belga y marca su tradición educativa y pedagógica. Existen tres comunidades lingüísticas oficiales (francesa, flamenca y germanófona), que conviven con una notable pluralidad lingüística internacional. Un entorno multilingüístico y multicultural, que podría ser favorable para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, la oficialidad de sus tres lenguas, a las que se suma la lengua franca (inglés), implica algunos significativos obstáculos para la enseñanza de español.

Tampoco podemos obviar que Bélgica es uno de los estados miembros fundadores de la CECA y de las entonces Comunidades Europeas, y

su capital, sede de la mayor parte de las instituciones europeas, además de otras organizaciones internacionales. A la dimensión europea hay que añadir que forma parte de Benelux y mantiene una cooperación privilegiada con Luxemburgo y los Países Bajos para coordinar posiciones en el seno de la UE y abordar asuntos transfronterizos, que pueden incluir también a Alemania. Sin ninguna duda, Bruselas se encuentra verdaderamente en el corazón de Europa, no solo desde un punto de vista geográfico, sino también sociocultural y político.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BÉLGICA

2.1. El sistema educativo belga y la presencia del español

Bélgica es un país complejo desde un punto de vista lingüístico y administrativo, y esta complejidad se refleja en la enseñanza. Es un Estado federal con varios niveles de decisión, en el que se distinguen tres áreas lingüísticas administrativamente monolingües y una bilingüe. Los cuatro niveles de gobierno son: el Gobierno federal (el Senado y la Cámara de Representantes), las regiones (Flandes, Valonia y Bruselas-Capital), las provincias y los municipios. A estos niveles de gobierno se suma el de las tres comunidades lingüísticas (francesa, germanófona y flamenca), las cuales poseen competencias sobre todo aquello referido al idioma.

La enseñanza de idiomas se regula mediante la Ley Federal de régimen lingüístico en la enseñanza, de 1963, que determina cuáles son las lenguas vehiculares de enseñanza (L1) y cuáles deben enseñarse como primera lengua extranjera (L2) en cada comunidad. Entre 1988 y 1989 la organización de la educación fue transferida constitucionalmente a las comunidades, en las que existen los llamados «poderes organizadores» de la enseñanza.

La enseñanza de lenguas modernas en las etapas obligatorias no solo varía según la comunidad lingüística a la que pertenecen los alumnos sino también según el nivel educativo y las lenguas que deciden ofertar los centros educativos en secundaria. Además, desde 2014-2015, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es posible en la enseñanza secundaria en las lenguas oficiales del país, así como en inglés. A este complejo contexto de la red pública de enseñanza hay que sumar los diseños curriculares de los centros privados e

internacionales de las distintas comunidades del país, incluidos los de las Escuelas Europeas.

Cuadro 1
Lenguas vehiculares (L1) y lenguas extranjeras (L2, L3 y L4)

	Primaria 1.er ciclo (L1)	Primaria 2.º ciclo (L2)	Secundaria 2.º ciclo (L3	Secundaria 3.er ciclo (L4)
Comunidad flamenca	Neerlandés	Francés o inglés	Inglés o alemán	Español/ italiano/otras lenguas UE o de países BRIC
Comunidad francesa	Francés	Neerlandés/ alemán/ inglés, salvo franja limítrofe: neerlandés	Inglés o alemán	Español/ italiano/otras lenguas UE o de países BRIC
Comunidad germanófona	Alemán Franja limítrofe: francés (L2)	Francés o inglés		Español/ italiano/ otras lenguas UE o BRIC
Bruselas-Capital	Francés o neerlandés y, a partir de 4.º, francés/ neerlandés (L2)	Inglés Alemán		Español/ italiano/otras lenguas UE o de países BRIC

Fuente: elaboración propia. Países BRIC: Brasil, Rusia, la India y China.

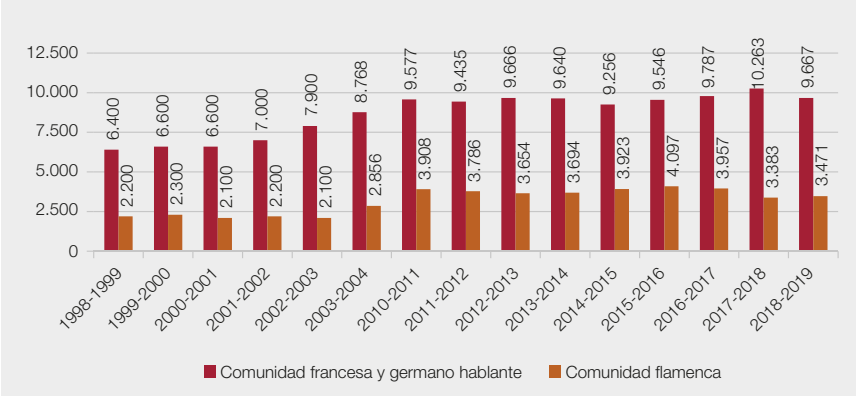
Por si fuera poco, hay que añadir que la convivencia entre valones y flamencos ha sido tradicionalmente complicada con una confrontación lingüística sostenida en la lucha por una identidad excluyente y difícilmente compartida, por parte de algunos. La controversia religiosa es otra de las tensiones que atraviesan el tejido educativo y que se ha manifestado de manera vehemente en un sistema escolar históricamente dividido entre la escuela laica y la confesional católica[1].

Sea cual sea la comunidad a la que se pertenezca, el aprendizaje del español está frenado por lo tanto por la propia idiosincrasia lingüística. Así y todo, el español es la cuarta lengua más estudiada en secundaria, si bien es muy notable la diferencia numérica entre la comunidad francesa y la flamenca; en ambos casos, el crecimiento ha sido constante, alcanzando

1 Hernández Díaz (2019: 11).

el máximo en los cursos académicos 2016-2017 en la comunidad francesa con 9.787 alumnos y en 2015-2016 en la flamenca con 4.097.

Gráfico 1
Evolución del número de estudiantes de español 1998-2019 (secundaria)



Fuente: elaboración propia, a partir de datos del Ministerio de Educación flamenco, Eurostat (Comunidad francesa) y Ministerio de Educación español. No se han localizado datos en el periodo 2004-2010.

2.2. La enseñanza de español en las Escuelas Europeas

Desde sus inicios, la UE se ha preocupado por integrar en sus políticas el respeto al multilingüismo. Sin embargo, el mantenimiento del actual sistema de representación de todas las lenguas oficiales parece enfrentarse a limitaciones estructurales y de recursos cada vez más evidentes, con lo que en el día a día el inglés y, en menor medida, el francés, son las lenguas más empleadas. Es un tema complicado ya que cualquier acuerdo sobre el uso de las lenguas en las instituciones comunitarias influirá en las relaciones entre estas instituciones y los actores políticos de los estados miembros[2].

Si bien el español tiene mucho trabajo por realizar en las instituciones europeas para alcanzar un mayor peso, es innegable que su enseñanza en cinco Escuelas Europeas belgas (cuatro en Bruselas y una en Mol) goza de muy buena salud. El número total de alumnos no ha dejado de aumentar correlativamente al número de funcionarios de las instituciones. La cifra de alumnos de las secciones españolas se ha mantenido bastante estable a lo

2 Pool (1996: 160).

largo de estos últimos años, alrededor de los 750, con la excepción del curso 2017-2018, que alcanzó los 935 alumnos. También ha crecido el número de alumnos de otras secciones que optan por el español como L3. El cómputo total de los alumnos de las secciones españolas (782) más el número de alumnos de español L3 (2.063) suma los 2.845 alumnos en 2019-2020.

2.3. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

La educación continua para adultos y de promoción social es un tipo de enseñanza muy demandada en Bélgica y considerada muy importante por parte de la sociedad. Es absolutamente accesible y da respuesta al reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de la carrera profesional. El perfil del alumnado es muy variado, desde profesionales a desempleados, estudiantes o jubilados que aprenden idiomas para poder viajar o porque tienen una segunda residencia en el extranjero. El español es el idioma más estudiado por los adultos tras el inglés y el neerlandés. En 2016-2017, por ejemplo, el español fue la lengua no nacional más estudiada con 18.955 alumnos en la comunidad flamenca, por delante del francés y del inglés; 4.545 alumnos, en la comunidad francesa; y 106, en la germanófona, por detrás del alemán, el francés y el inglés, pero por delante del neerlandés. Al contrario que en la enseñanza reglada, el español se estudia mucho más en la comunidad neerlandófona que en la francófona.

2.4. La enseñanza de español en el ámbito universitario y el hispanismo belga

En la educación superior universitaria el estudio de idiomas cobra especial relevancia en los grados de Traducción e Interpretación y de Lengua y Literatura. Tras la reforma universitaria implantada en el curso 2004-2005, los alumnos se especializan en dos idiomas, sin obligación de limitarse a una familia lingüística. Así, el español, que tradicionalmente se estudiaba en la especialidad de Lenguas y Literaturas Románicas, ahora se puede combinar con otras filologías, pero esto también ha supuesto una pérdida de visibilidad hasta el punto de que, en algunos casos, no es nada evidente saber si una universidad imparte español[3]. A pesar del gran interés por

3 Rodríguez Pérez (2015: 86).

España y Latinoamérica, que también se refleja en el número de gente joven que habla español y que ha visitado España con programas Erasmus o Latinoamérica en otros contextos académicos, muy pocos estudiantes eligen la carrera de Lenguas y Culturas Hispánicas, y el número de doctorandos es por consiguiente muy reducido.

Si miramos por el retrovisor hay que concluir que el hispanismo belga es relativamente reciente, si bien sumamente dinámico, con un carácter interdisciplinar muy interesante y una apuesta constante por los grupos internacionales de investigación europeos.

El interés por los estudios hispánicos se remonta al siglo XIX con historiadores como E. Gossart, L. Prosper Gachard o L. Van der Essen. Después de la Segunda Guerra Mundial creció el interés y fueron las universidades de Gante y Lovaina las que constituyeron el motor de este proceso. En Gante, C. Verlinden inició el hispanismo, que continuarían después W. Brulez y J. Everaert, a los que se unió más tarde R. Vermeir. Mientras, en Lovaina, a los profesores L. Van der Essen, V. Brants, J. Van Houtte y E. Stols se sumaron, ya en los ochenta, G. Janssens y W. Thomas[4], y en la siguiente década J. Joset y P. Raxhon fundan en 1997 el Centre de Recherches et Études sur l'Amérique Ibérique, que ha impulsado la investigación interdisciplinar combinando literatura e historia[5].

En el ámbito estrictamente literario y filológico, el *boom* de la literatura hispanoamericana trajo la renovación del hispanismo y la creación de áreas de estudios hispanoamericanos. La Universidad de Amberes y la Universidad Libre de Bruselas (ULB) han destacado, especialmente. Aunque, como siempre, sea injusto citar a unos y callar a otros es indispensable recordar a los primeros referentes como J. Van Praag, J. De Kock y J. Joset. Este último, proveniente de la Universidad de Lieja, creó la biblioteca hispánica en la Universidad de Amberes y es considerado uno de los fundadores de los estudios literarios hispánicos en esta universidad[6]. Con

4 La investigación histórica se extendió al resto de universidades con aportaciones de otros muchos como J. E. Vandewoude, J. Brans, P. Becquart, J. Peeters-Fontainas, A-M. Frédéric, J. DequenneLiagre y J. Baerten, entre otros.

5 A este grupo han seguido otros como el Grupo de Estudios Latinoamericanos (GELA) y el Centro de Estudios de las Relaciones entre la Unión Europea y América (CERCAL), ambos de la ULB, el Centre de Recherches et d'Etudes sur l'Amérique Ibérique (CRÉAME), de la Universidad de Lieja, o el Groupe de Recherches Interdisciplinaires sur l'Amérique Latine (GRIAL), de la Universidad de Lovaina, entre otros.

6 A los mencionados siguieron L. Tasmowski, A. Schyvens y J. de Bruyne, fundador del Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes. Igualmente, a partir de los ochenta hay que

el apoyo de Amberes, la Filología Románica arrancó también en la ULB con los profesores G. Charlier y, sobre todo, con P. Thomas, que fundó en 1931 el Institut des Etudes Hispaniques de esta universidad[7]. En ella el americanismo tiene una especial relevancia y destacan profesores como P. Eeckhout (Arqueología), I. Yépez (Desarrollo), P. Milos (Historia), G. Fabry (Literatura), J. Malengreau (Antropología Andina), A. Losonczy (Antropología de la Amazonia) y B. Marquès (Procesos de Desarrollo Regionales)[8]. Hay que señalar también las aportaciones realizadas fuera de los circuitos académicos por F. Verhesen, E. Vandercammen o H. Lavachery, fundador de la Sociedad de Americanistas de Bélgica.

Respecto a los contenidos de los temas de investigación, si bien en los albores del hispanismo se centraron en la literatura del Siglo de Oro peninsular, posteriormente se han centrado en la literatura del siglo xx, con especial atención primero a la Edad de Plata, y luego, a la narrativa latinoamericana. Actualmente el abanico de los temas literarios es muy dispar, un panorama fragmentario que coincide con el de la propia traducción literaria. Por su parte, en el campo de la lingüística los temas que despiertan mayor interés son los que giran en torno a pragmática, análisis del discurso, dialectología, lingüística computacional, español para fines específicos, traductología, didáctica ELE, adquisición de la lengua y lingüística de corpus y contrastiva, entre otros. Por último, y en el ámbito de las ciencias sociales destacan los estudios culturales sobre los procesos de globalización y las identidades socioculturales, alteridad, transnacionalidad, memoria, democracia o género, y también tiene un lugar destacado el estudio de las culturas precolombinas.

---

destacar la labor de R. Verdonk, P. Collard, R. De Maeseneer, J. Schroten o L. Vangehuchten, a los que se une el actual y dinámico claustro formado por C. Stallaert, I. Schrijver, A. Verhaert, D. Arbaiza, R. Ortuño, P. Gras, L. Vangehuchten o M. Simons. Es preciso señalar también la labor del Centro de Estudios Mexicanos, dirigido por P. Meers. Muy interesantes son igualmente los actuales equipos de la Universidad de Lovaina y la ULB, especialmente en enseñanza e investigación en ELE, que cuentan con investigadores de la talla de K. Buyse, L. Fernández Pereda, K. Verveckken, P. Lorente, M. Dossin, B. Vauthier, N. Delbecque o G. Boven.

7 A partir de los años sesenta los profesores F. Verhesen y M. Wasjkop impulsaron especialmente los estudios hispánicos y, ya en los últimos veinte años, hay que destacar los trabajos de los hispanistas B. Vauthier, D. de Galle, L. Mourin, A. M. Spanhoghe. E. Roegiest, M. Dominicy, M. Lazzarini-Dossin, H. Vermeiren, E. Dehenin y R. Lefère, entre otros muchos, en la ULB.

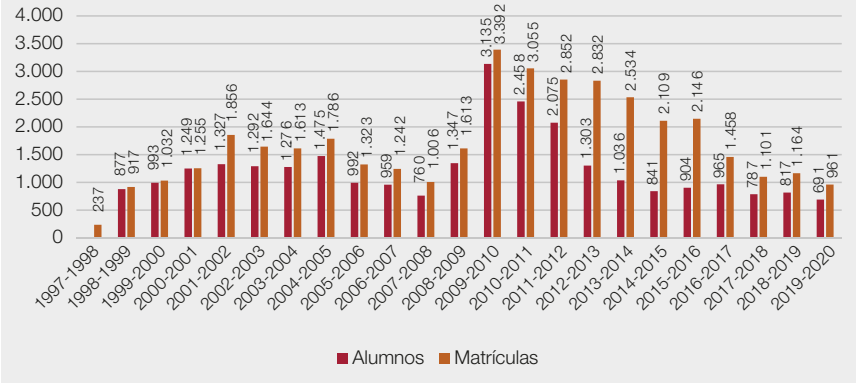
8 Otra institución importante para los estudios americanistas es la que integran los Museos Reales de Arte e Historia de Bruselas.

Por último cabe mencionar, entre las asociaciones de hispanistas, a la Sociedad Belga de Profesores de Español (SBPE) y a la Asociación de Hispanistas del Benelux. Ambas son dos puntos de encuentro y enlace entre profesores, hispanistas, estudiantes y entidades relacionadas, que han contribuido a incrementar el conocimiento sobre el mundo hispánico, cómo se entiende el hispanismo universitario y cómo se trabaja la enseñanza del español.

2.5. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

La evolución general de la enseñanza y la certificación de español queda muy marcada por los años en los que el Instituto Cervantes ha impartido clases en las instituciones europeas, y muy especialmente en el periodo 2009-2015, como muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 2
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Bélgica)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

En esos años también se alcanzaron las cifras más altas en el número de cursos, llegando a los 329 en el año 2009-2010. Otro aspecto reseñable es que progresivamente los cursos especiales han ido alcanzando una mayor presencia, colocándose casi a la par con los cursos generales en el último año académico. Entre los especiales, los más demandados son los cursos particulares, es decir, aquellos diseñados a medida y que atienden a las necesidades precisas y personales del alumno.

Los niveles más demandados han sido tradicionalmente el A1 y el B1. Los principiantes absolutos vienen en buena parte a la búsqueda de unas nociones básicas que les ayuden a encauzar su estudio autodidacta posterior, algo usual en alumnos que estudian la que ya es su tercera o cuarta lengua. Al B1 acuden los que desean consolidar sus conocimientos y, unos pocos, por motivos profesionales.

3. CERTIFICACIÓN DE ELE EN BÉLGICA

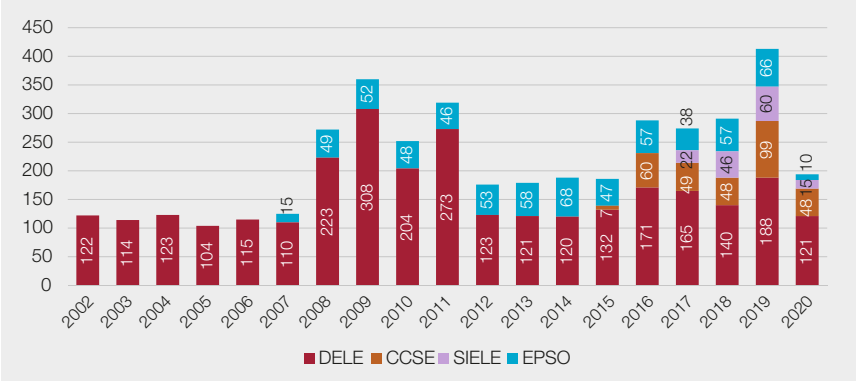
No hay tradición certificativa en el país y no se requiere un diploma para demostrar la destreza en una lengua, lo que trae como resultado un volumen de certificación muy modesto. Solo últimamente, por motivos profesionales, se suele solicitar un nivel B1, aunque las más de las veces basta con demostrar solo la comprensión lectora y auditiva.

En general, la evolución del DELE también ha registrado un crecimiento constante hasta el año 2004, un pequeño decremento entre 2004 y 2007, para continuar con una importante subida en el periodo 2008-2011, llegando a alcanzar los 308 exámenes en 2009, debido a un acuerdo con el Ministerio de Educación para certificar gratuitamente a los alumnos de las ALCE que perduró hasta el año 2011. A partir de entonces se inició un descenso pronunciado hasta 2019, año en el que se ha producido un repunte muy notable y esperanzador que también se ha visto frenado en seco por la pandemia, como se aprecia en el gráfico 3. Además, el Instituto Cervantes de Bruselas, como adjudicatario del concurso convocado por la Oficina Europea de Selección de Personal (EPSO) para la certificación del nivel de español de los funcionarios y otros agentes de la UE, ha examinado, en los últimos 12 años, a 664 funcionarios. Por lo que respecta al CCSE y el SIELE las cifras son muy modestas.

La formación del profesorado de la educación reglada depende de los directores de los centros escolares y a ella se suma una abundante oferta por parte de las universidades belgas y la Consejería de Educación. Algunos de los docentes consultados hablan incluso de saturación. El Instituto Cervantes se ve en un contexto competitivo, sobre todo por el número y la gratuidad de la mayoría de la formación, por lo que es necesario salir de ese estrecho espacio para diseñar una propuesta que atienda a los temas y las preocupaciones que en común

afectan a los profesores de segundas lenguas desde el máximo rigor y calidad.

Gráfico 3
N.º de candidatos a certificación (Bélgica)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

4. CONCLUSIONES

El sistema educativo belga es especialmente complejo y el espacio de las lenguas extranjeras muy limitado, al priorizar sus tres lenguas oficiales y el inglés. El español compite con el resto de lenguas de la UE y de los países BRIC y se ofrece exclusivamente en los dos últimos años de bachillerato. Tampoco forma parte del AICLE, y no parece que la situación vaya a cambiar. Sin embargo, el español se desarrolla con fortaleza fuera de la enseñanza reglada, especialmente, en los centros de adultos, donde los numerosos cursos se ofrecen a un precio simbólico con el que difícilmente se puede competir. No obstante, son espacios muy interesantes para la actividad cultural, la cual, a su vez, puede aproximar la oferta del Instituto Cervantes a los estudiantes dispuestos a una formación más exigente y profunda.

En la universidad, el número de doctorandos de estudios hispánicos es reducido y la mayoría de los estudiantes que cursa español lo hace para completar sus estudios, con un carácter instrumental. El distanciamiento conceptual entre lengua y cultura es manifiesto. No obstante, los belgas son sabedores de que no existe una cultura hispana uniforme y que el español es solo una de las llaves para comprender el mundo hispánico.

El hispanismo en Bélgica es joven y ajeno a cualquier carácter reduccionista, con una visión multidisciplinar y una presencia activa en el mundo de la investigación y la enseñanza. Es dinámico, abierto, flexible, innovador y panhispánico. Sin duda, se debe intensificar el trabajo y las relaciones con los hispanistas e incrementar los encuentros entre críticos literarios, editores, traductores y académicos para conseguir que los autores de habla hispana sean más traducidos y se incluyan en los diseños curriculares de los estudios universitarios. También se han de llevar a cabo acciones que fomenten la asociación del personal de investigación académica con las industrias culturales, como ya se hace en las grandes universidades en el terreno de la investigación científica y tecnológica.

Con relación a la UE hay que señalar, al menos, dos ideas principales. La primera es que resulta preciso alinearse con las estrategias de la UE en el ámbito de la acción cultural exterior y proponer un modo de trabajo que contribuya a la búsqueda de modelos innovadores de cooperación en el campo de la enseñanza, para que el Instituto Cervantes sea un espacio de recursos y transferencia del conocimiento que favorezca la generación de redes y el desarrollo de proyectos innovadores, no solo del español, sino de la enseñanza de segundas lenguas en general. Ante el siglo xxi el Cervantes puede limitarse al objetivo institucional nuclear o alzar el vuelo y hacer que su experiencia de ya 30 años se convierta en un capital extensible.

En segundo lugar, es necesario seguir reforzando el carácter del español como lengua nodal o auxiliar internacional habilitada para todas las posibilidades, especialmente la traducción técnica y jurídica, el mundo de la ciencia y la tecnología y el de las relaciones internacionales, y diseñar para ello acciones estratégicas *ad hoc*. Francia o Alemania elaboran planes de acción a medio y largo plazo en Bruselas y dedican una importante cantidad de recursos públicos para apoyar la difusión de su idioma con incentivos bien estudiados dirigidos a las instituciones europeas. Estas acciones tienen un efecto multiplicador a la hora de continuar el estudio de sus respectivas lenguas y de su uso en los organismos europeos, y procuran una creciente presencia en las relaciones internacionales, en el mundo de los negocios y en la educación, que también revierte en la propia sociedad belga y que se traduce en influencia. Se han de aumentar los incentivos y desarrollar los mecanismos para el estudio de la lengua en esos espacios multiplicadores que son los organismos internacionales.

Para concluir y con carácter general, recordaré primero una vieja asignatura pendiente y, a continuación, una tarea difícil pero que urge abor-

dar de cara al futuro. La asignatura no es otra que la tan ansiada y repetida necesidad de una reorganización y coordinación institucional de todas las entidades en materia de enseñanza en el exterior. La expansión del español se ve ralentizada, no solamente por los presupuestos exiguos, sino también por la falta de un esfuerzo conjunto y de una estrategia consensuada.

Y en segundo lugar, y de cara al futuro próximo, urge abordar la grieta digital entre alumnos y profesores, es decir, entre digitales y analógicos. Esta grieta puede suponer una desconexión entre las expectativas del alumnado y lo que realmente ocurre en el aula o, lo que es lo mismo, entre lo que podemos y sabemos hacer y lo que se necesita. Y no me refiero a las clases en línea a través de una plataforma, que se han resuelto diligentemente, sino a la inteligencia artificial, al aprendizaje automático y al profundo, al *big data*, al *blockchain*, al internet de las cosas, a la realidad virtual, etc. Todo esto debe encontrar su aplicación en la oferta docente, acompañada de la debida formación del profesorado, de la innovación organizativa y de la apuesta por la hibridación y la disrupción educativa. Intentar hacer una predicción en un mundo tan cambiante es una utopía, pero, sin duda, lo que ocurra mañana dependerá más de lo que hagamos frente a las grandes tendencias que de las tendencias en sí. Tendencias que inexorablemente se impondrán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hernández Díaz, J. M. (coord.) (2019), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana.* Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Pool, J. (1996), «Optimal language regimes for the European Union», *International Journal of the Sociology of Language*, 121, pp. 159-179. Disponible en: https://old.panlex.org/pubs/etc/optlangeu.pdf.

Rodríguez Pérez, Y. (2015), «Los Estudios Hispánicos en los Países Bajos y Bélgica: Educación e Investigación», *HispanismeS, 6*, pp. 81-88. Disponible en: https://www.hispanistes.fr/images/PDF/HispanismeS/Hispanismes_6/12%20article%20rodriguez%20perez%20yolanda.pdf.

EL ESPAÑOL EN GRECIA

Cristina Conde de Beroldingen Geyr
Instituto Cervantes de Atenas

«Mi alma se siente emparentada con
la española como con ninguna otra».
Nikos Kazantzakis, 1967

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que España y Grecia se encuentran en los confines del Mediterráneo, los griegos sienten una especial cercanía por la lengua y cultura españolas. La enseñanza del español como lengua extranjera surge en los años setenta, teniendo como protagonistas al Instituto Reina Sofía en Atenas, sección cultural de la Embajada de España fundada en 1976, y a academias privadas relacionadas con la diáspora griega en Iberoamérica.

Con el ingreso de Grecia y España en la Unión Europea en la década de los ochenta se estrechan las relaciones culturales entre ambos países, al tiempo que muchos jóvenes griegos marchan a estudiar a España con el programa Erasmus, donde descubren la creatividad española y el *boom* literario latinoamericano.

El interés por la lengua española y su diversidad cultural aumenta en los años noventa con la celebración de eventos de gran proyección internacional como los Juegos Olímpicos de Barcelona y la Expo de Sevilla de 1992, y alcanza su punto álgido en la década del 2000 con la creación de departamentos de filología hispánica, la introducción del español en la enseñanza reglada, la proliferación de academias de español en las principales ciudades del país y el aumento exponencial de los candidatos a los diplomas DELE.

Al enorme interés por la lengua española, se suma la importancia que los griegos otorgan al aprendizaje de idiomas extranjeros para completar su formación profesional. El inglés y el francés son los idiomas con mayor presencia en la vida social y laboral griega. El primer idioma que aprenden los griegos, en parte por el enorme peso del sector turístico, es el inglés, lengua que ha desplazado al francés, a pesar de que Grecia es miembro asociado de la Organización Internacional de la Francofonía.

El español es el tercer idioma extranjero que estudian los griegos, quienes se acercan a nuestra lengua por la atracción y simpatía que sienten por la cultura hispana y también por la facilidad con la que aprenden español debido a la similitud fonética con su idioma materno.

A finales del año 2009 la crisis económica y el elevado desempleo desencadenaron una nueva diáspora griega, que obligó a muchos jóvenes a emigrar a países con economías más saneadas como Alemania, Suecia, Holanda, Francia o el Reino Unido. Aumentó, así, exponencialmente el aprendizaje de alemán, al tiempo que comenzaba el progresivo descenso del aprendizaje de español por ofrecer menores perspectivas profesionales.

En los tres últimos años, el español está recuperando paulatinamente su presencia en los estudios no reglados, tanto en el ámbito del aprendizaje como en el de la certificación, pues el español sigue siendo uno de los idiomas preferidos y España uno de los destinos favoritos de sus estudiantes Erasmus.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN GRECIA

El español no está incluido en los planes de estudio de la enseñanza pública y el aprendizaje del español tiene su peso fundamental en la enseñanza no reglada, concretamente en los agentes privados y las academias repartidas por el territorio griego.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

El sistema educativo reglado ofrece inglés como asignatura obligatoria y francés, alemán e italiano como idiomas optativos en la educación primaria y secundaria. El francés es la segunda lengua extranjera más ofertada

con 253.877 alumnos, seguida del alemán con 247.066 alumnos durante el curso 2019-2020.

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El español se incorporó por primera vez al sistema público en el curso 2006-2007 mediante un programa piloto trienal, impulsado por la Consejería de Educación de la Embajada de España y el Instituto Cervantes. Durante el primer año participaron 120 estudiantes de seis centros públicos de Patras, Salónica, Larisa, Creta y Atenas, llegando a alcanzar 534 alumnos en doce centros en el tercer año.

Tras la conclusión del programa piloto, el español se incorporó al plan curricular de la educación secundaria en el curso 2009-2010 como cuarta lengua optativa, junto con el francés, el alemán y el italiano, y fue impartida por profesores de español interinos o con contrato temporal. Al mismo tiempo, se constituyó la rama específica de personal docente de español y se estableció el reconocimiento de competencia pedagógica a los licenciados de Filología Española. El éxito del español como idioma optativo, que llegó a contar con cerca de 1.160 alumnos en 2010, llevó a proyectar la incorporación del español en la enseñanza primaria al año siguiente.

A pesar de la creciente demanda de español, la crisis económica y el recorte del gasto del sector público llevó al Ministerio de Educación a suprimir los contratos temporales y condicionar la oferta de español a la existencia de personal docente de plantilla orgánica a partir del curso 2011-2012. La inexistencia de profesores de plantilla y la congelación de las convocatorias de provisión de plazas conllevó la desaparición del español en la educación reglada, donde únicamente se imparte en la especialidad de turismo en la formación profesional desde 2018.

Si bien se suprimió del plan curricular de lenguas extranjeras en 2013, el español se mantuvo como asignatura optativa en el último año de bachillerato para la preparación del examen específico de acceso al programa de grado de Filología Española. El año pasado, el Ministerio de Educación anunció la creación de un programa de refuerzo de la enseñanza de estas asignaturas específicas de la selectividad, entre las que se encuentra el español.

El español se enseña en la actualidad en una docena de centros privados, principalmente colegios internacionales británicos, franceses o ame-

ricanos, muchos de ellos con bachillerato internacional, ubicados en Atenas y Salónica. En el curso 2019-2020 estos centros han impartido español a unos 1.700 alumnos, de los cuales cerca de 620 estudiaban en primaria y 1.075 en secundaria.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

El español irrumpe en el ámbito universitario en la Universidad Jónica de Corfú en 1998 donde, con el apoyo de un lectorado MAEC-AECID, se ofrecieron a los estudiantes asignaturas de lengua y civilización hispánicas para la obtención de la licenciatura de Traducción e Interpretación hasta 2013.

Los primeros estudios conducentes a la licenciatura en Filología Hispánica surgen en 1999 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas con la creación del Departamento de Filología Italiana e Hispánica. Diez años después, en 2009, se funda el Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas, que expide el título de Filología Española y en el que cada año ingresan cerca de 100 estudiantes mediante un proceso de selectividad.

El segundo programa de estudios de grado en Español nace en 2002, cuando la Universidad Abierta de Grecia crea el programa de Lengua y Civilización Españolas para personas mayores de 25 años y que, a diferencia del programa de la Universidad de Atenas, no es gratuito. En sus inicios se matriculaban en este programa cerca de 100 estudiantes, cifra que en la actualidad ha descendido a la mitad.

La Universidad Aristóteles de Salónica ofrece desde 2003 formación específica de español a los estudiantes del programa de grado de Filología Italiana. Durante un breve periodo de tiempo, a principios de la década de 2000, la Universidad del Egeo en Rodas ofreció español dentro del programa de grado de Estudios Mediterráneos.

Con carácter general, los estudios de español en la enseñanza superior tienen por objeto la formación específica de futuros profesores, y los estudiantes, además de lengua y literatura, aprenden recursos para enseñar la lengua. Hasta la fecha los programas de grado han formado ya a más de 1.560 licenciados. Sin embargo, la falta de salidas laborales para los graduados, que no pueden acceder a plazas en la enseñanza pública, ha provocado el descenso de matrículas.

El único estudio de posgrado de Estudios Latinoamericanos e Ibéricos del país, y uno de los pocos de la región de los Balcanes, lo ofrece desde el curso 2018-2019 el Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. En esta universidad funciona, además, el Centro de Lenguas Extranjeras, fundado en 1931, que comenzó a impartir español a partir de 1990, ocupando este la segunda posición en número de matrículas, después del inglés.

El Ministerio de Educación de Grecia se halla actualmente inmerso en un proceso de modernización y reestructuración de la enseñanza superior para su acercamiento al mercado laboral, de cuyos resultados dependerá la expansión o la reducción de los estudios hispánicos.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

Los años setenta marcan el inicio de la enseñanza de español fuera del ámbito reglado. En esta etapa el protagonismo corresponde al Instituto Cultural Reina Sofía en Atenas, que junto con academias privadas como Al Andar y la Sociedad de Estudios Miguel de Cervantes, constituyen los centros pioneros de la enseñanza del español en Grecia.

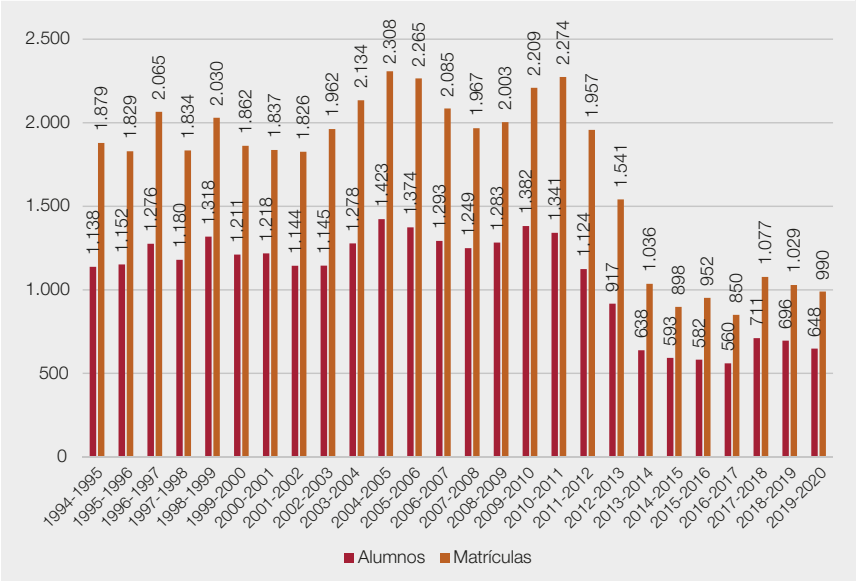
En los años ochenta y noventa se multiplican las academias privadas y las clases particulares de español a lo largo de todo el país, que asumen la demanda de español no atendida por el sistema público de enseñanza.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Centro Cultural Reina Sofía se incorporó en 1994 a la red del Instituto Cervantes, manteniéndose como punto de referencia de la enseñanza del español en Grecia.

El alto grado de demanda de cursos de español, que llegó a su punto álgido entre los años 2004 y 2006, en los que se llegó a alcanzar una media de más de 2.300 matrículas, se vio interrumpido por la crisis económica a partir de 2010. Las matrículas descendieron progresivamente hasta 2017, año en el que la situación económica comienza a estabilizarse y las matrículas de español se recuperan muy lentamente e inician un nuevo descenso provocado por la COVID-19.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Grecia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

El interés por el español ocasiona un mayor número de alumnos en los niveles iniciales, si bien la demanda de cursos avanzados es también muy alta. Durante el curso académico 2010-2011, los cursos iniciales A1 y A2 sumaron un total de 716 matrículas, mientras que las de los cursos avanzados B2 y C1 fueron 545, es decir, solo un 24 % menos.

El perfil del alumno del Instituto Cervantes corresponde al de estudiantes jóvenes entre 17 y 25 años (37 %), seguido de adultos entre 26 y 45 años (26 %) con estudios medios y universitarios, mayoritariamente mujeres (66 %).

Los cursos especiales también tienen una gran aceptación, especialmente los cursos de cultura sobre literatura, cine y traducción, y los de preparación al DELE, fundamentalmente para los niveles avanzados y superiores, además de los cursos específicos para empresas del sector turístico y centros de atención de llamadas.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN GRECIA

El hispanismo en la Grecia moderna se inaugura con la primera traducción del español al griego moderno del *Quijote* por K. Karceos en 1911. Más tarde, durante el periodo de entreguerras, destacados escritores y periodistas griegos como Nikos Kazantzakis, Kostas Ouranis y Zacharías Papantoniou visitan España, escriben relatos de viaje y dan a conocer la creación literaria, en particular los autores de las generaciones del 98 y del 27, contribuyendo a modelar la imagen de España en Grecia. Los contactos que se establecen entre escritores españoles y griegos en los años treinta tienen como consecuencia la creación de la Liga Hispano-Helena, presidida por Miguel de Unamuno y el poeta Kostís Palamás.

En los años cuarenta y cincuenta el desarrollo del hispanismo en Grecia corresponde a los traductores, entre ellos al poeta Nikos Gatsos, traductor de Lorca; a Kostas Tsirópoulos, director de la Biblioteca Hispánica; y a Iulia Iatridis, introductora del teatro español en Grecia, labor hoy en día continuada por María Jatziemanuil.

El hispanismo en el ámbito académico surge en los años 70 y 80 con los profesores de la diáspora griega en universidades norteamericanas: Emmanuel Hatzantonis y Anthony Zahareas en el campo de la literatura española y comparada, y Edward Malefakis, una autoridad en la historia comparativa de la Europa meridional en el siglo xx.

En territorio griego sobresale durante esa etapa la labor de la filóloga Sylva Pandu en la didáctica de la lengua española y la del profesor Ioannis Hassiotis sobre las fuentes españolas para la historia de las relaciones entre España y Grecia desde fines de la Edad Media hasta mediados del siglo xix. Las relaciones entre ambos países durante el siglo xx han sido estudiadas por el profesor Dimitris Filippís.

Al descubrimiento y difusión de la literatura hispanoamericana en Grecia han contribuido relevantes traductores, profesores y escritores como Rigas Capatos, Filipos Dracondaidis, Victor Ivanovici, Yorgos Rubalis, Kleti Sotiriadou y, más recientemente, Konstantinos Paleologos.

Muchos de ellos forman parte de la Asociación de Hispanistas Griegos, que fue fundada en 1997 en Atenas para promover el conocimiento de la cultura hispana en Grecia e impulsar los estudios históricos y literarios de Hispanoamérica.

La historia comparada y el estudio de los vínculos culturales entre Grecia y España definen y caracterizan el hispanismo griego, como queda patente en la temática de los congresos y encuentros internacionales celebrados desde los años noventa hasta la actualidad: «Grecia en España. España en Grecia» (1996), «España y la Cultura Hispánica en el Sureste Europeo» (1998), «Grecia y España. Los confines de Europa» (2002) o «1936-España y Grecia» (2006).

Las universidades también han sido activas en la promoción del hispanismo, destacando los congresos internacionales de estudios ibéricos y latinoamericanos de la Universidad de Atenas entre 2014 y 2018, y la publicación *Tribuna Abierta de Estudios Hispano-Helenos* de la Universidad Abierta, creada en 2019.

En la actualidad se está abriendo paso una nueva generación de hispanistas griegos formados en universidades españolas, griegas e internacionales, cuya labor ya ha sido reconocida por las ayudas Hispanex del Ministerio de Cultura, con convocatorias que se han abierto por primera vez a investigadores griegos en 2019.

Los estudios sefardíes y de judeoespañol han tenido un considerable desarrollo en Grecia, destacando los estudios de Michael Molho, Joseph Nehama y Rena Molho, así como los congresos internacionales «Judeo Espaniol» celebrados en Salónica entre 1997 y 2008. En el curso 2014-2015 la Universidad de Salónica ha creado un departamento de estudios hebreos dirigido por el historiador Giorgos Antoniou, que promueve el estudio de la historia, la cultura y la lengua sefardí.

3.1. Formación docente en el Instituto Cervantes de Atenas

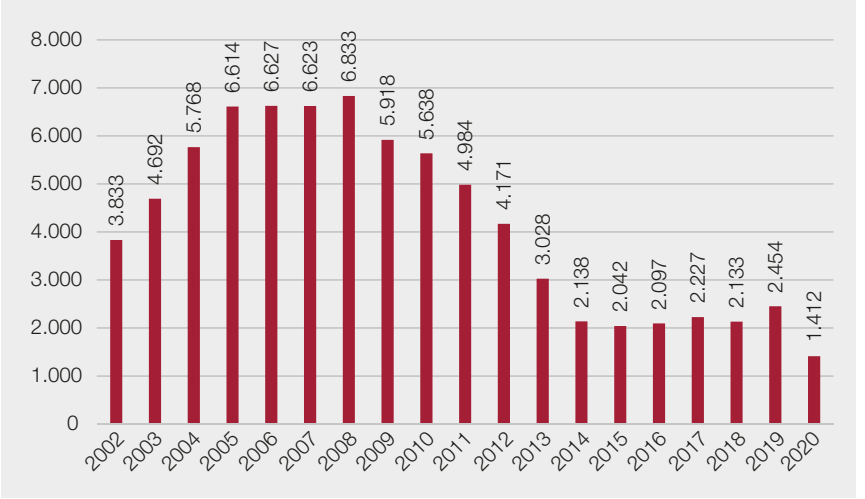
Con respecto a la formación docente, cabe resaltar que el elevado número de candidatos DELE tuvo como consecuencia que los cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes de Atenas se dirigieran a la acreditación de examinadores DELE durante la primera etapa. Solo en el curso académico 2010-2011 se acreditaron 151 examinadores. Cumplido este objetivo, los cursos derivaron hacia la actualización didáctica y la especialización y profundización en ciertos aspectos de la didáctica, como los procesos de enseñanza y aprendizaje, la actualización curricular y las nuevas tecnologías.

Las actividades de formación docente se han desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Roma, las universidades locales, la Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia (ASPE) y la Unión Hispano-Helena de Lengua y Cultura en Salónica. Existen otras dos asociaciones que defienden los intereses de este colectivo: la Asociación Panhelénica de Profesores de la Lengua Española de Formación Universitaria y la Asociación de Licenciados de la Universidad Abierta.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN GRECIA

Los diplomas de idiomas tienen un gran valor en Grecia para la mejora de las perspectivas laborales, la movilidad social y los incentivos salariales.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (Grecia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

La primera convocatoria DELE realizada en Grecia tuvo lugar en 1989, siendo gestionada por el Centro Cultural Reina Sofía. Durante años Grecia ha sido uno de los países con mayor número de candidatos DELE, especialmente en Atenas, Salónica, Heraclión, Patras, Volos, Kalamata, Ioanina y Rodas. La cifra más alta de candidatos DELE se obtiene en 2008 con 6.833, que representan el 20 % del total de inscripciones de la red del

Instituto Cervantes de aquel año. A partir de 2009 el número de inscripciones decrece por la crisis económica. En la actualidad se ofrecen cinco convocatorias DELE al año y, a pesar de que el español no se ofrece en la enseñanza pública, destaca el incremento de los DELE escolares —de 145 candidatos en 2016 a 299 en 2019—, lo que refleja la demanda de español en el sistema público.

El DELE convive con el SIELE desde el año 2016, si bien este último no cuenta con el mismo reconocimiento, y con el certificado estatal de conocimiento de lenguas extranjeras KPG, que administra el Ministerio de Educación griego desde 1999, y que ofrece exámenes de español desde 2008.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de los últimos 30 años, el Instituto Cervantes de Atenas y su precursor, el Centro Cultural Reina Sofía, han atendido la demanda de español, han contribuido activamente a la expansión del español, la formación del profesorado y el acercamiento a la cultura hispana. La necesaria introducción de medios digitales en la enseñanza y la difusión cultural durante la pandemia ha permitido ampliar la oferta del español y las actividades culturales al disperso territorio insular de Grecia.

Los nuevos retos del Instituto Cervantes serán, por un lado, la apertura de la extensión Cervantes en Salónica, un proyecto largamente acariciado y que, gracias al convenio suscrito en 2020 con la Comunidad Israelita de Salónica, permitirá no solo difundir el español, sino también revalorizar y difundir el legado sefardí.

El otro gran reto será impulsar, en colaboración con el Ministerio de Educación griego, la Embajada de España y las asociaciones de profesores, la reintroducción del español en la enseñanza reglada pública para contribuir a la igualdad de oportunidades y promover la convocatoria de plazas de personal docente de español para dar salida laboral a los titulados en Filología Española.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Bádenas de la Peña, P. (2006), «El español en Grecia y Chipre», 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. 193-196.

Cabezuelo, M., Maresma, J. y Maestro, O. (2002), «La situación del español en Grecia», *Boletín de la Asociación de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera,* 26, pp. 26-28.

Kouti, M. (2005), «El español en Grecia: Principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE», *Actas XL Congreso Internacional AEPE*. Valladolid, pp. 293-304. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_30.pdf.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2007), *El mundo estudia español 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2007/ensenanza/12431.

— (2012), *El mundo estudia español 2012*. Madrid: Secretaría General. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espa-ol-/ensenanza-lengua-espanola/15932.

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

Rodríguez Lifante, A. (2015), *La enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices griegos*. Madrid: Ediciones del Orto.

— (2017), «Enseñar español en Grecia: Retos y perspectivas actuales para el profesorado de ELE», en M. C. Méndez Santos (coord.) y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. *Volumen I. Europa oriental.* Madrid: EnClaveELE, pp. 225-239.

EL ESPAÑOL EN CHIPRE

Ramón Martínez Paz
Aula Cervantes de Nicosia

1. INTRODUCCIÓN

Este año se cumplen diez años de la apertura del Aula Cervantes en Chipre[1]. Con la materialización del acuerdo firmado a principios del verano de 2010 entre el Instituto Cervantes y la Universidad de Chipre se marcaba otro hito en la presencia del mundo hispánico en esta isla situada en el extremo oriental del Mediterráneo, en la intersección de tres continentes: Europa al noroeste, África al sur y Asia al norte y al este.

Se puede decir que el español y la cultura hispana tienen una buena aceptación entre la sociedad chipriota, aunque el espacio que hay para el aprendizaje de otras lenguas extranjeras que no sean el inglés o el francés es muy reducido: el inglés, debido al pasado colonial de este país, es lengua cuasioficial, y el francés es el idioma impulsado por el Gobierno desde que Chipre forma parte, como país asociado, de la Organización Internacional de la Francofonía (es obligatorio estudiar francés durante la educación secundaria).

Los motivos del aprecio a nuestra lengua y cultura se deben, principalmente, tanto a las relaciones que históricamente han mantenido algunos países hispanos con esta isla (por proximidad geográfica principalmente con España[2], pero también con Cuba y Argentina[3]), como al reconoci-

1 En este artículo se designará con este nombre a la República de Chipre (*Dimokratia Kyprou / Kibris Cumhuriyeti*), nombre oficial de la isla. Los datos que se presentan no incluyen la parte del país que no está controlada por el Gobierno de la República de Chipre, ocupada militarmente por Turquía desde 1974.

2 Para tener una idea general de las relaciones entre Chipre y España se recomienda la lectura del libro de Giorgos Georgis *En las antípodas del Mediterráneo. España-Chipre. Relaciones a través de los tiempos* (2010).

3 Cuba fue uno de los primeros países en reconocer y establecer relaciones diplomáticas con la recién creada República de Chipre en 1960. La relación con Argentina se debe a que

miento y la importancia que tiene el español en los principales países en los que reside la diáspora chipriota.

A estos dos aspectos clave en la expansión de la lengua y cultura hispana hay que añadirle el interés que se ha despertado con el auge en los últimos años de las creaciones audiovisuales en español (la música, las películas y series) en las principales plataformas de distribución en internet.

Sin embargo, pese al aprecio e interés que despierta lo relacionado con el español en las personas, pese a compartir un espacio político común dentro de la Unión Europea, a tener España y Chipre firmado un convenio de cooperación cultural, científica y educativa desde hace 40 años (está en vigor desde 1982)[4] o a formar parte de los 48 países que conforman el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior desde 2001[5], aún no se ha alcanzado la armonización en los ámbitos científicos y educativos, lo que provoca que el intercambio en estos campos no sea sencillo y que el conocimiento del español apenas aporte valor en el ámbito laboral.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHIPRE

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*[6]

El español en la educación primaria y secundaria en Chipre vive una dicotomía contradictoria: mientras que el número de alumnos de español en la enseñanza pública ha descendido drásticamente desde la implementación de la actual ley de educación (año escolar 2016-2017), en la educación privada la demanda del español aumenta cada año.

---

desde hace más de 25 años parte del contingente de la fuerza de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz en Chipre —los popularmente conocidos como «cascos azules»—, que vela por la seguridad intercomunal de la isla, está formado por soldados argentinos.

4 Convenio de cooperación cultural, científica y educativa. Firmado el 16 de julio de 1980 y en vigor desde el 22 de junio de 1982. BOE. de 15 de febrero de 1983. Véase: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-4980.

5 Véase: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es y http://www.ehea.info/page-cyprus.

6 Los datos que se recogen en este apartado provienen de documentos publicados por el Ministerio de Educación de Chipre o han sido facilitados por su responsable de español, Christina Kontemeniotou, y la profesora Azucena Mollejo. A ellas quiero agradecer haber puesto a mi disposición toda la información que tenían sobre el español en la educación secundaria pública.

En la educación pública, la enseñanza del inglés es obligatoria desde el primer curso de educación primaria (*Dimotikó*) hasta el último año del bachillerato (*Eniaio Lykeo*). Además, durante los tres cursos que dura la educación secundaria obligatoria (*Gymnasium*) y el primer curso del bachillerato, es obligatorio cursar francés como segunda lengua extranjera[7].

La presencia del español en la enseñanza pública chipriota es relativamente reciente: se introdujo en el curso académico 2001-2002 y su estatus siempre ha sido de segunda o tercera lengua moderna de carácter optativo (concurre con otras lenguas modernas como el alemán, el francés, el italiano, el ruso y el turco) durante los dos últimos años del segundo ciclo del bachillerato (*Eniaio Lykeo*).

Durante el tiempo que estuvo vigente la ley educativa que introdujo la obligatoriedad del aprendizaje de segundas lenguas extranjeras, entre los años 2002 y 2015, el número de alumnos de español puede considerarse muy alto en comparación al de las otras lenguas modernas de carácter optativo que se ofertaban, con alrededor de 4.000 alumnos en cada año escolar y una media de más de 2.000 alumnos nuevos en cada año escolar (gráfico 1).

Sin embargo, a partir de 2016, la situación cambió con la aplicación de la ley educativa hoy en día vigente: se creó un sistema educativo basado en grupos de orientación[8] que limita las opciones que tienen los alumnos a la hora de elegir lenguas extranjeras durante la educación secundaria superior. Esto ha conllevado una reducción significativa, de más de un 85 %, en el número de alumnos que cursaban la asignatura de español como lengua extranjera respecto a los alumnos que cursaban español mientras estuvo en vigencia el currículum aplicable entre 2002 y 2015.

Asimismo, el apoyo que dedica el Gobierno chipriota a promover el francés como segunda lengua extranjera hace que, en los exámenes de acceso a la universidad, el nivel de lengua que se exige para las segundas lenguas extranjeras sea un A2, sin diferenciar que el estudio del francés es

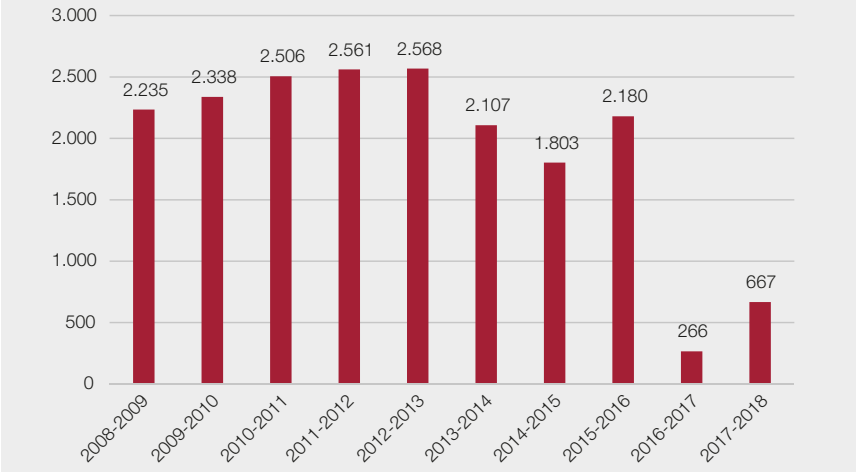
7 Hay que resaltar que Chipre forma parte de la Organización Internacional de la Francofonía y, por ello, la enseñanza del francés es obligatoria durante la enseñanza secundaria.

8 Las orientaciones que se ofrecen son: Estudios Clásicos y Humanidades; Lenguas Extranjeras y Estudios Europeos; Bellas Artes; Estudios de Comercio y Servicios; Estudios Económicos; y Ciencia, Bio-Ciencia e Informática.

obligatorio un mínimo de cuatro años (con la posibilidad de estudiarlo seis años) y que el resto de idiomas solo se pueden cursar durante dos años.

Como consecuencia del descenso en el número de alumnos también se ha producido un recorte drástico del número de profesores a tiempo parcial que impartían español, y que complementaban la labor de los 10 profesores de español fijos en los centros públicos: de los 18 profesores a tiempo parcial que trabajan en el año académico 2012-2013 se ha pasado a 5 profesores a tiempo parcial en la actualidad.

Gráfico 1
N.º de nuevas matrículas de español en la educación secundaria pública (Chipre)



Fuente: Servicio de Estadística de la República de Chipre (CYSTAT) y Ministerio de Finanzas de la República de Chipre (2020).

Pese a ello, según la presidenta de la Asociación de Profesores de Español de Chipre, Christina Kontemeniotou, las cifras actuales de alumnos (entre 800 y 1.000) indican que el español goza de una situación robusta: es una lengua con una demanda estable entre los bachilleres chipriotas y el número de alumnos que optan por estudiar español cuenta con una base firme.

En lo que se refiere a la enseñanza de español en los centros educativos privados[9], tan solo cinco colegios de la treintena que hay ofre-

9 Además de por su magnífico trabajo, quiero agradecer a las profesoras Virginia Rengel-Kefala, Anastasia Papanastasiou, Chrysoulla Konstantinou y Eleftheria Andreou la información proporcionada.

cen la opción de cursar español como materia optativa[10]. Por el número de alumnos, el nivel de español que ofrecen (pueden alcanzar el C1) y las actividades relacionadas con el español que realizan, destacan The English School y The Senior School. Ambos colegios son centros educativos de enseñanza secundaria que siguen el currículum británico (es decir, de siete años) con ligeras modificaciones para adaptarse a la educación en Chipre.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

La falta de universidades en el país hasta hace 30 años ha supuesto una tradición de jóvenes que se han formado en otros países (principalmente en Grecia, pero también en Inglaterra y en Estados Unidos) o que prefieren estudiar en universidades privadas[11].

La universidad más antigua y prestigiosa de la isla es la Universidad de Chipre (Πανεπιστήμιο Κύπρου, en adelante UCY). Esta universidad, creada en 1989, comenzó su labor académica en el año 1992-1993. Las otras dos universidades públicas del país, la Universidad Abierta de Chipre (Ανοικτό Κύπρου) y la Universidad Tecnológica de Chipre (Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, en adelante TEPAK) se fundaron una década más tarde y comenzaron su actividad académica en los años 2006 y 2007 respectivamente.

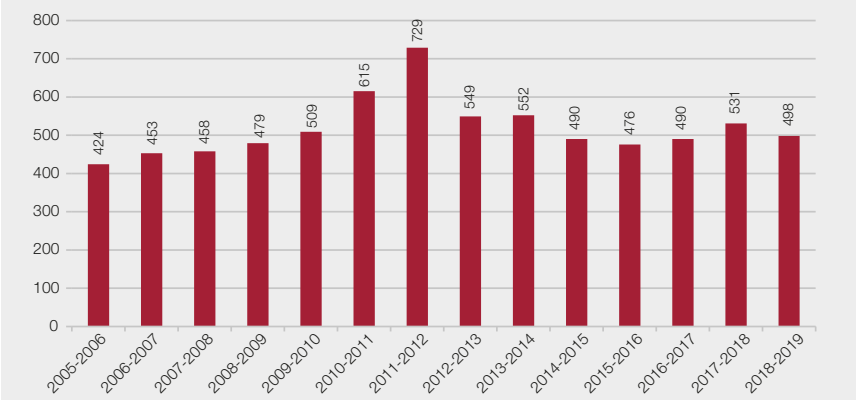
En Chipre no existe ningún departamento de estudios hispánicos y la enseñanza del español solo se realiza en la UCY y la TEPAK, englobada dentro de la oferta de los centros de lenguas que poseen estas universidades. Al igual que ocurre en la enseñanza secundaria superior, el español se ofrece como asignatura optativa, en competencia con otras lenguas modernas (alemán, francés, inglés, italiano, ruso y turco). A excepción del inglés, en ninguno de los centros de lenguas de las universidades mencionadas se ofrecen cursos de niveles superiores a un B1.

10 The English School, American International School in Cyprus, The Senior School, The Falcon School y l'École Franco-Chypriote.

11 En el año 2017-2018, el 68,5 % de los alumnos que cursaban estudios superiores lo hacía en centros privados. Servicio de Estadística de la República de Chipre (CYSTAT) y Ministerio de Finanzas de la República de Chipre (2020).

La enseñanza de español llegó a la UCY a finales de los años noventa con la apertura de un lectorado de la AECID. Gracias a la labor de los lectores y del profesor de español de la universidad, Stefan Schlaefli, el número de alumnos no dejó de aumentar hasta llegar al punto que la UCY llegó a contar con tres lectores.

Gráfico 2
N.º de matrículas de español en la Universidad de Chipre (UCY)



Fuente: Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre.

En principio, el alumnado de la UCY tiene la posibilidad de cursar el idioma que desee, pero la realidad es que la elección del idioma se encuentra condicionada por el número de profesores que tiene contratados la universidad. Así, la eliminación de los lectorados de la AECID en 2011 conllevó un descenso en el número de alumnos debido a que los profesores de español de la UCY ya alcanzan el número máximo de alumnos en sus aulas y la universidad no contrata a más profesores[12]. Dada esta situación, más que conocer la demanda que tiene el español sabemos que el número de cursos que se ofrecen no es suficiente para cubrir toda la demanda. Este éxito, al igual que ocurre en la educación secundaria, se debe a diversos factores entre los que destaca la combinación de la ayuda

12 Esta decisión contrasta con las medidas tomadas por otros países de nuestro entorno, como Italia, que paga a un lector para que se pueda atender a la demanda de solicitudes de los alumnos que desean aprender italiano.

institucional para la promoción del español con la gran labor que realizan los profesores de español en este país[13].

Situación parecida, pero a menor escala, ocurre con el español en la TEPAK: se ofrece dentro del centro de lenguas de la universidad como asignatura optativa a los alumnos de varias titulaciones. Hay dos profesores contratados y tienen una media de 80 alumnos anuales.

Una de las actividades que más éxito ha tenido entre el hispanismo en los países de la región ha sido la organización de las Jornadas de Formación de Profesores ELE que se realizan en la UCY desde 2009 (las primeras organizadoras fueron Virginia Sánchez y Silvia López, y desde 2012 el organizador es Pedro Jesús Molina), y que sirven de punto de encuentro para compartir ideas y experiencias entre los profesores que trabajan en esta zona geográfica.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado[14]

Se desconoce el número de alumnos que aprenden nuestro idioma en academias privadas o en clases particulares, pero posiblemente se trate de un número relativamente alto debido a la costumbre que existe en el país de que los alumnos de la educación secundaria asistan a clases particulares.

En Chipre, fuera del sistema educativo oficial, además de las academias, destacan por su implantación en todo el país dos organismos que dependen del Ministerio de Educación:

– Los institutos públicos de capacitación (Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, KIE): creados en 1960 como escuelas de idiomas extranjeros[15], se reparten por todo el país utilizando las infraestructuras de las

13 Por motivos de espacio no podemos mencionar a cada uno de los profesores de ELE en las universidades de Chipre, pero junto con Silvia Lamata, primera lectora de español en Chipre, quisiera resaltar la labor de los profesores Stefan Schlaefli (profesor que consolidó la asignatura de español y coordinó la sección de español en la UCY); Pedro Jesús Molina (profesor que ha coordinado las Jornadas de Formación de Profesores ELE en Chipre desde 2012); y María Victoria Sulé (profesora de la TEPAK).

14 Toda la información de este apartado se debe a Azucena Mollejo, profesora de español en los centros públicos de enseñanza secundaria.

15 Hoy en día, además de las clases de lenguas extranjeras también se imparten clases de informática, contabilidad y de preparación para los exámenes de selectividad.

escuelas de primaria y secundaria. Por 150 € se puede realizar un curso anual de las siguientes lenguas: alemán, español, francés, inglés, italiano, ruso, turco y griego para extranjeros. Durante el año académico 2017-2018 cursaron español alrededor de 120 alumnos.

– Los centros de educación para adultos (Επιμορφωτικών Κέντρων): enmarcados dentro del programa de formación continua para contribuir al desarrollo de los individuos adultos, comenzaron su andadura en 1952, en las zonas rurales y, en 1960, con la independencia del país, se extendieron a las ciudades. Estos centros ofrecen cursos de múltiples disciplinas, por un precio simbólico de 55 € anuales. Entre las lenguas que se ofrecen está el español. En el año académico 2016-2017 había matriculados más de 300 alumnos en los cursos de español.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

Como centro joven y nuevo en este país, el objetivo fundamental del Aula Cervantes de Nicosia durante estos diez años —se fundó en 2011— ha sido el dar a conocer la identidad de la institución y promocionar el español y la cultura hispana entre el público chipriota.

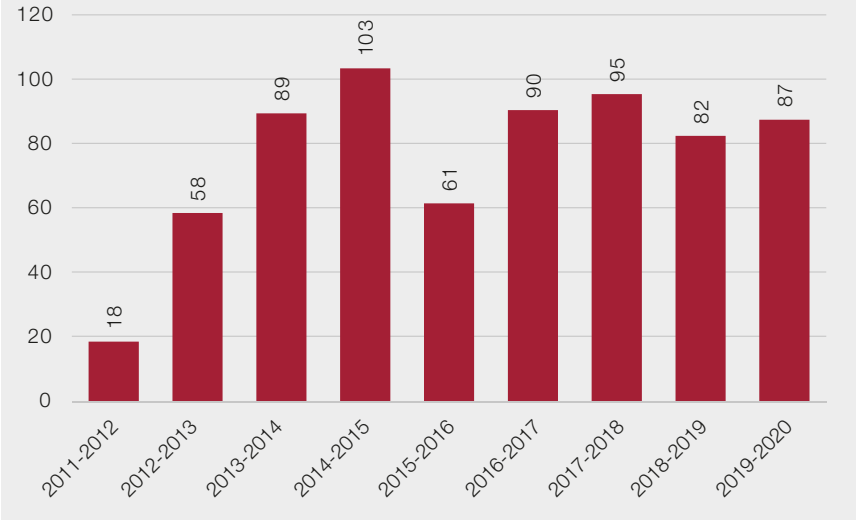
Paulatinamente, a pesar del inconveniente que presenta para el público chipriota interesado en los cursos de español la ubicación del Aula en las afueras de la ciudad y la preferencia que tiene por las clases particulares, el volumen de la actividad docente ha ido aumentando año tras año y se ha mantenido estable el número de matrículas.

En el ámbito académico, la calidad de las clases ha servido para fidelizar a los alumnos. Entre las múltiples consecuencias de este hecho destaca el aumento de la demanda de cursos de niveles más avanzados. Así, en poco más de cinco años desde la apertura del primer curso de nivel B1, se ha conseguido que las matrículas y los cursos de niveles intermedios y avanzados supongan ya más del 30 % de la actividad académica del centro.

En cuanto al perfil del alumnado del Aula Cervantes de Nicosia, destaca que el número de mujeres dobla al número de hombres (67,45 % frente a un 32,5 %). La mayoría de los alumnos está en una franja de edad que va desde los 17 a los 45 años y manifiesta poseer estudios superiores. En su mayor parte se trata de profesionales (con gran presencia de empleados públicos) y jóvenes recién titulados que conocen la institución por haber residido en ciudades donde el Instituto Cervantes tiene

centros. Casi todos desean aprender español porque les gusta la sociedad y la cultura hispana, si bien el español no les reporta un beneficio laboral inmediato en general.

Gráfico 3
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Chipre)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. CERTIFICACIÓN DE ELE EN CHIPRE

En este país, el DELE se considera un certificado de garantía que es aceptado por los organismos públicos (por ejemplo, la Universidad de Chipre convalida el certificado por créditos) y por las empresas privadas chipriotas como prueba de dominio del español.

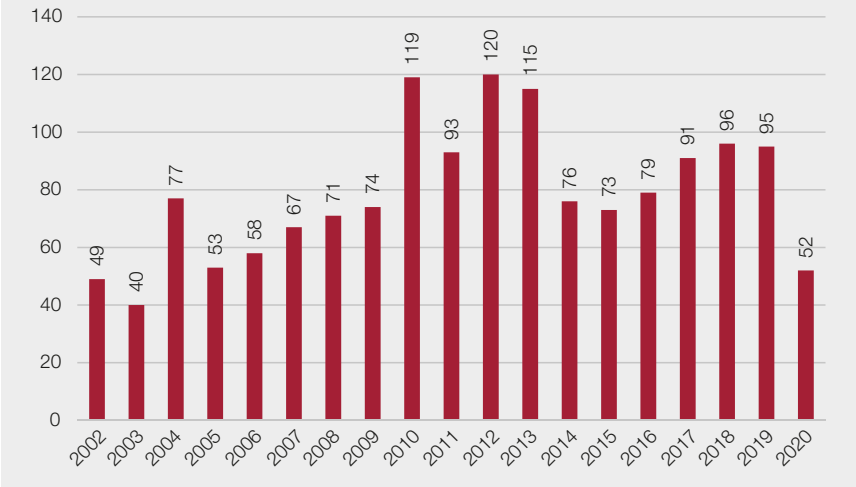
La posibilidad de realizar el DELE en Chipre comenzó en 2002 gracias a los lectores de la AECID en la Universidad de Chipre[16]. Desde 2011 es el Aula Cervantes quien organiza y administra las convocatorias.

Pese a tener una base sólida en el país, el número de candidatos varía, entre otros motivos, debido a la prevalencia que tienen otros certificados,

16 La primera lectora, Silvia Lamata, consiguió que la UCY fuera centro de examen y se ocupó de organizar las convocatorias.

lo que provoca que el número de candidatos, principalmente del DELE Escolar, fluctúe dependiendo de si coincide o no la fecha de los exámenes de certificación con otros exámenes.

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE (Chipre)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

En el ámbito de la certificación, el Aula de Nicosia completa sus servicios organizando las pruebas para el SIELE y del CCSE.

4. CONCLUSIONES

La progresión en la enseñanza del español en Chipre en los últimos treinta años ha sido continua. Además de la expansión del español por todo el mundo, en el avance que se ha producido en este país ha sido clave la labor institucional realizada por la AECID a finales de los años noventa y durante el primer decenio del siglo xxi, la Embajada de España desde su establecimiento en Nicosia en 2002 y el Instituto Cervantes desde 2011. Ello, junto con la dedicación de los profesionales que trabajan aquí, ha permitido que muchos proyectos y actividades, tanto para alumnos como profesores, se hayan realizado.

En este tiempo el Aula Cervantes de Nicosia se ha convertido en el lugar de referencia para la gente interesada en nuestro idioma y en los

estudios en España. La presencia del Aula ha servido para que el público interesado en el español en esta isla haya encontrado un centro de consulta y recursos, además de una interlocución.

Si bien los chipriotas estudian español por motivos socioculturales, es necesario que las instituciones españolas se esfuercen para que aspectos como la homologación y el reconocimiento de títulos educativos oficiales no incrementen más la preponderancia que las instituciones públicas locales conceden a otros idiomas. Seguramente, estos esfuerzos ayudarían a poner en valor nuestro idioma en los ámbitos educativo y laboral, con el probable incremento en el número de personas interesadas en aprenderlo.

También es una labor pendiente poner de relieve la importancia de la certificación lingüística entre los universitarios chipriotas a través de las posibilidades académicas que les abre (acceso al programa Erasmus, etc.) y las ventajas laborales y culturales futuras.

Por último, se debe continuar con la promoción del Instituto Cervantes en Chipre para que las personas identifiquen claramente a nuestra institución y así tener un papel más relevante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea (s. a.), «The Bologna process and the European Higher Education Area». Disponible en: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en.

Georgis, G. (2010), *En las antípodas del Mediterráneo. España-Chipre. Relaciones a través de los tiempos*. Nicosia: Editorial En Tipis.

Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de Chipre (s.a.), disponible en: http://nop.moec.gov.cy/.

Servicio de Estadística de la República de Chipre (CYSTAT) y Ministerio de Finanzas de la República de Chipre (2020), «Statistics of Education. Series I. Report No. 51». Disponible en: https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/204AA86C4060D499C22577E4002CA3E3/$file/EDUCATION-2018_2019-EN-310321.pdf?OpenElement.

EL ESPAÑOL EN PORTUGAL

Judith Gil Clotet e Iñaki Abad Leguina
Instituto Cervantes de Lisboa

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Tal vez el dato más relevante que pueda resumir los últimos treinta años del español en Portugal sea el haber pasado en la enseñanza reglada de 35 alumnos en 1991 a más de 90.000 en 2018. A ese salto cuantitativo se le deben añadir, además, matices cualitativos como la consolidación de un hispanismo volcado en establecer diálogos ibéricos, el cambio de percepción del español que hace que se sienta como una lengua útil y complementaria al portugués, y un rico intercambio cultural entre los dos países que ha hecho que se compartan intereses y objetivos comunes. Desde luego sobre este escenario también actúan dificultades y desafíos como el peso de algunas decisiones de política educativa y la persistencia de ciertos estereotipos anclados en el pasado. Alrededor de todo esto se va a intentar reflexionar en este artículo basándose en cifras objetivas sobre las que se intentará delinear tendencias que permitan seguir construyendo puentes y compartiendo conocimiento.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL PAÍS

Para abordar la cuestión de la enseñanza de español tanto en general como en el sistema reglado portugués, se hace imprescindible considerar la vecindad de ambos países peninsulares, ya sea en lo geográfico, ya en la estructura morfológica de ambas lenguas. Desde siempre ha existido una falsa creencia de que no hay que esforzarse mucho para aprender español y desde luego que su estudio de manera sistemática no era necesario, dada la proximidad entre ambos idiomas. Esta es una de las razones que explicaría la menguada y tardía introducción del español como lengua

extranjera en el sistema educativo reglado portugués, en 1991, cuando con vocación experimental encajó en su currículum la asignatura de español en tres escuelas, para 35 alumnos y con tres profesores en todo el país. Sin embargo y desde esa primera «luz verde», se ha podido constatar un incremento sostenido en el tiempo del número de alumnos interesados en estudiar español, llegando en la actualidad a ser más de 90.000. Este crecimiento exponencial ha implicado un despliegue de recursos no siempre exento de dificultades, que van desde la carencia de profesores formados y capacitados hasta la disminución de docentes no funcionarios, dada la implantación del inglés como lengua extranjera obligatoria en la reforma curricular de 2012, que comportó el consecuente desplazamiento del español, en número de estudiantes del sistema reglado, así como de otras lenguas.

El Ministerio de Educación portugués está organizado en Direcciones Regionales de Educación que, estructuradas territorialmente, dividen la geografía del país en cinco demarcaciones: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo y Algarve, de entre las cuales, curiosamente, han destacado proporcionalmente, en cuanto a interés por el español en la enseñanza reglada, el Norte y el Centro, y no Lisboa como cabía esperar por su condición de capital así como por la mayor demanda reflejada en los estudios no reglados.

Hoy en día, y cada vez más, el español es percibido en Portugal como una lengua útil, internacional y de futuro, tanto en el ámbito profesional como en el académico. Y por ello crece de manera sostenida el número de jóvenes portugueses interesados en cursar o profundizar sus estudios universitarios en España, por lo que el aprendizaje correcto de español y su certificación se tornan indispensables.

En la enseñanza de español en primaria el último Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, enmarcado en el régimen jurídico de la Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), establece que todos los alumnos tienen la posibilidad de estudiar dos lenguas extranjeras de los 6 a los 18 años, si bien el inglés es obligatorio desde el segundo ciclo de enseñanza básica. Esta disposición, junto con la necesidad de tener un cierto número mínimo de interesados para formar grupos, ha frenado de manera clara el crecimiento del español en el sistema educativo portugués, ya sea en el segundo ciclo de enseñanza básica (10-11 años) —que desde 2012 a 2018 contó con la posibilidad de estudiar

una sola lengua extranjera—, o en el tercer ciclo (12-14 años), en que el inglés comparte su primacía con una segunda lengua, espacio por el que contienden el español, el francés y el alemán, según se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1
N.º de alumnos de lenguas extranjeras en el tercer ciclo de enseñanza básica (Portugal)

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Inglés	344.573	341.356	335.206	329.477	324.701
Francés	233.798	242.006	244.220	241.602	241.824
Alemán	2.904	4.245	4.607	5.178	4.394
Español	75.187	73.237	68.658	67.514	64.953

Fuente: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020).

El estudio de español encuentra algo más de espacio en la educación secundaria, especialmente si ya se estudió en la enseñanza básica. La enseñanza secundaria (15-16 años) articula su oferta de enseñanza de lenguas extranjeras en torno a una primera obligatoria, el inglés, y una segunda, el español en el caso de haberlo empezado en la etapa anterior, o como tercera lengua en el caso de iniciar su aprendizaje en esta etapa, en cuyo caso el alumno tiene derecho a la continuidad de su estudio hasta el final de la escolarización obligatoria, que es a los 18 años.

Cuadro 2
N.º de alumnos de lenguas extranjeras en enseñanza secundaria (Portugal)

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Inglés	263.975	267.786	264.118	265.684	324.701
Francés	24.309	24.985	21.553	21.732	19.250
Alemán	4.506	4.510	4.534	4.449	3.873
Español	23.171	23.242	21.945	22.982	23.138

Fuente: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020).

En suma, hoy el español es la tercera lengua extranjera más estudiada en el sistema educativo reglado portugués y, aunque el incremento de su presencia ha sido muy intermitente, las universidades del país se han adaptado a las nuevas necesidades formando a un número cada vez mayor de profesores.

En el ámbito de la enseñanza de español en los campus universitarios, el español se imparte en la gran mayoría de universidades públicas del país, si bien hasta el momento estas no cuentan con departamentos propios, sino que los estudios de español se enmarcan en las licenciaturas de Lenguas y Literaturas Modernas, que combinan el estudio del español con el inglés, o en departamentos de lingüística general, así como en departamentos de lenguas románicas.

En los estudios de alta formación, posgrado y másteres (la carrera docente de los futuros profesores de español en la enseñanza secundaria se inicia con un máster de formación del profesorado), los números decrecen ligeramente y, en la actualidad, hay alrededor de 300 alumnos. Por lo que respecta al número de docentes, la universidad portuguesa cuenta con más de 70 profesores de español.

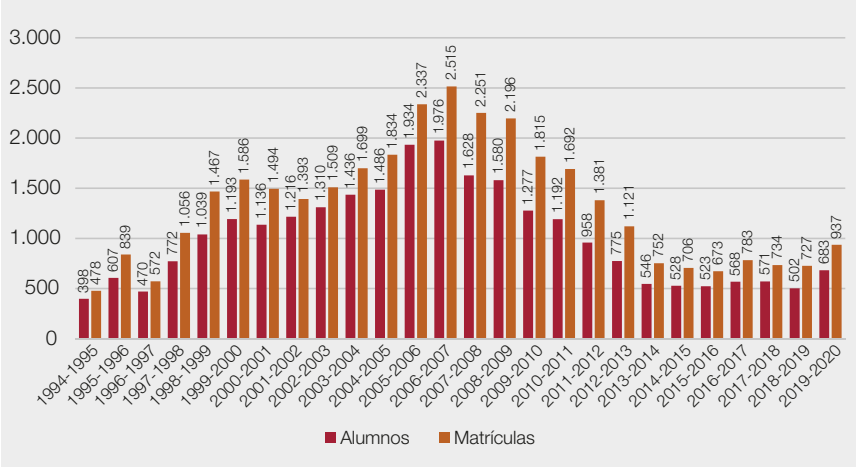
En cuanto a la formación de profesores la palabra clave es «cooperación», entre las diferentes instituciones. En este campo trabajan conjuntamente los docentes universitarios, la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes de Lisboa a través de una oferta de programas de formación anuales cuyas acciones formativas están reconocidas por el Ministerio de Educación portugués, a través del Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, y que articulan la carrera docente del denominado grupo 350.

Si nos detenemos en la enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado, no es fácil recoger datos de manera rigurosa y fiable. Existen más de 120 centros privados que ofrecen la posibilidad de estudiar español, si bien apenas el 20 % alcanza a impartir clases de una forma constante y continuada.

La creciente relación empresarial entre Portugal y España, sobre todo desde la entrada de los dos países en la Unión Europea, ha profundizado los vínculos económicos, laborales y políticos entre ambos. Esto ha ido incrementado el interés por el español, al mismo tiempo que ha propiciado un cambio paulatino de la percepción del español como lengua de oportunidades y futuro, teniendo en cuenta la vasta geografía que abarca.

Además de los centros privados de enseñanza, la enseñanza de español en Portugal es gestionada principalmente por el Instituto Cervantes, cuya presencia se centraliza en la capital del país. El Instituto Cervantes de Lisboa, por lo tanto, acoge y organiza la práctica totalidad de la actividad académica en Portugal, desde la enseñanza y la certificación de ELE hasta la formación del profesorado. En general, la evolución de esta actividad ha sido muy desigual a causa de los vaivenes económicos y de las diferentes medidas de política educativa implementadas en Portugal. En el gráfico 1 se puede observar dicha evolución.

Gráfico 1
N.º de alumnos y de matrículas del Instituto Cervantes (Portugal)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Como se puede observar, hay un ligero repunte en el número de inscritos en el último curso académico, 2019-2020, con respecto a la tendencia a la baja registrada en los últimos diez años como consecuencia de la crisis económica que sacudió a Portugal, como al resto de países, en el año 2009. Dicha inversión en la tendencia ha sido también propiciada por la adecuación de la oferta docente a nuevas realidades, una renovación de las planificaciones académicas, así como el diseño y la propuesta de un paquete de cursos especiales que hacen del Instituto Cervantes una alternativa de calidad con respecto a los otros centros de enseñanza no reglada. Sin embargo, esta inversión de rumbo se ha visto

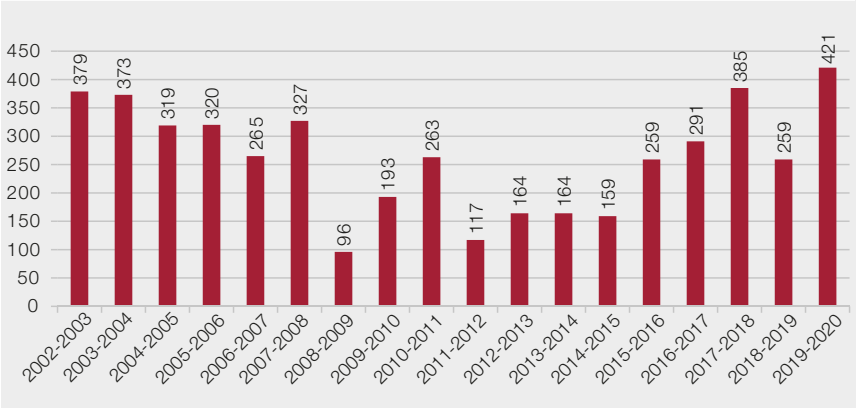
bruscamente mermada en la primavera de 2020 por la crisis sanitaria internacional, si bien la rápida capacidad de adaptación a los entornos virtuales de aprendizaje ha permitido que el Instituto Cervantes de Lisboa no solo siga siendo la institución de referencia y de excelencia, sino que trascienda ahora los límites geográficos metropolitanos, para poder satisfacer la demanda a nivel nacional en lo que a enseñanza no reglada se refiere.

Si descendemos a aspectos más específicos, como los cuestionarios de valoración y los diferentes análisis de necesidades, estos arrojan un dato revelador. Mientras en los años anteriores, del 2009 al 2017, se observa una tendencia a que el 94 % de alumnos se matriculen en un solo curso, a partir de 2018 queda constancia de que más del 75 % de alumnos se inscriben en el Instituto Cervantes con la intención de completar su ciclo de aprendizaje a través de los diferentes niveles. Esto permite que aumente en buena medida el grado de fidelidad del alumnado, y queda explicado en buena parte no solo por las mejoras sociales y los indicadores económicos sino también por el cambio de percepción del español que se ha señalado y que huye del estereotipo de la facilidad para aprenderlo al tiempo que lo sitúa como un idioma útil en el mundo laboral.

En definitiva, el perfil del alumno del Instituto Cervantes en Lisboa responde por un lado al de una persona joven y universitaria cuyo objetivo oscila entre mejorar su currículum académico y sus perspectivas laborales; y por el otro, al de un profesional con intereses económicos, profesionales y culturales en Iberoamérica y en España, un país que cada vez más deja de ser una amenaza para convertirse en una oportunidad.

Por último, en el gráfico 2 se puede también observar la evolución que ha ido teniendo el ámbito de la formación docente, cuyo número de asistentes se ha consolidado y afianzado desde 2015. El Instituto Cervantes de Lisboa sigue contribuyendo, en buena parte en colaboración con la Consejería de Educación, a mejorar la calidad docente de los profesores de español que, formados por ambas instituciones a través de los recurrentes Planes Operativos Anuales, se convierten en una generación de profesionales de la enseñanza que incorporan en su desarrollo profesional las novedades metodológicas y tecnológicas al ritmo de los tiempos que corren.

Gráfico 2
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Portugal)



Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

UN HISPANISMO DIFERENTE

Los estudios hispánicos han tenido una sutil implantación en Portugal, pero esta ha hundido sus raíces de una manera silenciosa y pertinaz. Son estudios que a diferencia de otros no ven la cultura y la historia de España como algo ajeno, como «lo Otro», como un simple objeto de tesis o dialéctica, más bien son estudios que hacen hincapié en lo que nos une y lo que nos complementa; son estudios que tienden a evidenciar las relaciones y el diálogo, y utilizan en muchas ocasiones métodos comparativos. Por eso el hispanismo portugués deriva en muchos casos hacia los estudios ibéricos. En esta línea, por ejemplo, en octubre de 2020 se ha creado una Cátedra de Estudios Ibéricos en la Universidad de Évora, dirigida por el profesor Antonio Sáez, y que nace de la colaboración entre la Junta de Extremadura y la Región del Alentejo, con la participación de El Corte Inglés. El objetivo de esta iniciativa es seguir profundizando en el conocimiento mutuo en todos los campos del saber, y viene a consolidar otros centros creados en este siglo como el Instituto de Estudios Ibéricos de la Universidad de Oporto —impulsado de forma decisiva por Maria de Lourdes Correia Fernandes—, el Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad Nova de Lisboa o el Centro de Estudios Ibéricos, con sede en la ciudad de Guarda, cuyo director honorífico era el profesor, escritor y ensayista Eduardo Lourenço (fallecido en diciembre de 2020). Dicho centro

surge de la cooperación de las universidades de Coímbra y de Salamanca en estrecha colaboración con el Ayuntamiento de Guarda.

Mirando hacia atrás, durante la primera mitad del siglo xx, los estudios hispánicos estuvieron centrados, sobre todo, en el campo de la comparativa, buscando reanudar un diálogo entre las dos culturas vecinas. En este contexto no quedaba mucho espacio para la lingüística. Es de obligada mención, sin embargo, una figura de referencia para el desarrollo del hispanismo en Portugal, Maria de Lourdes Belchior (1925-1998), profesora de Literatura Española desde 1947 en la Facultad de Letras de Lisboa, incuestionable maestra del reducido núcleo hispanista en el país, en el que destacan los profesores Maria Idalina Rodrigues y José Adriano Carvalho, incansables impulsores del hispanismo en Portugal que, paulatinamente, pero sin descanso, contribuirán a la construcción de los estudios hispánicos conduciéndolos a un ámbito prestigioso de investigación. De la misma manera, Maria Fernanda de Abreu, de la Universidad Nova de Lisboa, creadora de titulaciones que elevaron los estudios hispánicos, o Carlos Reis, de la Universidad de Coímbra, cuyos discípulos forman parte hoy del grupo de hispanistas portugueses de mayor relieve como es el caso de António Apolinário.

Con el llegar del siglo xxi, si bien los estudios hispánicos se habían consolidado en la formación y la investigación, el interés por el estudio del español seguía siendo escaso en las aulas universitarias por carecer de una salida profesional en el campo de la enseñanza. En este sentido, y dada la relación de interdependencia de ambos ámbitos académicos, el universitario y la enseñanza básica y secundaria, ya desde finales del siglo xx pero sobre todo a principios del xxi, se han dado algunas circunstancias clave para el incremento de la presencia de la lengua española en el aula universitaria:

1. La extensión del español como asignatura en la enseñanza básica y secundaria.
2. La reformulación de los planes de estudios universitarios en 2007 bajo el Espacio Europeo de Educación.
3. La inclusión del español en estudios de alta formación (másteres, doctorados en literatura, cultura, traducción y didáctica, incluso la creación de másteres en estudios ibéricos).
4. La creación de másteres en enseñanza que tienen como objetivo la habilitación para ejercer en la enseñanza media.

5. El auge reciente del español en la enseñanza básica y secundaria. Cada vez más alumnos lo eligen como segunda o tercera lengua.

En la actualidad se puede afirmar que el hispanismo en Portugal tiene una buena implantación, siendo dos las principales líneas de investigación. Por un lado, la de los estudios literarios y culturales que centran su interés en las relaciones entre escritores portugueses y españoles. Como señala Rogelio Ponce de León Romeo (2008), en este campo destacan el citado António Apolinário, de la Universidad de Coímbra; Gabriel Magalhães, de la Universidad de Beira Interior; Xaquín Núñez y Carlos Pazos, de la Universidad de Miño; Ângela Fernandes, de la Universidad de Lisboa; y el ya mencionado Antonio Sáez, de la Universidad de Évora. Por otro lado, el área de lingüística ha logrado ya tener su propio ámbito de investigación y acción, y ha ganado en autonomía, siguiendo líneas de investigación y metodología contrastiva que analizan los fenómenos lingüísticos de relieve de las dos lenguas cercanas. A ambos lados de la franja se distingue la labor del profesor Francisco Fidalgo, de la Universidad de Salamanca, así como, en el ámbito de la historiografía lingüística, la de Maria Filomena Gonçalves, de la Universidad de Évora.

Ya en el campo de la lingüística aplicada, también la investigación en didáctica del español está no solo incorporando las novedades en este ámbito sino inaugurando una línea de estudio que tendrá sus frutos tanto desde un punto de vista cuantitativo, aumentando exponencialmente las tesis doctorales, como cualitativo.

Por lo que atañe a otro aspecto del hispanismo, el de las asociaciones, son de obligada referencia la Associação Portuguesa de Hispanistas (ASPHI) y la Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE), si bien solo esta última sigue activa en la difusión del español en todos los niveles de enseñanza. APPELE nace en el cercano 2020 y tiene como objetivo agrupar al colectivo de profesores de español que se dedican a la enseñanza de la lengua española así como a la difusión de la cultura de los países hispanohablantes[1]. Cabe mencionar la activa, intensa y constante colaboración entre APPELE, la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes de Lisboa en materia de formación del profe-

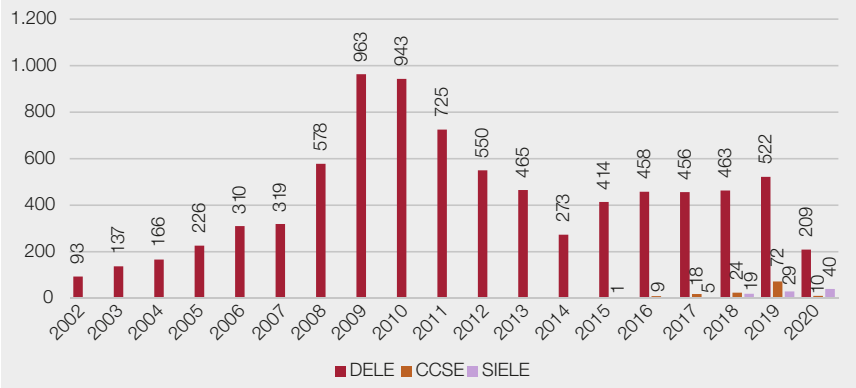
1 Véase https://www.appele.pt/.

sorado, concretamente, en lo que hace referencia a la organización de las diez ediciones del Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal que, con carácter bienal, reúne a la comunidad de profesores de español en una universidad portuguesa y desgrana los principales retos y novedades a los que se enfrenta dicho colectivo en un país donde la enseñanza de español como lengua extranjera se ha ido ganando paulatinamente un territorio propio, digno y de futuro.

ACTIVIDAD CERTIFICADORA

La certificación en Portugal, especialmente en lo que al número de candidatos DELE se refiere, es fiel reflejo de decisiones muy concretas por parte de las autoridades educativas locales. La evolución de los certificados en Portugal se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE en Portugal



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

Se observa un tímido inicio del interés por el DELE que paulatinamente crece, y que solo en el arco de 2008 a 2011 muestra un espectacular incremento del número de candidatos. Este crecimiento durante dos años consecutivos (se llegan a doblar las cifras) se explica por la decisión por parte del Ministerio de Educación portugués de exigir el DELE C2 a los futuros profesores de español (que quizás lo eran previamente de otras lenguas).

Es, por tanto, un crecimiento coyuntural y estrechamente vinculado a la resolución ministerial.

Mucho más sostenido y regular, sin embargo, es el incremento que podemos notar a partir de 2014. Como se puede apreciar, se retoman las cifras anteriores y se crece de una manera razonable tanto en el número de candidatos como en el número de centros examinadores, así como en el de profesores acreditados para formar parte de los tribunales en todo el territorio nacional. La constante actividad formativa de examinadores —desde 2020 reconocida oficialmente por la entidad responsable de la formación docente, el Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua—, la promoción de la certificación en instituciones privadas y públicas a través de un plan de visitas, las campañas de difusión constantes y dirigidas a diferentes sectores educativos, y un cuidadoso seguimiento así como una fluida comunicación con los centros examinadores, permite contar hoy con una red de centros examinadores que abarca la geografía portuguesa de norte a sur y que suma veinte centros. Y para el curso académico 2020-2021 se prevé aumentar dicha red con la acreditación de dos centros más, en Oporto y en Guarda.

Hoy podemos asegurar que la «cultura DELE» es reconocida no solo por los candidatos sino también y, sobre todo, por las instituciones académicas, que advierten que ser centro examinador aumenta su prestigio como institución e incrementa el valor de sus servicios académicos.

La certificación, además, es uno de los proyectos clave que sustentan la fructífera relación de colaboración con la Consejería de Educación, según la cual se prevé a medio plazo introducir y facilitar el DELE escolar en la educación secundaria portuguesa en condiciones beneficiosas, que permitan que todos los alumnos puedan incorporar a su *portfolio* escolar el certificado de español.

En cuanto a los demás productos de certificación, cabe resaltar que el SIELE genera cada vez mayor interés, como se desprende de los datos del gráfico anterior. La inmediatez de sus resultados, la flexibilidad del calendario de convocatorias así como la agilidad que conlleva su gestión hace que los candidatos adquieran cada vez más un servicio que, especialmente en el año 2020 y probablemente a causa de la emergencia sanitaria, ha duplicado el número de candidatos en los dos últimos años.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Los balances son importantes no tanto por poner de relieve lo que se ha hecho sino, sobre todo, por indicar lo que queda por hacer. De alguna forma nos dan pistas y marcan el camino a medio y largo plazo. El Instituto Cervantes ha acompañado a la sociedad portuguesa durante los últimos treinta años, en los que el español ha adquirido una presencia más acorde a nuestro mutuo conocimiento como países que comparten tanto valores como espacios geográficos. Sin duda alguna, nuestra lengua es ahora una realidad que crece en los diferentes ámbitos, ya en el educativo, ya en el cultural, lo que propone nuevos desafíos e insta a profundizar en algunas líneas de trabajo ya iniciadas.

El español es la tercera lengua más estudiada en el sistema educativo portugués y, sin embargo, las certificaciones todavía no han permeado en él. Por eso es necesario seguir trabajando conjuntamente con la Consejería de Educación de la Embajada para redoblar esfuerzos y buscar colaboraciones estratégicas con el fin de facilitar el acceso de los estudiantes al mundo de la certificación.

De igual manera hay que consolidar y dar estabilidad a los programas de formación docente coordinados con las diferentes instituciones y autoridades locales, ya que en ellos se fundamenta la difusión y la calidad de la enseñanza de español en Portugal en los próximos años. Una enseñanza, además, que se va a desarrollar en entornos virtuales, con lo que eso implica de destrezas lingüísticas y tecnológicas.

Y por último, y no por ello menos importante, se debe continuar estrechando las colaboraciones con las universidades y los hispanistas, impulsando estudios que nos ayuden a compartir conocimiento y, aún más importante, a seguir profundizando en lo que nos une para que tanto el portugués como el español, y toda la diversidad cultural pluricéntrica que se vehicula a través de ellos, formen parte de un modo de ver el mundo, de estar en él. Posicionar ese conocimiento en la complejidad del mundo actual es también la mejor forma de combatir los prejuicios y estereotipos. Y de apostar de manera decidida por los valores de la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

De Abreu, M. F. (2001), «El hispanismo en Portugal», *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura,* 664, pp. 589-593. Disponible en: http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/865/872.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020), «Alunos matriculados em língua estrangeira (N.º), por nível de ensino, ciclo de estudos e língua estrangeira — Continente — 2008/09 a 2018/19». Disponible en: https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989), *La enseñanza del español en Portugal*.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), El mundo estudia español 2020. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945.

Ponce de León Romeo, R. (2008), «La enseñanza de español en la universidad portuguesa», en *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0119.pdf.

Reis, C. y Reis Torgal, L. (1984), «Acerca de los estudios hispánicos en Portugal», *Revista de la Universidad Complutense*, 1, pp. 43-53.

EL ESPAÑOL EN ITALIA

Juan Carlos Reche Cala
Instituto Cervantes de Roma

1. INTRODUCCIÓN

Es el tópico más conocido: la simpatía mutua que españoles e italianos se profieren sin llegar en realidad a entenderse. Buena parte de esta recíproca admiración proviene de conocernos poco y de encontrarnos relativamente lejos, de ahí la persistencia de los tópicos y la proliferación de estereotipos accesorios[1]. No obstante, la gran relación que ambos pueblos y lenguas han fraguado escribe algunas de las páginas más interesantes de la historia de las migraciones. América Latina y España han sido y son destinos fundamentales de los tres grandes periodos migratorios de los que los italianos han sido protagonistas.

Fruto de ese flujo y de la necesidad de crear una relación institucional entre ambas realidades, surgió el Istituto Italolatinoamericano (IILA), organización cultural internacional italolatinoamericana de carácter intergubernamental fundada en 1966. Pero no solo de América provienen las culturas del español a Italia. En los últimos treinta años, la cultura española ha ido calando en grandes sectores de la sociedad y en el imaginario italiano cada vez con mayor profundidad y variedad: desde la expansión cultural y vital de los años ochenta, hasta la seducción democrática ejercida por algunos avances legislativos.

Es a partir de los años noventa cuando el estudio de la lengua española inicia una ascensión y transformación que llega hasta hoy, siendo Italia el país que más candidatos presenta a las pruebas de certificación de español en el mundo.

1 Amón Delgado (2006).

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ITALIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

El sistema educativo italiano contempla el estudio del español en todas sus etapas de enseñanza obligatoria, en algunos itinerarios de la formación profesional y en la universidad, y lo ofrece en más de 5.000 centros docentes.

En Italia hay un centro de titularidad española, el Liceo Español Cervantes de Roma (con unos 340 alumnos anuales), y diez secciones internacionales españolas en centros de titularidad italiana, en las ciudades de Roma, Milán, Ivrea, Turín (dos secciones), Maglie, Sassari, Cagliari, Palermo y Potenza, en las que se matriculan una media de 2.000 alumnos al año. Al finalizar los estudios el alumnado obtiene la doble titulación, española e italiana (Examen de Estado y Bachillerato), lo que permite el acceso a las universidades de ambos países.

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

A finales de 1997 el Gobierno italiano aprobó la Ley 440 con el objetivo de mejorar y potenciar la oferta formativa curricular de lenguas comunitarias. Dicha ley decretaba la activación de un proyecto para la escuela secundaria de primer grado y en menor medida para la escuela primaria (6-11 años) que, gracias a la excelente acogida entre el personal escolar y la opinión pública, condujo a la atribución de mayores recursos financieros, humanos y profesionales a la enseñanza de lenguas modernas, culminando en el Progetto Lingue 2000, dedicado a todos los grados de enseñanza, desde la infantil hasta la secundaria de segundo grado, y que subvencionaba clases extracurriculares de una segunda lengua comunitaria.

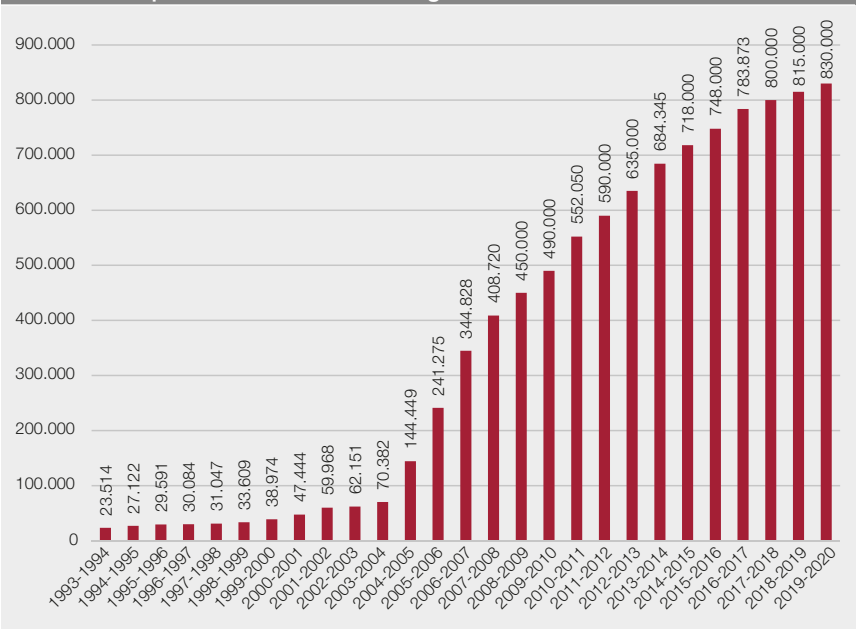
Finalmente, en 2003 el Gobierno aprobó la Ley 53, que reformaba el sistema educativo y, además, introducía la obligación de la enseñanza curricular de una segunda lengua comunitaria en la escuela secundaria de primer grado (dos horas por semana). A partir de 2003, por lo tanto, todo ciudadano escolarizado en el sistema reglado italiano, además de adquirir competencias y examinarse de las asignaturas habituales, tenía que cursar de manera obligatoria una lengua 1 y una lengua 2.

El extraordinario funcionamiento de este proyecto marca un antes y un después para todos los idiomas y especialmente para el español y sus

culturas en Italia. Se pasa de los 24.332 estudiantes de español en Italia en el curso 1984-1985, según datos del Ministerio de Educación italiano[2], a los más de 800.000 en 2019-2020[3].

Dicho de otro modo: el Proyecto Lingue 2000 y la posterior Ley 53 son los responsables de que los centros del Instituto Cervantes en Italia, las academias de lenguas y demás entes educativos hayan comenzado el siglo xxi con un paulatino disminuir en su demanda de cursos, así como del extraordinario éxito del DELE en Italia.

Gráfico 1
El español en la enseñanza reglada no universitaria en Italia



Fuente: elaboración propia.

A su vez, se ha introducido el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en los tres últimos años de los liceos[4] lin-

2 Nanetti (2007) y Marello (1989).

3 Véase http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2020.html.

4 Con el término «liceo» se designa en Italia el ciclo de enseñanza secundaria de segundo grado de cinco años de duración, que los alumnos inician con 14 años y finalizan con el equivalente a la prueba de selectividad a los 19 años.

güísticos y en el último año en el resto de liceos y centros de formación profesional. La segunda lengua extranjera está presente en el currículo de distintas tipologías de secundaria: liceo lingüístico, liceo de ciencias humanas, instituto técnico financiero, instituto técnico turístico, instituto profesional de hostelería y enogastronomía, instituto profesional de sanidad y asistencia social, e instituto profesional comercial.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

A partir de los ochenta el español empezó a atraer a un número cada vez mayor de estudiantes universitarios a causa de diversos factores, entre los que podemos citar el aumento del turismo entre Italia y España e Hispanoamérica, el aumento del peso económico de Latinoamérica y la difusión masiva de productos culturales en español. Son los años del *boom* del español.

La oferta formativa de 66 universidades italianas comprende estudios de Lengua, Literatura y Cultura Hispánica desde un punto de vista filológico, y abundan las que ofertan grados en Traducción e Interpretación. Otras carreras presentan como opción curricular el estudio de español, y a todo ello se suman los centros de idiomas (CLA), presentes en la mayoría de los ateneos italianos. Un total de 200 profesores y lectores imparten docencia de español en las universidades italianas[5].

Según Castillo Peña[6], la reforma universitaria de 1999 fue la ocasión para activar nuevas licenciaturas, como Mediación Lingüística, Traducción e Interpretación, o Turismo. En todas ellas el español es «primera lengua», en muchas otras aparece como asignatura curricular y en otras facultades aparece como asignatura optativa.

Para adaptarse a la nueva normativa, durante la primera década de este siglo ha cambiado sustancialmente tanto la situación de las cátedras de lengua como el perfil del estudiante. Las cátedras de español en facultades no lingüísticas han sufrido un ligero incremento, mientras que las facultades de Lenguas y Letras «carecen por completo de una dotación adecuada para hacer frente al aumento del número de estudiantes y al desarrollo científico del sector»[7].

5 Ruffinato (2014).
6 Castillo Peña (2008).
7 *Ibidem*, p. 367.

Junto al perfil tradicional del estudiante de lenguas ha surgido un nuevo perfil interesado en la comunicación (grado en *Lingue nella società dell'informazione*), la mediación intercultural y la adquisición de estructuras lingüísticas con fines específicos, que «ha tenido una repercusión inmediata en la literatura científica publicada en Italia, así como en la publicación de nuevo material didáctico»[8].

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

Además de los cuatro centros del Instituto Cervantes y de la Casa Argentina en Roma, dependiente de la Embajada de Argentina, donde se imparten cursos de español y se organizan actividades culturales, hay universidades populares repartidas por toda la geografía italiana, que presentan varios perfiles y ofrecen distintos grados de formación. Algunas de ellas (Roma, Turín, Salerno, Parma, etc.) ofrecen cursos de español.

De igual manera, el español es un idioma estudiado en organizaciones internacionales con sede en Roma como la FAO o en instituciones como el Instituto Diplomático del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación italiano.

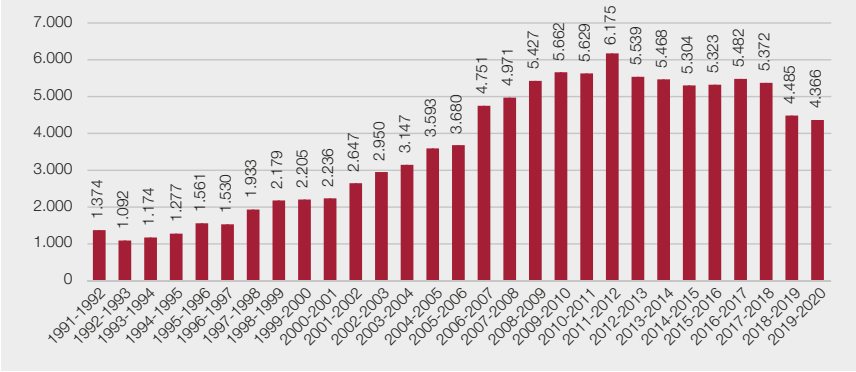
Durante la década de los noventa, la enseñanza no institucional de la lengua española corría a cargo de unos pocos centros privados especializados (como la pionera escuela Don Quijote en Roma, que se ocupaba de la enseñanza del español en la FAO y en importantes empresas) y de algunas grandes academias que ofrecían un vasto abanico de idiomas.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El crecimiento ha sido exponencial hasta la crisis de 2011. Posteriormente, debido a la cautela económica que supuso tal varapalo y también a que cada vez más ciudadanos italianos han aprendido la lengua en la enseñanza reglada o con medios en línea normalmente gratuitos, el crecimiento se estabiliza, obligando incluso a veces a los centros a realizar grandes esfuerzos por «frenar la caída» de la matriculación.

8 *Ibidem*.

Gráfico 2
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Italia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Los cursos con mayor demanda suelen ser los de nivel inicial y los de preparación al DELE. El perfil de nuestros estudiantes en estos treinta años ha evolucionado desde los más jóvenes y universitarios a un perfil más adulto, de media edad (40-50 años), hasta la población jubilada.

La línea de español para jóvenes y adolescentes se ha introducido recientemente y es uno de los objetivos estratégicos, así como los cursos especiales, que se dan la mano con los talleres culturales. Entre los cursos especiales, los de español jurídico, español para empresas, tertulias de conversación o traducción suelen ser los que mejor acogida tienen. Muestra de ello es el ya clásico curso de traducción literaria para el mundo editorial que organiza el Instituto Cervantes de Nápoles con la Universidad de Nápoles L'Orientale y que este año celebrará su décima edición.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN ITALIA

3.1. Panorama del hispanismo

Durante la década de los noventa el número de catedráticos de hispanismo aumentó considerablemente como consecuencia de la reforma Berlinguer de 1998, que impuso la aplicación del Plan Bolonia, provocando la multiplicación de los cursos universitarios al desdoblar las carreras. Actualmente el hispanismo italiano goza de gran prestigio, tanto en el ámbito nacional como internacional, con un sinfín de nombres importantes.

Hasta épocas recientes los hispanistas italianos estuvieron centrados en el campo literario y en el filológico. Sin embargo, a partir de los años ochenta del pasado siglo, empezaron a interesarse por cuestiones lingüísticas, sobre todo, por aquellas referidas a la lengua en uso. A medida que se fortalece, el hispanismo italiano se desarrolla en tres direcciones: filológica, literaria e histórico-literaria, y comparatista. Ya en el s. xxi se han incorporado nuevos sectores como lengua e instituciones de los países ibéricos, lenguajes sectoriales, lexicografía o mediación lingüística[9].

Cabe destacar que los jóvenes hispanistas italianos se sienten especialmente atraídos por la literatura española contemporánea, especialmente en prosa «en virtud de su fuerte conexión con códigos plenamente activos y por tanto fácilmente asequibles»[10].

Por último, el hispanismo italiano ha desarrollado paralelamente un enfoque lingüístico digno de mención. Tras las gramáticas didácticas publicadas en los años setenta, surgió una estela de lingüística contrastiva aplicada a la enseñanza de la lengua con una producción editorial de notable espesor científico y un portal de recursos en línea, Contrastiva, de notable interés. En tiempos recientes se ha multiplicado también la publicación de gramáticas didácticas.

Fruto de ese interés por dar espacio a los más jóvenes, el Instituto Cervantes de Roma, en colaboración con la Associazione Ispanisti Italiani (AISPI) y la Associazione Italiana di Studi Iberoamericani (AISI), activó en 2020 el proyecto «Nuevos hispanistas e hispanoamericanistas — Italia», que se concretó en la celebración del I Encuentro del Joven Hispanismo e Hispanoamericanismo Italiano y la convocatoria de los Proyectos didácticos para futuros hispanistas (FU.HIS.IT).

3.2. Principales asociaciones de profesorado

En este ámbito, destacan las secciones españolas de la Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (ANILS) y la Associazione Nazionale de Lingua e Nuova Didattica (LEND), que organizan congresos periódicos.

ANILS es una asociación creada en 1947, con secciones en todo el país, que desde los años setenta se ha esforzado por la introducción de la

9 Nanetti (2011).
10 Ruffinato (2014).

lengua extranjera en el currículo escolar italiano y por la formación continua de los docentes.

LEND es una asociación sin ánimo de lucro fundada en 1971 por un grupo de profesores de italiano y de lenguas extranjeras que pretendían renovar la escuela inspirándose en los principios de educación y de diversificación lingüística desde una óptica intercultural.

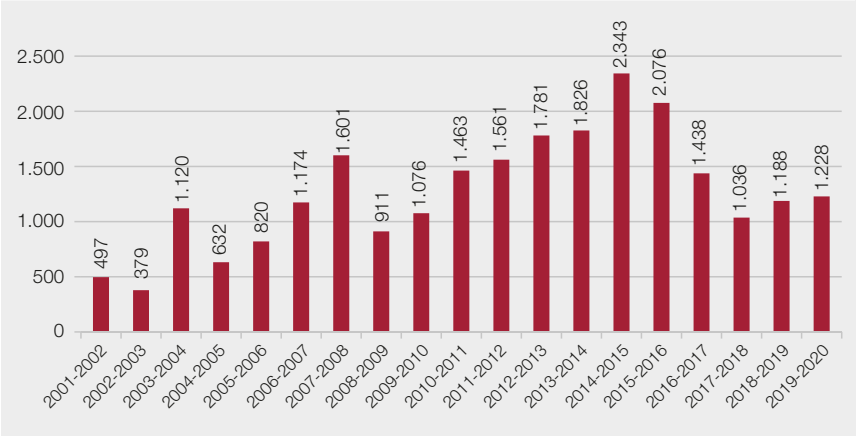
3.3. Formación docente en los centros del Instituto Cervantes

El aumento de la actividad de formación de profesores en los centros del Instituto Cervantes en Italia fue una consecuencia directa del espectacular crecimiento de la presencia del español y del gran éxito de las convocatorias DELE en la escuela italiana

Para responder a la necesidad de formación que manifestaba el profesorado de español local, las instituciones españolas (Consejería de Educación e Instituto Cervantes) comenzaron a organizar cursos, seminarios y talleres de formación presenciales en aquellos centros diseminados por la geografía italiana que solicitaban convertirse en centros de examen.

Con el objetivo de paliar la limitación de medios evidente para incrementar este tipo de formación presencial, el Instituto Cervantes de Roma, aun manteniendo la formación presencial y semipresencial, empezó a apostar por la formación en línea a finales de la primera década del presente siglo.

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Italia)



Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN ITALIA

Como se ha señalado anteriormente, el espectacular crecimiento experimentado en las cifras de inscritos al DELE (gráfico 4) en Italia a partir de la primera década del siglo está intrínsecamente vinculado a la educación reglada. La Ley 59 atribuye a cada centro escolar las competencias en materia de verificación de la productividad a través de pruebas periódicas y en todo el proceso certificador. La enseñanza de la segunda lengua extranjera ha sido en este aspecto precursora del concepto de «certificación externa», posible gracias a los protocolos firmados por el Ministerio de Educación italiano (MIUR) con los entes certificadores extranjeros[11].

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Italia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

A partir de 2012, el MIUR comenzó a publicar sistemáticamente un listado de entes certificadores reconocidos que actualiza periódicamente. Los entes incluidos en ese listado pasan a ser los únicos cuyos certifica-

11 Berzetti di Buronzo (2003: 47-50).

dos (y no todos) tienen validez a la hora de baremar los conocimientos lingüísticos en unas oposiciones. Actualmente en lo referente a la lengua española están incluidos los ministerios españoles de Educación y Formación Profesional, de Universidades, el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

El SIELE, de reciente introducción, cuenta con 46 centros de examen en Italia, entre los que se cuentan los cuatro centros del Instituto Cervantes. No es una de las certificaciones reconocidas a día de hoy por el MIUR para las oposiciones que este convoca, pero sí es reconocido en otros concursos-oposiciones públicos.

El número de candidatos del CCSE en un país como Italia es muy poco significativo, y suele tratarse de descendientes de sefardíes, hispanoamericanos residentes en Italia o personas en tránsito.

5. CONCLUSIONES

Los cuatro centros italianos del Instituto Cervantes son en el siglo XXI los encargados de gestionar la certificación lingüística, y por lo tanto la oficialidad del idioma español. En este sentido se ha contribuido a asentar la fiabilidad en la enseñanza y a administrar el valor añadido que supone la certificación para el mundo laboral.

También hay que destacar el gran papel que ha desarrollado el Instituto Cervantes en la formación de profesores más actualizada, que se verá incrementada en los próximos años con el Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC).

El mayor de los retos, que en parte ha puesto en evidencia la actual situación sanitaria, es el de adaptar la didáctica al formato en línea, para poder llegar a todos los rincones del país. Algunos proyectos como la Carta del Docente o el Bonus 18 app, ayudas de 500 euros dedicadas a formación de profesores y de jóvenes de 18 años, pueden encontrar mayor campo de acción en una oferta en línea.

Abstrayéndonos de la actual coyuntura epidemiológica, se puede afirmar que la lengua española ocupa en Italia, al menos desde hace un par de décadas, un lugar sustancial en el panorama tanto estrictamente lingüístico como cultural y comercial, y que se prevé una mayor consolidación a medio plazo, dado que se trata de un país fuertemente vinculado a varias áreas geopolíticas en las que la lengua española por motivos

económicos o demográficos está adquiriendo progresivamente mayor relevancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amón Delgado, R. (2006), «Italia: Almodóvar, la distancia y el tópico», 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. 796-797. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/europa_06.pdf.

Berzetti Di Buronzo, P. (2003), «L'insegnamento della lingua straniera nella scuola italiana (con particolare riferimento alla lingua tedesca)», *Miscellanea*, 5,pp. 35-61.

Castillo Peña, C. (2008), «Datos sobre el nuevo horizonte para la lengua española en Italia», en F. San Vicente (ed.), *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher,pp. 359-379.

Marello, C. (1989), *Dizionari bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco.* Bolonia: Zanichelli.

Nanetti, V. (2007), «Il nuovo panorama dell'editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia», *Quaderni del CIRSIL,* 6, pp. 1-32. Disponible en: http://amsacta.unibo.it/2693/1/Nanetti.pdf.

— (2011), «El material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la construcción de la imagen de "lo hispánico"», tesis doctoral, Universidad de Bolonia. Disponible: http://amsdottorato.unibo.it/4149/.

Ruffinato, A. (2014), «Crónica abreviada del hispanismo en Italia», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 115-129. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/ruffinatto/p01.htm.

EL ESPAÑOL EN TURQUÍA

Gonzalo Manglano de Garay
Instituto Cervantes de Estambul

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español en Turquía, antes de la apertura del Instituto Cervantes de Estambul en septiembre de 2001, no dejaba de ser meramente testimonial y se puede resumir en la labor realizada en los siguientes ámbitos docentes: en primer lugar, los departamentos de Filología Hispánica en las universidades de Ankara en los años setenta y en la Universidad de Estambul a finales de los ochenta. En segundo lugar, los cursos de español ofrecidos por diversas instituciones en estas dos ciudades y abiertos a estudiantes externos, tales como los ofrecidos en las facultades de Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales o Traducción, en colegios extranjeros como el francés o el italiano, y las clases que se impartían en la Universidad Técnica de Estambul desde 1991, en un primer momento en colaboración con el Consulado General de España. Las universidades habían comenzado a incluir la enseñanza de español como lengua extranjera en sus planes de estudio: antes de 2001 lo hacían la Universidad de Bilkent y la Universidad Técnica del Medio Oriente (METU) en Ankara y la Universidad del Bósforo y la Universidad Sabanci en Estambul. Por otro lado, estaban los cursos ofrecidos por el Centro de Lenguas Modernas TÖMER de Ankara y alguna academia privada de idiomas que ofertaba el español junto al inglés, el alemán y el francés.

Por otro lado, hasta el curso 2002-2003 aproximadamente la enseñanza de español estuvo fuera de los planes de estudio de la enseñanza reglada en Turquía, si bien aún no está incluida en la enseñanza pública. Sí se ha logrado que el español esté presente en la gran mayoría de colegios privados y que gane terreno desde sus primeros pasos a principios

del siglo xxi. A día de hoy, el español se ha convertido en el segundo idioma extranjero en importancia dentro de los colegios privados de Turquía, por detrás del inglés, pero superando en primaria y secundaria a una lengua con gran arraigo histórico como el alemán. En cuanto a las escuelas públicas, el Ministerio de Educación turco ha elaborado programas y se ha preocupado por la formación de nuevos profesores que podrían permitir ser optimistas respecto de la futura evolución del español en la enseñanza secundaria pública, si bien estos planes no han llegado nunca a concretarse a pesar de los esfuerzos y las buenas relaciones mantenidas con nuestra consejería.

En todo caso, se puede afirmar que la situación del español en Turquía cambió drásticamente con la inauguración de la sede del Instituto Cervantes en Estambul el 17 de septiembre de 2001. Los métodos de enseñanza de nuestra institución revolucionaron la enseñanza de español en Turquía y la formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE). En este caso, como veremos, se trataba de la semilla necesaria para la actual situación de la enseñanza de español en colegios privados. Por otro lado, contar con una biblioteca con un fondo muy importante de materiales y celebrar actividades culturales que acercaron la cultura del español a la sociedad de Estambul permitió a los departamentos de Filología Española, así como a los de lenguas extranjeras, acceso a métodos de enseñanza y textos actualizados, así como a actividades culturales en español, algo con lo que apenas habían contado hasta ese momento.

Teniendo en cuenta que el Instituto Cervantes apuesta por una visión panhispánica, colabora con las embajadas hispanoamericanas presentes en Ankara, así como con los hispanistas. Durante sus primeros años de vida, el Instituto Cervantes de Estambul se convirtió en un lugar de referencia para la cultura hispánica e hizo que en otras instituciones se animaran a incluir el español en sus planes de estudio, como es el caso de la Universidad del Bósforo, una de las más prestigiosas en materia de humanidades, que hoy en día cuenta con trece profesores de ELE —uno de ellos lector del Ministerio de Asuntos Exteriores— y en la que el español es, tras el inglés, el idioma más demandado.

En estas circunstancias, el Ministerio de Educación español decidió dotar a Turquía de un director de programas educativos, dependiente de la Consejería de Educación en Sofía, pero radicado en Ankara; esto conllevó que se lograra el reconocimiento de los diplomas DELE, organiza-

dos y coordinados por el Instituto Cervantes, que cuentan en Turquía con centros examinadores en Estambul, Ankara, Esmirna y Antalya. El hecho de que el DELE y la prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) sean requisitos para obtener la nacionalidad española por residencia o para los sefardíes en la ley aprobada en 2015 ha supuesto un espaldarazo por parte del Ministerio de Justicia a estos diplomas; hay que tener en cuenta que la certificación es un factor clave en la adquisición de niveles de calidad adecuados para el español.

Como se señalaba al hablar del avance del español como segunda lengua en los colegios y universidades, según los datos de una reciente encuesta, el español es en Turquía la segunda de las lenguas extranjeras que más interesa a los alumnos. Los motivos son varios: el número de hablantes, Hispanoamérica y el resto del continente americano —como Estados Unidos—, factores socioculturales como el fútbol, la música en español, la gastronomía española, el cine y las series de televisión; algo que se puede observar a través de la oferta diaria de vuelos directos de Turkish Airlines desde Estambul a Barcelona, Madrid, Valencia, Málaga o Bilbao.

En Turquía el español se ha consolidado como la tercera lengua para los adultos, por detrás del inglés y del alemán, y la segunda para los niños, solo por detrás del inglés; es considerado un idioma de futuro y de posibilidades laborales, principalmente pensando en el continente americano. Como dato a este respecto, cabe destacar que durante las crisis políticas o sociales la enseñanza de español en el país se ha consolidado, incluso ha crecido, como veremos en los datos del Instituto Cervantes. Ante la inestabilidad y la incertidumbre social, como ocurrió con el golpe de Estado de 2016 o ahora durante la crisis económica producida por la pandemia mundial de la COVID-19, los turcos han considerado que estudiar español les prepara ante la posibilidad de tener que ampliar sus horizontes profesionales más allá de sus fronteras.

Veamos ahora, de forma concreta, los distintos ámbitos de enseñanza de español para acabar con los datos del centro del Instituto Cervantes en Estambul.

2. EL ESPAÑOL EN LOS COLEGIOS PRIVADOS

Como explicábamos, la enseñanza de español no se ha incluido aún en los planes de estudios diseñados por el Ministerio de Educación

turco para la educación reglada, sin embargo sí se ha logrado que se establezca en los colegios privados, que sea reconocido por el ministerio dentro de los planes de estudio presentados por los colegios y que la formación de profesores impartida por el Instituto Cervantes sea la requerida por todos los colegios de Turquía a la hora de contratar a profesores de español, tanto nativos como turcos. Esto ha conllevado que la relación entre el Instituto Cervantes y los centros privados de educación sea estrecha en toda Turquía, por la necesidad de acudir a nuestros planes de formación y de ofrecer una certificación en español, siendo el DELE escolar el más importante en Turquía, con un crecimiento sostenido que solo se ha visto truncado por la pandemia y el confinamiento impuesto por el Gobierno turco durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021, lo que ha supuesto la cancelación de las convocatorias de examen de DELE escolar en mayo durante los dos cursos.

Resumiendo, en este ámbito el español tiene un crecimiento exponencial y se ha consolidado como la segunda lengua extranjera, con profesores de español salidos de los planes de formación del Instituto Cervantes en la gran mayoría de los casos.

3. El español en el ámbito universitario

3.1. Estudios de filología española

Tanto en la Universidad de Ankara como en la Universidad de Estambul, el número de alumnos que cada año comienzan estudios de Filología Española está limitado por las autoridades académicas a 35 en el caso de Estambul y a 40 en el de Ankara. Por este motivo la variación en el número de matrículas anuales es pequeña y poco representativa del interés real que despiertan los estudios de Filología Española: en ambas universidades son numerosos los estudiantes que quedan fuera del cupo asignado a estos departamentos.

Además de estos dos departamentos, es necesario mencionar el caso de la Universidad Fatih (universidad privada situada en la región de Estambul), que abrió un departamento de español entre 1998 y 2003 y en la que se licenciaron cerca de 100 estudiantes.

Y en 2018-2019, la Universidad Medeniyet de Estambul, pública, abrió un nuevo departamento de Filología Española que aún se está con-

solidando, pero que ya cuenta con los permisos oficiales del Ministerio de Educación y con cerca de 20 alumnos ya en su segundo curso.

3.2. El español como lengua extranjera en las universidades

A finales de la década de los noventa un número reducido de universidades comenzaron a ofrecer español como asignatura complementaria en distintas especialidades. Es el caso de la Universidad del Bósforo, la Universidad del Mármara y la Universidad Sabanci, las tres en Estambul, y, en Ankara, la METU, la Universidad Bilkent y la Universidad Baskent. Han sido estos cursos los que han recibido un mayor número de alumnos a lo largo de los años, aunque el crecimiento no ha sido paralelo en los centros de Estambul y Ankara: en la capital del país, el número de alumnos ha aumentado un 25 % desde 2001 y a las universidades mencionadas se han unido la mayoría de las universidades públicas y privadas que ofrecen español como lengua extranjera en sus departamentos de lenguas extrajeras.

Instituciones como la Universidad del Mármara, la Universidad Sabanci, la Universidad de Galatasaray, la Universidad Kadir Has, la Universidad Koç, la Universidad Bahçesehir, la Universidad del Bósforo o la Universidad Yeditepe en Estambul, además de las universidades de Ankara y las de ciudades como Esmirna o Antalya, con importantes secciones de español, han experimentado un crecimiento en su número de profesores y alumnos de más de un 300 % en los últimos años.

Cabe destacar la presencia, consolidada desde principios del siglo xxi, de un lector de español en la Universidad de Ankara y otro en la Universidad del Bósforo en Estambul. A estos se ha unido en 2019 un tercer lector de español en la Universidad Tecnológica de Esmirna, sección que cuenta con 15 profesores y que tiene la mayor cantidad de alumnos de español como lengua extranjera, con cerca de 1.500 estudiantes en sus distintas facultades.

Por otro lado, la relación de las universidades turcas con las universidades españolas es importante y se traduce en desplazamientos de estudiantes acordados entre diversas universidades para estudiar durante un trimestre, así como en estancias de profesores de los dos países. Por supuesto, el intercambio de estudiantes más importante es el que se produce a través del programa Erasmus+, que tiene a España como uno de los principales destinos entre los estudiantes turcos.

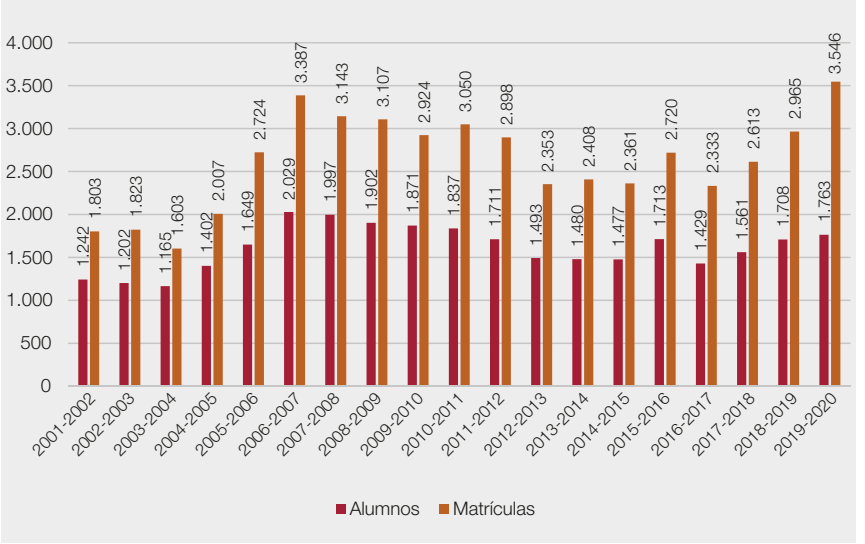
4. EL INSTITUTO CERVANTES DE ESTAMBUL

Como decíamos al inicio de este artículo, la apertura del Instituto Cervantes supone un antes y un después en la enseñanza de español en Turquía. Desde su creación en 2001, el Instituto Cervantes de Estambul ha experimentado un incremento significativo en el número de estudiantes. Este aumento fue paralelo al percibido en el número de alumnos de español en las universidades y liceos en el periodo inicial, entre 2001 y 2005, si bien ha aumentado por encima del número de estudiantes en las universidades, al mismo tiempo que ha sido parte fundamental en la consolidación del español como lengua extranjera en las universidades al participar activamente con el apoyo a todas las secciones de español en los distintos rectorados.

En 2020 se celebraron los 20 años de presencia del Instituto Cervantes en la ciudad de Estambul y en Turquía, y se conmemoró con varios hechos importantes: por primera vez se abrió un centro acreditado en Ankara, lo que nos permite tener un pie en la capital política y administrativa del país; por otro lado, se consolidan las relaciones institucionales con los diversos ayuntamientos de los distritos de Estambul, entre las que cabe destacar la relación con el Ayuntamiento de Beyoglu, distrito en el que se ubica nuestro edificio principal. El hecho de citar el edificio del Bulevar Tarlabasi 9, como centro principal del Instituto Cervantes en Estambul nos lleva a mencionar el acuerdo firmado con el Ayuntamiento de Kadiköy, en la zona asiática de la ciudad, que nos ha cedido un edificio en el que contamos con instalaciones para la enseñanza de español, con una sala de exposiciones y con un auditorio con 140 butacas; este hecho, si bien aún no ha dado los resultados esperados por el parón al que nos ha sometido la pandemia desde el mismo año de nuestro aniversario, supone un nuevo hito en la presencia del Instituto Cervantes en Estambul y en sus relaciones institucionales; a su vez, como dato curioso, convierte al centro de Estambul en el único con presencia en dos continentes, el europeo con nuestro edificio de Beyoglu y ahora el asiático con el de Kadiköy.

Los datos académicos del Instituto Cervantes de Estambul, en sus 20 años de existencia, muestran la progresión y el creciente interés entre la población turca por el estudio del español como lengua extranjera.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Turquía)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

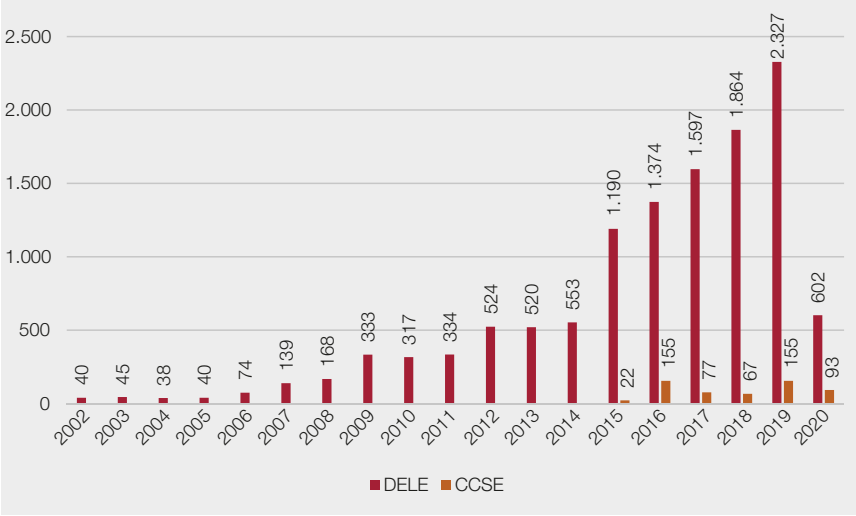
Como se puede observar, la curva de estudiantes ha sufrido algún descenso que se relaciona con acontecimientos socioeconómicos del país, como el que coincide con el golpe de estado de 2016, año en el que se perdieron los cursos escolares por la ubicación del Instituto cercana al epicentro del conflicto.

Por otro lado, cabe resaltar cómo no ha sido así con la pandemia sino más bien al contrario. Ante la imposibilidad de celebrar cursos presenciales, se hizo desde el centro de Estambul una gran inversión para publicitar nuestros cursos en línea que nos ha permitido captar público de todo el territorio de Turquía, algo que antes resultaba imposible, y que se ha traducido en las destacadas cifras de alumnos y matrículas de 2019-2020 reflejadas en el gráfico anterior, consolidando el avance que se produjo en 2018-2019 respecto a años anteriores. A estos datos, hay que añadir los de este curso 2020-2021, que vuelven a consolidar y mejorar los datos del curso anterior.

Por último, la certificación (DELE y CCSE) y la formación de profesores también se han convertido en un punto fundamental en nuestra actividad académica. Si bien, en el caso del DELE, al ser la mayoría DELE escolar, el confinamiento por la pandemia en los dos últimos cursos ha

supuesto la cancelación de inscripciones y, por lo tanto, un descenso de candidatos en estos dos últimos años. Pero, hasta este momento, podemos ver el incremento sostenido de inscripciones en los DELE; la tendencia indica que, en una situación de normalidad, las cifras regresarán a las previsiones anteriores al curso 2019-2020.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE y CCSE (Turquía)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Como se ve, la situación ha afectado de forma importante al DELE; sin embargo, no ha sido así en el CCSE, que ha logrado aglutinar a los matriculados en los periodos en que se ha podido realizar el examen.

En cuanto a la formación docente, el incremento de matrículas se ha ido produciendo de forma importante y solo la situación actual, con colegios y universidades cerradas, ha supuesto un parón que se recuperará con la apertura de los centros educativos a partir del curso 2021-2022.

En resumen, los 20 años de presencia del Instituto Cervantes en Estambul han supuesto un cambio radical en la enseñanza de español como lengua extranjera, que se ha consolidado y ha crecido en todas las instituciones educativas del país. Además, todos los indicadores advierten una continuidad en el crecimiento sostenido de estudiantes de español, certificaciones y formación de profesores.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Martínez Gila, P. (2006), «El español en Turquía», 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. 343-346. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_76.pdf.

Memoria 2019-2020 del Centro de Estudios Hispanoamericanos de Ankara.

Memoria de la red de centros educativos TED de Turquía.

EL ESPAÑOL EN ALEMANIA

Milagros Crespo Picó
Instituto Cervantes de Bremen
Ignacio Olmos Serrano y Roberto Ortí Teruel
Instituto Cervantes de Berlín

1. INTRODUCCIÓN

Tras la euforia por la caída del muro en 1989 se inicia el proceso de conformación de la Bundesrepublik Deutschland. Esta profunda reestructuración determina en los estados federados sus políticas futuras de actuación. Con el cambio de siglo, y a pesar de que los conceptos *Ossi* (del Este) y *Wessi* (del Oeste) siguen en la conversación pública, estamos ya ante un panorama más homogéneo que converge en manifestaciones de identificación nacional colectiva, con el uso desacomplejado de la bandera nacional durante el Mundial de fútbol de 2006. A partir de esta época y a pesar de la crisis económica de 2008, Alemania afronta una época de estabilidad.

Fruto de esa dinámica, el papel que juega el español en la sociedad alemana va a cambiar. El consumo de literatura en español— fundamentalmente de autores del *boom* latinoamericano—, el fenómeno social de la salsa, así como el incremento de estancias vacacionales en España y Latinoamérica hacen crecer una demanda por el conocimiento del idioma y la cultura no solo en contextos de ocio sino también en el ámbito educativo.

Estos treinta años que van de la reunificación a la pandemia de la COVID-19 han sido relevantes para que el español se afiance como tercera lengua extranjera en el sistema educativo alemán, pero también para dejar emerger el valor del español como lengua de herencia de los hijos —e incluso nietos— de emigrantes españoles y latinoamericanos.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ALEMANIA

Según las últimas investigaciones sobre los hablantes de español en Alemania[1] el español como lengua extranjera (ELE) es hoy día la tercera lengua en importancia en el sistema educativo alemán, variando su presencia en función de la etapa educativa y en la consideración como segunda[2] o tercera lengua extranjera. Además, la enseñanza no reglada de ELE está muy extendida, siendo crucial el papel que desempeñan las *Volkshoschschulen* (universidades populares), las academias de idiomas privadas o los cinco centros del Instituto Cervantes sitos en el país. Un factor de aprendizaje no formal menor, pero muy relevante, es la estadía en periodos sabáticos o de cooperación internacional en países latinoamericanos de muchos estudiantes preuniversitarios o los intercambios Erasmus. Por último, no habría que olvidar el gran papel desempeñado por las familias binacionales.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

Los *Länder* tienen la competencia de establecer qué lenguas son consideradas segunda o tercera lengua, en qué etapa educativa[3] se inicia su estudio y qué grado de competencia se alcanza. La consideración del español como segunda o tercera lengua extranjera va a determinar la cantidad lectiva semanal y, por tanto, directamente, la cantidad de plazas de profesorado. A menor importancia, menor será también el número de cátedras universitarias de didáctica en ELE, de estudiantes universitarios de *Lehramt*[4], de profesores y menor será el número de alumnos que podrán optar por el español.

La competencia sobre la importancia del español en la educación superior y en educación infantil recae, en cambio, en cada centro educativo. Si bien existen en las grandes ciudades bastantes *Kindergarten*[5] con español, a nivel nacional no ocurre lo mismo.

---

1 Loureda Lamas *et al.* (2020b).

2 Hoy día, el español está considerado oficialmente en la enseñanza secundaria como segunda lengua únicamente en los estados de Bremen y Hamburgo.

3 Se distinguen cinco etapas en el sistema educativo alemán: educación infantil; educación primaria; educación secundaria general y formación profesional; educación superior y educación de personas adultas.

4 Estudios universitarios para ser profesor.

5 Guarderías infantiles. En la ciudad de Berlín se contabilizan hoy día alrededor de 30 centros.

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

En 2003 se introdujo en educación primaria el aprendizaje de una primera lengua extranjera. En todos los *L*änder es el inglés[6]. Loureda Lamas *et al.* (2020b) observan que el peso del español es insignificante en los cuatro primeros años de educación primaria (6-10 años), suponiendo en el curso 2018-2019 solo un 0,2 % de las matrículas de lenguas extranjeras y estando por debajo del inglés (92 %) y del francés (5 %).

A partir de los 11 años se entra en la enseñanza secundaria en diferentes modelos curriculares[7]. Los datos de la Consejería de Educación en Alemania de 2001 y de 2007[8] muestran que los alumnos de español en secundaria eran 121.271 en 2001 y 338.888 en 2007. Hoy día, según los datos presentados por Loureda Lamas *et al.* (2020b:206), el número de alumnos se ha incrementado en alrededor del 42 % con respecto a 2007 y en alrededor del 79 % con respecto al año 2001.

Cuadro 1
N.º de alumnos de lenguas en educación secundaria general (*Allgemeinbildende Schulen*) en Alemania

Lengua	Curso 2018-2019 N.º de alumnos	Curso 2019-2020 N.º de alumnos	Variación %
Inglés	7.025.004	6.979.338	-0,7
Francés	1.401.189	1.342.299	-4,2
Latín	597.279	561.861	-5,9
Griego clásico	10.815	10.707	-1,0
Español	464.061	473.775	2,1
Italiano	47.784	46.935	-1,8
Ruso	101.862	98.343	-3,5
Turco	42.435	38.622	-9,0
Otros idiomas	80.421	79.029	-1,7

Fuente: Statistisches Bundesamt (2019).

6 Se entiende por educación primaria los seis primeros cursos escolares de la enseñanza obligatoria. La edad de los niños que cursan esta etapa varía según los estados. En Brandemburgo, Berlín y Hamburgo es de los 7 a los 12 años. En otros estados finaliza a los 10 años.

7 *Hauptschule*, *Realschule* o *Gymnasium*, por un lado, o a las *Berufliche Schulen* (formación profesional), por otro.

8 Ministerio de Educación y Ciencia (2006: 27) y (2007: 19).

Cuadro 2
N.º de alumnos de lenguas en educación secundaria de formación profesional (*Berufliche Schulen*) en Alemania

Lengua	Curso 2018-2019 N.º de alumnos	Curso 2019-2020 N.º de alumnos	Variación %
Inglés	1.345.215	1.326.528	-1,4
Francés	56.913	47.817	-16,0
Latín	1.929	1.662	-13,8
Griego clásico	117	87	-25,6
Español	120.648	110.928	-8,1
Italiano	4.401	3.759	-14,6
Ruso	9.138	10.449	14,3
Turco	390	414	6,2
Otros idiomas	13.563	17.727	30,7

Fuente: Statistisches Bundesamt (2019).

Consideramos relevante presentar de manera diferenciada los alumnos que estudian español en escuelas de formación profesional en la etapa de enseñanza secundaria, pues es en esta modalidad educativa de la enseñanza reglada donde ha crecido más la demanda[9]. El español ocupa el segundo lugar según la preferencia de los alumnos. Llegados a este punto, es necesario recordar que, en la mayoría de los *Länder*, en enseñanza secundaria general, la primera lengua extranjera es el inglés, la segunda es el latín o el francés, y la tercera lengua extranjera es el español. Así que, si bien parece que la tendencia del español al alza es fruto de una política educativa de los *Länder*, es justamente a causa de algunas de esas políticas por lo que el español se puede estudiar únicamente como tercera lengua extranjera, lo cual frena su potencial crecimiento.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Desde los años ochenta se observa un creciente interés por el estudio de Filología Hispánica, fundamentalmente por la relevancia que ha ido adquiriendo Latinoamérica, tanto por la situación política, como por la actualidad e importancia de la creación literaria. De igual modo, el cre-

9 Ministerio de Educación y Ciencia (2018: 26).

ciente intercambio intelectual con España, también recién salida de un régimen dictatorial, supone un amplio campo de investigación. Ese interés por el español y su cultura obliga a las universidades a crear espacios (cátedras, lectorados, etc.) a fin de consolidar tanto los estudios de Filología Hispánica clásica como de Estudios Latinoamericanos.

De 1997 a 2005 (Olmos Serrano, 2006) la tendencia es de crecimiento en el número de alumnos de Filología Hispánica. Loureda Lamas *et al.* (2020b: 137) señalan un aumento del 81 % del número de alumnos desde 1998 a 2020. Desde 2014 se produce un descenso del 17,2 % de matrículas (1.203 alumnos), explicable por el descenso del número de alumnos de las filologías modernas en general (Loureda Lamas, 2017). Aun así, la opción de Filología Hispánica incluida en Filología Románica ocupa el tercer puesto.

En los centros de idiomas universitarios se observa una tendencia similar teniendo en cuenta la investigación de Loureda Lamas *et al.* (2020a: 323), calculándose 52.947 alumnos universitarios de ELE en el curso 2018-2019. Este dato es ilustrativo de la importancia de la universidad alemana para la difusión de la lengua y la cultura española.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

Fuera del sistema educativo reglado existen varias alternativas. La *Volkschochschule* (universidad popular), por ejemplo, ha desempeñado desde principios del siglo xx un papel esencial en la difusión del español, siendo la segunda lengua extranjera más demandada desde el curso 2004-2005.

Cuadro 3
N.º de alumnos de lenguas en las universidades populares (*Volkshochschulen*) en Alemania

Lengua	Alumnos 2004-2005	Alumnos 2018-2019
Inglés	387.268	665.665
Español	174.923	225.865
Italiano	135.446	200.372
Francés	126.900	193.360
Ruso	18.136	17.756

Fuente: Statistisches Bundesamt (2019).

Junto con las *Volkshoschschulen* son los centros privados y el Instituto Cervantes con sus cinco centros en Alemania (Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich) los que imparten cursos de lengua y cultura. La fluctuación en el número de las academias privadas es grande y no permite un cómputo fiable. Suelen ser centros pequeños con una calidad de la enseñanza dispar, si bien muchas de ellas son centros de referencia[10].

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

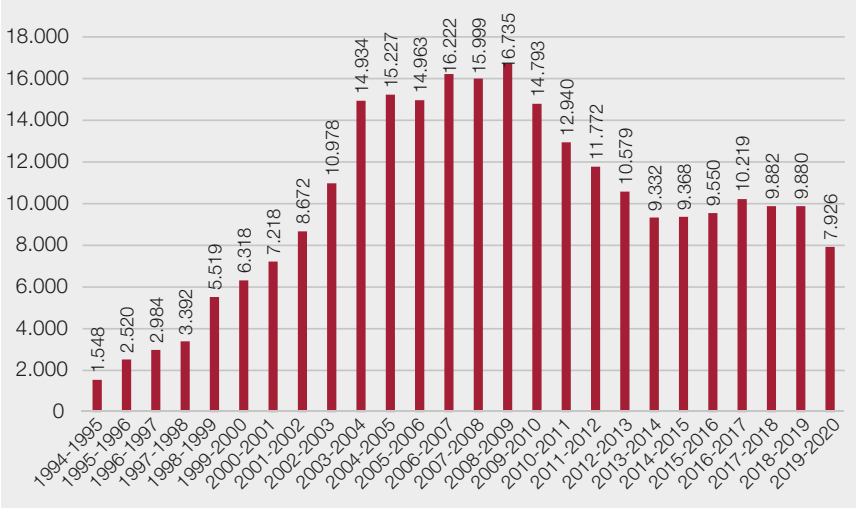
Las sedes del Instituto Cervantes en Alemania están radicadas en cinco ciudades y fueron inauguradas entre 1994 y 2009: Múnich (1994), Bremen (1995), Berlín (2003), Fráncfort (2008) y Hamburgo (2009).

La incorporación a las plantillas docentes de jóvenes profesionales, provenientes muchos de ellos de los lectorados de las universidades alemanas, supuso una rápida elaboración de programas adaptados perfectamente al público alemán, con lo cual se inicia de inmediato la actividad docente, que retrospectivamente podemos dividir en tres etapas. La primera (1994-2002) con la existencia de los centros de Múnich y Bremen y con dos trayectorias distintas, ya que el Instituto Cervantes de Bremen pronto firma un acuerdo con la Universidad de Bremen para asumir la docencia de ELE. Esto supone que de 900 matrículas en 1995-1996 pase a 4.806 en 2001-2002. El Instituto Cervantes de Múnich, centrado en un público adulto, irá de 1.548 matrículas en 1994-1995 a 3.856 en 2001-2002. Ambos centros se convierten en referentes nacionales de la formación de profesores de ELE. Fruto de este prestigio se firma, en 2003, un convenio de cooperación entre el Instituto Cervantes de Múnich y la Universidad de Fráncfort en el ámbito de la formación de profesores de ELE, que tendrá también gran éxito.

En una segunda etapa (2003-2011) se produce la apertura de los centros de Berlín, Fráncfort y Hamburgo. Es en este periodo, con el funcionamiento activo de los cinco centros, cuando se alcanza en 2008-2009 un pico de 16.735 matrículas en Alemania.

10 Hay que resaltar la importancia que a partir de 2005 supuso la Academia Suárez de Fráncfort, que llegó a convertirse en el único centro acreditado del Instituto Cervantes que ha existido en Alemania hasta la fecha.

Gráfico 1
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Alemania)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

En una tercera etapa (2011-2020) el Instituto Cervantes apuesta por nuevos programas de cursos especiales. En el curso 2018-2019 el centro con mayor número de matrículas en cursos especiales es Bremen (84,6 %), seguido de Múnich (42,21 %)[11]. Especialmente destacan en este tipo de cursos las inscripciones de los cursos para niños.

El aprendizaje de otras lenguas peninsulares también está muy presente. Existen cursos de euskera en el Instituto Cervantes de Múnich, si bien el catalán es la lengua de mayor tradición en los cinco centros. En el curso académico 2016-2017 los cinco centros aportaron el 67 % de los cursos y el 68 % de las matrículas de esta lengua a toda la red de centros.

11 El alto porcentaje de cursos especiales de Bremen se debe al acuerdo con las universidades, presentando variedad de itinerarios curriculares. Con todo, la tipología de cursos es bastante más homogénea que en Múnich, donde los tipos de cursos especiales son muy variados, coexistiendo además de diferentes itinerarios curriculares, de quince a veinte tipologías de curso distintas.

Cuadro 4
N.º de matrículas en cursos de español para niños del Instituto Cervantes (Alemania)

Centro	2016-2017	2017-2018	2018-2019	Evolución 2016-2017 / 2017-2018	Evolución 2017-2018 / 2018-2019
Berlín	161	176	204	9,32 %	15,91 %
Bremen	0	9	11	No procede	22,22 %
Fráncfort	140	202	168	44,29 %	-16,83 %
Hamburgo	103	191	312	85,44 %	63,35 %
Múnich	518	493	547	-4,83 %	10,95 %
TOTAL	922	1.071	1.242	16,16 %	15,95 %

Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN ALEMANIA

3.1. Panorama del hispanismo

La evolución del español en Alemania ha determinado el incremento de hispanistas. Este hecho ha supuesto que los departamentos universitarios de estudios hispánicos ganen en peso específico y se haya producido un incremento de investigadores e investigaciones, así como de apertura de cátedras. En los últimos años se ha logrado no solo incrementar el intercambio profesional y formativo de profesores, investigadores y estudiantes de universidades alemanas e iberoamericanas sino también la creación conjunta de estructuras curriculares como las dobles titulaciones binacionales[12] o incluso la creación en 2019 del Heidelberger Center for Ibero-American Studies, centro claramente interdisciplinar con un futuro de relevancia semejante al Ibero-Amerikanisches Institut (IAI) en Berlín.

3.2. Principales asociaciones de profesorado

La difusión de la lengua y la cultura española no es tarea únicamente de universidades e instituciones educativas. Es necesario tener presente la

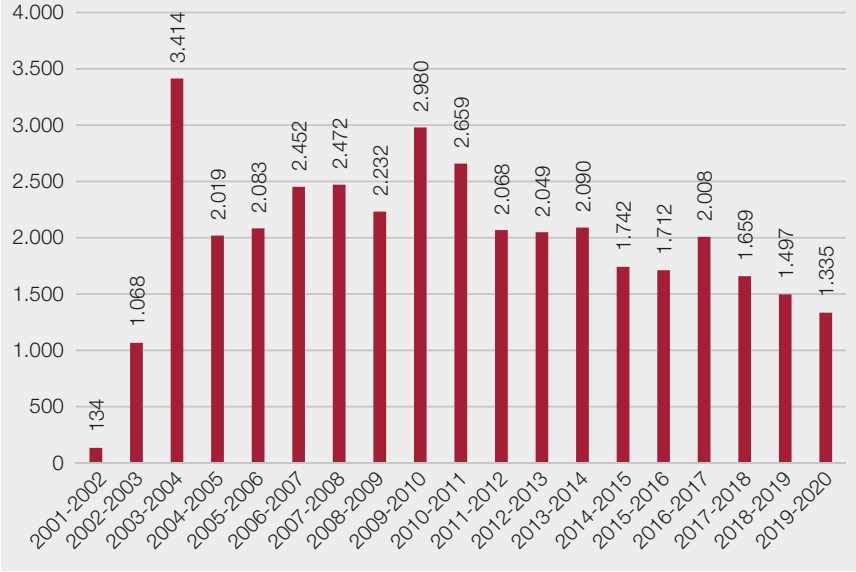
12 Citamos a título de ejemplo el Máster en Traducción de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Salamanca o el Máster en Estudios Hispánicos Binacionales de la Universidad de Bremen y la Universidad Carlos III.

labor de la Asociación de Hispanistas Alemanes (Deutscher Spanischlehrerverband, DHV)[13] y la Asociación Alemana de Profesores de Español, (Deutscher Spanischlehrerverband, DSV)[14]. La primera, con 450 socios, reúne a profesores e investigadores universitarios de estudios hispánicos del país. La segunda cuenta con el mayor número de socios de todas las asociaciones de lenguas extranjeras que existen en Alemania.

3.3. Formación docente en los centros del Instituto Cervantes

Un objetivo estratégico primordial de la actividad académica de los centros del Instituto Cervantes en Alemania es la formación de profesores de ELE. Actividades como las «Jornadas» (Múnich) o los «Diálogos con…» (Bremen) han supuesto un referente internacional en la formación de profesores.

Gráfico 2
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Alemania)



Fuente: Instituto Cervantes (datos FORMACEN hasta 2011-2012 e informes DOPA a partir de 2012-2013).

13 Véase http://hispanistica.de/es/.
14 Véase https://www.hispanorama.de/es/.

Hay que destacar que Alemania se sitúa entre los países con más actividad formativa en la red del Instituto Cervantes desde su apertura. Asimismo, Alemania ha sido uno de los primeros países de la red, en concreto en Berlín y Múnich, en implementar el curso de preparación y el examen para la obtención del Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC), lo cual supone un salto cualitativo en la adquisición y certificación oficial de la competencia docente.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN ALEMANIA

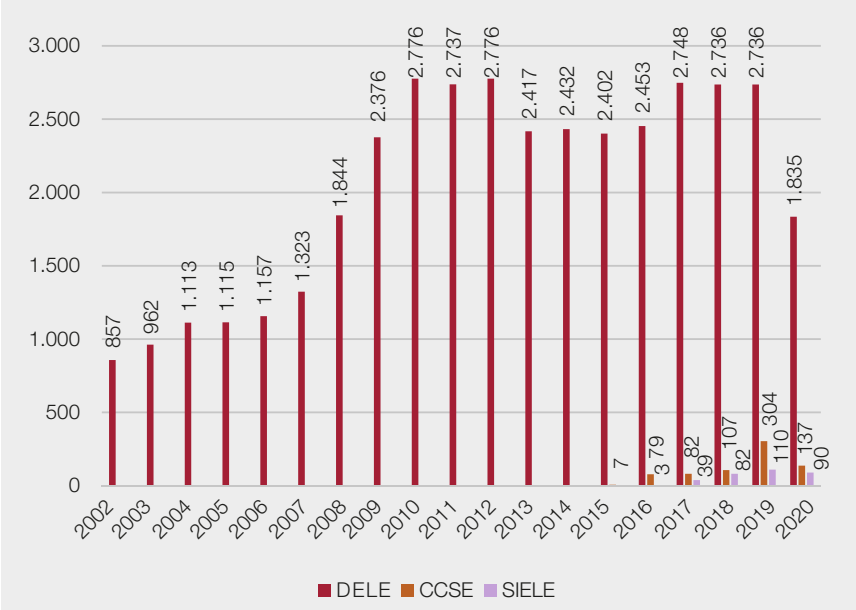
El interés por el español en Alemania también se refleja en la actividad de certificación. Todos los centros han firmado acuerdos con los ministerios de Cultura y Educación de los *Länder* de Alemania[15], favoreciendo con ello el acceso a la realización del examen de los alumnos de secundaria y propiciando un incremento significativo de candidatos DELE. De hecho, hoy día el Instituto Cervantes de Bremen es uno de los centros más importantes a nivel mundial en certificación lingüística, evolucionando de 128 candidatos en 2002-2003 a 1.147 en 2018-2019. Datos similares alcanzó también el Instituto Cervantes de Múnich en el año 2010-2011 con 1.038 inscripciones tras el acuerdo en 2008 con el *Land* de Baviera.

La importancia de los acuerdos del Instituto Cervantes de Hamburgo con universidades y con los ministerios de Cultura de los *Länder* de su zona de influencia ha propiciado una evolución muy positiva de candidatos consiguiendo en 2018-2019 560 candidatos. Los centros de Berlín y Fráncfort tienen en común una tendencia ascendente.

La actividad de certificación se completa con las pruebas del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) y la prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE). El bajo número de candidatos interesados en el CCSE se explica por el escaso número de habitantes alemanes con interés en obtener la nacionalidad española. Por su parte, el SIELE empezó a difundirse en los cinco centros en 2017 y, a pesar de algunas ventajas que presenta respecto al DELE, está aún lejos de competir en número de candidatos.

15 Se han firmado acuerdos con los estados federales de Berlín, Brandemburgo, Bremen, Renania del Norte-Westfalia, Baja Sajonia (en negociación), Renania-Palatinado (en negociación), Hamburgo, Mecklemburg-Pomerania Occidental, Schleswig-Holstein, Baviera y Baden-Württemberg.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Alemania)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

El objetivo del DELE en Alemania es convertirse en una herramienta útil para que las instituciones educativas puedan evaluar externamente la calidad de su enseñanza sobre la base de datos medibles según el resultado en las pruebas de los alumnos. El objetivo del SIELE, más ágil y flexible, es que sirva como certificación para el acceso al mercado laboral, así como para poder optar a becas o acceder a estudios universitarios en caso de no disponer de otra certificación.

5. CONCLUSIONES

La importancia del español en Alemania ha ido en aumento en estos últimos 30 años, yendo pareja a la historia del país. Una primera etapa de apertura, una segunda etapa de euforia, una tercera de estabilización. Establecer programaciones culturales continuas ha resultado un éxito indiscutible para la visibilización de la cultura en español y la puesta en marcha de plataformas de intercambio cultural. Sin embargo, queda mucho

por hacer. Estos treinta años han demostrado que es posible una política de fomento del español en todas sus etapas y ámbitos, pero también que necesita de un concepto estratégico. Justo ahí está el primer reto de los próximos años. Crear una herramienta diplomática, política, operativa y comunicativa que permita desarrollar todo el potencial del idioma.

El segundo reto para el Instituto Cervantes en Alemania proviene de lo que nos enseñan hoy las estrategias de política lingüística en el exterior de otros países como Inglaterra, Francia o Alemania misma. Instituciones análogas al Instituto Cervantes invierten en crear y mantener redes de trabajo, subvencionando proyectos o siendo socios de estos, tanto a nivel educativo como de negocio. La flexibilidad de actuación, la inversión en proyectos estratégicos, la interconexión de agentes afines hace que se conviertan en instituciones eficaces que van más allá de la misión única de difusión de la lengua y la cultura, convirtiéndose en referentes de buenas prácticas, garantes de calidad, confiabilidad e innovación. Este es otro de los retos inmediatos al que el Instituto Cervantes ha de enfrentarse en la próxima década.

La situación actual nos ha mostrado, por último, una gran lección. Nuestro modelo educativo y de transmisión de cultura es como un castillo de naipes: existente en sus elementos, endeble en su estructura. Es fundamental repensar todas las modalidades y contribuir a la creación de nuevos modos de acceso a la lengua y la cultura. El formidable equipo humano que invierte día a día sus esfuerzos en mantener vivo el interés por el español en Alemania así lo merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. (2020a), «Alemania y sus hablantes de español», *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., pp. 321-354. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/loureda_moreno/p01.htm.

— (2020b), *Demolingüística del español en Alemania*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006), *El mundo estudia español 2006*. Madrid: *Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación*. Disponible en:

https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/completo2006.pdf?documentId=0901e72b80f341a3.

— (2007), *El mundo estudia español 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia espanol/completo2007.pdf?documentId=0901e72b80f341a4.

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

Olmos Serrano, I. (2006), «El español en Alemania», en VV. AA., 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. 258-261. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_54.pdf.

Statistisches Bundesamt (2019), *Weiterbildung*. Disponible en: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/berufliche-weiterbildung-5215001197004.pdf?__blob=publicationFile.

EL ESPAÑOL EN AUSTRIA

Ignacio Martínez Castignani
Instituto Cervantes de Viena

1. INTRODUCCIÓN

Este breve escrito que conmemora el 30.º aniversario de la creación del Instituto Cervantes tiene un doble propósito: ser lo más útil posible para un lector no experto en la materia o simplemente curioso, y proponer algunas ideas y estrategias para abordar los desafíos que la promoción de la cultura española y del resto de culturas hispánicas, y la enseñanza, certificación y evaluación del español tienen todavía en Austria.

No creo que merezca la pena volver a justificar con un mar de cifras o volver a reivindicar el cada vez más creciente interés por el español de los austriacos y de los residentes europeos y no europeos en Viena y en Austria. Es cierto. Sin embargo, esta afirmación por sí sola no nos ayuda, no nos da mucha luz y nos entrega a una cierta autocomplacencia institucional. En definitiva, no nos permite poner el foco en lo mucho que aún conviene hacer y los muchos desafíos que un organismo como el Instituto Cervantes debe aún abordar.

Además, ese interés por lo español es histórico en Austria, sobre todo en Viena, pero de reconocimiento oficial tardío. Florece por un breve periodo de tiempo con el reinado de Carlos Francisco de Habsburgo y Neoburgo, Carlos VI del Sacro Imperio Romano Germánico (1711-1740), en cuya corte un *partido español* encabezado por Ramón de Vilana Perlas compartía y competía por el poder con el llamado *partido alemán*, cuyo máximo representante era Johann Wenzel Wratislaw. Por otro lado, el emperador adoptó el protocolo cortesano español (*Spanisches Hofzeremoniell)*, que se mantuvo hasta 1790 ya bajo el reinado de José II. También en su reinado nacieron instituciones como la Escuela Española de Equita-

ción (*Spanischen Hofreitschule*), todavía en funcionamiento, o el ya extinto Hospital de los Españoles situado al lado de la actual Embajada de Estados Unidos en Austria.

Fue una época de grandes intérpretes y compositores entre el barroco musical tardío, el nuevo clasicismo en el periodo de la razón y de la luz, la Ilustración y los albores del primer romanticismo bajo el movimiento *Sturm und Drang* (tormenta e ímpetu). La intérprete y compositora Mariana Martínez (1748-1812) brilló entonces con luz propia formando todo un universo. Discípula de Joseph Haydn que la apodaba «la pequeña española», amiga, cuidadora y heredera de Pietro Metastasio, escritor, poeta italiano y el más famoso libretista de ópera del siglo XVIII. Martínez o Marianne von Martínez fue la gran musa de los salones musicales de la Viena de finales de siglo. Tal fue su influencia y presencia social y musical que Wolfang Amadeus Mozart escribió sus sonatas a cuatro manos para ser interpretadas precisamente junto a Mariana.

Pero no, no nos vayamos tan lejos. Ese interés histórico y actual por el español nos lleva por curiosidad y necesidad intelectual a hacernos algunas primeras preguntas: ¿tiene ese interés presente arriba mencionado un efecto real e inmediato en el estudio del español en Austria?, ¿es el español un idioma que se afianza como lengua extranjera en las escuelas públicas y privadas austriacas? Ese interés, ¿implica que el español empieza a ser una lengua formativa en las universidades y grandes centros de enseñanza superior en el país? Más preguntas: ¿la certificación internacional del español a través del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) es necesaria para un austriaco interesado por nuestra lengua? Y siendo Viena una ciudad *capital* sede de la Organización para las Naciones Unidas y de importantes organismos internacionales, cabe preguntarse: ¿la labor del Instituto Cervantes ha ayudado a que el español durante estos 30 años se refuerce como lengua de comunicación internacional institucional más allá del inglés y del francés?, ¿el interés por el español ha supuesto una querencia creciente del austriaco por la cultura en español y las culturas hispánicas, y su divulgación y distribución en los grandes centros culturales de Austria, en especial en Viena, una de las grandes capitales culturales de Europa?

Parece, o a mí me lo parece, que tenemos más preguntas que respuestas con pocas afirmaciones categóricas. Y en todo caso, este artículo,

que no pretende en absoluto ofrecer una visión global y al detalle de la situación, sólo aporta apuntes, observaciones, interroga y da algunas respuestas o pistas de una realidad que es muy amplia y que supera con creces mi conocimiento en la materia y el espacio limitado que la presente obra puede dedicar a la actividad del Instituto Cervantes en Viena, en Austria.

Este escrito no ofrecerá muchos datos ni observaciones sobre la enseñanza reglada de español en Austria. Sí lo hará de la enseñanza no reglada con datos fiables y poco conocidos de la actividad que el propio Instituto Cervantes en Viena ha generado a lo largo de los años y que han sido sistemáticamente recogidos en sus bases de datos desde el año 1992-1993. Hasta el momento, la misión y el mandato del Instituto Cervantes en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera se refiere se desarrolla en la enseñanza no reglada, incluidos los centros de enseñanza superior. El lector podrá obtener información actualizada y muy útil sobre el español en la enseñanza reglada en el reciente artículo «El mundo estudia español: Austria», escrito por Juan Manuel Fernández-Mayoralas Palomeque y publicado en el año 2020 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

Por otro lado, sin querer polemizar ni verter aquí juicios y opiniones políticas, y con la única pretensión de servir de guía al paciente lector de este artículo, entiendo por cultura en español no solo aquella que nace, se desarrolla y se produce en España, sino toda aquella que nace, se desarrolla y se produce en América del Sur, América del Norte, Centroamérica y el Caribe. Así la entendemos y vivimos en el Instituto Cervantes.

A su vez, entiendo que el término «culturas hispánicas» me permite englobar en un todo terminológico tanto la cultura en español y el español, como también y al menos la cultura catalana, gallega y vasca, y sus respectivas lenguas, lenguas cooficiales de una España rica, diversa y plural que el Instituto Cervantes también divulga y promociona por el mundo.

Por último, con este afán inicial de utilidad, pondré énfasis en este artículo en los desafíos que la enseñanza de español y la promoción de las culturas hispánicas tienen en Austria, y citaré, sin extenderme, posibles líneas estratégicas que un organismo de Estado como el Instituto Cervantes puede seguir para abordar tales desafíos a presente y a futuro, también en Austria.

2. UN PASADO PARA UN PRESENTE Y UN FUTURO: DEL INSTITUTO ESPAÑOL DE CULTURA AL INSTITUTO CERVANTES EN VIENA

El Instituto Cervantes en Viena no nació de la nada. Su predecesor inmediato en Austria, en los albores de la transición y el nacimiento de una joven democracia en España, fue el Instituto Español de Cultura inaugurado por sus SS. MM. los Reyes de España en 1978. Ocupaba una pequeña villa con patio interior situada en Goldeggasse, 7, en Wieden, el distrito número 4 de la capital. Su primer director fue el catedrático de Literatura Española don Ángel Antón Andrés hasta 1981. Le sucedió en la dirección, en 1982, el poeta, ensayista, traductor y catedrático de Filología Latina, don Jaime Siles Ruiz hasta 1990. Si bien la biblioteca del Instituto Español de Cultura inició su andadura en 1978 con un lote fundacional de la Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas del Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España, así como con los fondos donados por la Embajada de España en Austria y el Club Español La Cueva del Toro, ya extinto, fue en esa época que se inicia en 1981-1982 cuando se empezaron a acopiar, de forma muy selectiva, numerosos fondos bibliográficos, dándole una dimensión más académica y universitaria hasta constituir la actual Biblioteca Juan Gelman, una biblioteca iberoamericana, la más importante en Austria por su especialidad, cuyo responsable y bibliotecario es todavía, y por suerte, don Rafael de la Dueña.

En 1993, el Instituto Español de Cultura se adscribe al Instituto Cervantes, creado por la Ley 7/1991, de 21 de marzo, y traslada su sede a Goldegasse, 2, ocupando la segunda planta de un edificio noble, también del distrito número 4. La Embajada de España en Austria, mediante Nota Verbal n.º 22/1994 fechada el 18 de febrero de 1994 notificaba al Gobierno de Austria la adscripción del Instituto Cervantes a la misión diplomática de España como parte de la Administración General del Estado en el Exterior.

En esta nueva etapa, su primer director fue el escritor don Pablo Martínez Saiz hasta 1996. Ese mismo año se inaugura la sede en Goldegasse, 2, ya como Instituto Cervantes con la presencia del historiador don Nicolás Sánchez-Albornoz, primer director del Instituto Cervantes, del embajador de España en Austria, don Miguel Ángel Ochoa Brun, y del politólogo, escritor, ensayista y catedrático de Sociología don Ignacio Sotelo.

Desde el año 1996-1997 hasta 2001 su director fue el catedrático y filólogo don Juan Gutiérrez Cuadrado. A partir del año 2001 y hasta el año 2004-2005, el filólogo don Francisco Ferrero Campos fue su nuevo director. Durante su mandato, entre junio y julio de 2004, el Instituto Cervantes de Viena trasladó su sede oficial a la conocida Schwarzenbergplatz, 2, ocupando la primera y la segunda planta del Palacio Wiener von Welten, en Innere Stadt, el céntrico distrito número 1 de Viena.

Desde el año 2005 hasta el año 2010 dirigió el Instituto Cervantes de Viena el poeta, crítico literario, traductor y ensayista don Carlos Ortega Bayón. El filólogo experto en semítica don Juan Manuel Casado Ramos le sucedió en la dirección hasta el año 2015, año en el que Ortega Bayón le volvió a suceder hasta el verano de 2020. En septiembre de 2020, quien escribe estas líneas, a la sazón poeta y jurista, ocupa la dirección del Instituto Cervantes en Viena con gran agradecimiento a todos aquellos que antes de mí ocuparon tan alta distinción y responsabilidad.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN AUSTRIA

Los datos sobre la enseñanza no reglada del español en Austria que arrojan los gráficos aportados en este artículo, si bien provienen de una única fuente, el Instituto Cervantes de Viena, son, sin duda, determinantes para entender la evolución del español en el país centroeuropeo, en sus múltiples dimensiones pedagógicas y comerciales. ¿Y por qué? Porque el Instituto Cervantes es, desde el año 1993, un actor fundamental y especializado en este sector en todo el mundo.

Ahora bien, también desde hace años ya no es el único actor en el mercado. Escuelas de idiomas privadas, colegios internacionales, centros de lenguas extranjeras de las universidades austriacas, escuelas de turismo y de comercio, plataformas globales de enseñanza en línea compiten en Austria, junto al Instituto Cervantes, en un mercado de casi 9 millones de habitantes.

Esta multiplicidad de actores conviven y compiten con el mismo potencial, con los mismos recursos, incluso más, y aplican investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), todo ello unido a técnicas comerciales lo más agresivas posibles para copar cuotas de este mercado. El Instituto Cervantes ya no está solo, de hecho nunca lo estuvo, pero sí fue una de las instituciones pioneras en Austria de la enseñanza de español.

Si nos detenemos un poco en los gráficos que en este escrito se aportan, podemos, sí, realizar con rotundidad una afirmación: desde el año 1993 la comercialización de cursos de español en la enseñanza no reglada ha crecido, año tras año, a excepción de los años 2020 y 2021 por la clara disrupción pandémica que ha supuesto la llegada de la COVID-19 con efectos directos sobre el mercado austriaco.

De la misma manera, pero en su justa escala por número de hablantes en el mundo, desde el año 2017 también ha crecido el interés por aprender catalán, euskera y gallego, las lenguas cooficiales en España.

Es en formación de profesores de español como lengua extranjera y en la certificación internacional del español mediante el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) donde observamos, al menos en Austria, una irregularidad mayor, con caídas y subidas de resultados interanuales, pero con una tendencia a la baja. ¿Qué está pasando si el Instituto Cervantes es líder en este segmento de la formación y de la certificación internacional y evaluación del español?

En este segmento concreto del mercado, pero también en la difusión y la enseñanza del español considerado como un todo, tenemos, al menos, cinco grandes desafíos que el Instituto Cervantes debería abordar: 1. Innovar en plataformas de certificación y evaluación en línea: seguridad, calidad e inmediatez; 2. Conseguir que el DELE y el SIELE sean los sistemas prioritarios de certificación y evaluación internacional del español en todo el mundo y, en el caso concreto del acceso de europeos y no europeos a la educación universitaria en España, certificación obligatoria para demostrar su conocimiento del idioma. ¿Cómo? Mediante acuerdos de Estado y entre estados, acuerdos interinstitucionales a nivel público y privado en España y fuera de España, y mediante acuerdos con grandes multinacionales; 3. Conseguir que el español sea una lengua de formación en todos los niveles educativos; 4. Seguir defendiendo el español como lengua de comunicación internacional en el marco de la Organización de las Naciones Unidas y en otros organismos internacionales. El Instituto Cervantes en Viena tiene una gran asignatura pendiente en ese sentido al ser Viena una de las sedes de las Naciones Unidas y de organismos internacionales tan importantes como la OIEA, la OSCE o la OPEP; 5. Hacer del español una lengua de ciencia y tecnología, fomentando la publicación y traducción de artículos en

español en plataformas digitales y revistas científicas internacionales, también las austriacas y del resto del área germana, y apoyando a las revistas científicas en español ya existentes, creando otras especializadas, hasta alcanzar el nivel de acceso y trasmisión universal de revistas como *Nature* o *Science* y de plataformas digitales de conocimiento científico como Cell.

Siempre he defendido y defiendo que el Instituto Cervantes no es una escuela de idiomas. Cuando en un mercado como el austriaco se tiene una multiplicidad de actores como la que en la actualidad existe, aceptar esa condición y actuar en consecuencia es la premisa básica para dejar de importar en dicho mercado.

¿Cuál es, entonces, la potencialidad, el hecho diferencial, el valor añadido que puede permitir al Instituto Cervantes en pleno siglo xxi competir y seguir siendo un actor prioritario y pionero de la enseñanza, la certificación, la evaluación del español, una institución clave de la formación de formadores y de la divulgación de la cultura hispánica? ¿Cuál puede ser *la clave del éxito*, de permanencia y proyección del Instituto Cervantes en el siglo xxi? Esta es mi respuesta: conservar y potenciar aún más, innovando tecnológicamente a todos los niveles, lo que me atrevo a llamar el *círculo* o el *circuito operativo* del Instituto Cervantes: oficialidad + enseñanza + certificación + cultura + acceso a la cultura hispánica a través de su red física y virtual de bibliotecas (círculo o circuito OECA). No se trata de activar una cosa o la otra sino todas a la vez, de forma coordinada e integrada operativamente en el día a día y en la proyección sobre el terreno, sobre el mercado de cualquier centro del Instituto Cervantes en el mundo.

Es un verdadero desafío que abordar. Algunas veces, nuestras acciones comerciales, que no dejan de ser un método de *seducción* material, educativo e intelectual, se ponen en marcha y actúan de forma compartimentada, sin interacción entre ellas, sin presentar al Instituto Cervantes como un actor con una oferta global y multidisciplinar, de conjunto de lo hispánico, interconectada estructural y operativamente. Nuestros estudiantes de español pueden no ir a las magníficas actividades culturales, la mayoría gratuitas, que programamos, o no descubren en nuestras bibliotecas los tesoros que contienen; o estudian español pero no se certifican. De la misma forma, no hay un claro trasvase de nuestros usuarios que asisten a las actividades culturales que programamos, de forma presencial y en línea, a los talleres que

impartimos y que usan nuestras bibliotecas, a la variada oferta de cursos de español, catalán, euskera y gallego que ofrecemos.

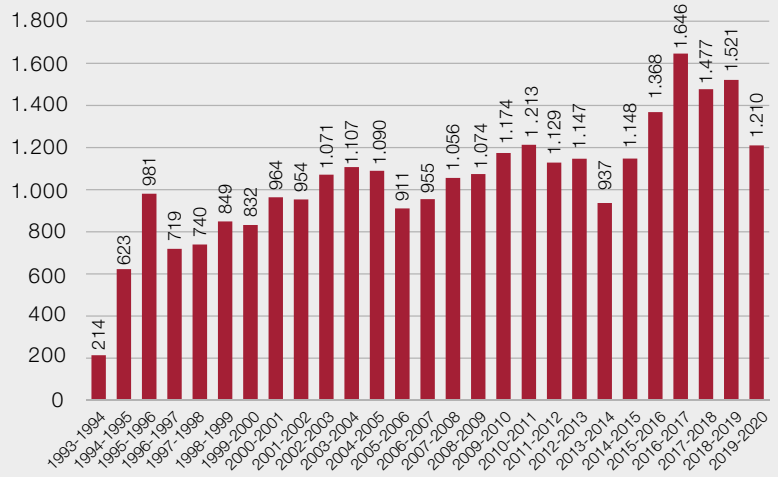
Y así, podemos encontrar ejemplos y ejemplos de falta de interconexión entre la oferta multidisciplinar y la distribución de la demanda real que un centro del Instituto Cervantes como el de Viena ofrece en Austria. ¿Cuál es entonces el problema? Esa oferta multidisciplinar existe en cada centro del Instituto Cervantes en el mundo, pero muchas veces se comercializa de forma compartimentada. Es un gran desafío, sí, pero entre la multiplicidad de actores que existen en el mercado, el único con esa capacidad de acción, de oferta y venta cruzada es el Instituto Cervantes. Creer en ese potencial y activarlo es la clave del éxito del Instituto Cervantes en el siglo xxi. Crear, dinamizar y evitar que ese *círculo* o *circuito operativo* se rompa o se interrumpa es una de las grandes herramientas que el Instituto Cervantes tiene para competir en un mercado cada vez más exigente.

El Instituto Cervantes de Viena con las Aulas Cervantes adscritas a él en Bratislava, Liubliana y Zagreb, y sus profesionales, ya está desplegando esa nueva visión en todas sus dimensiones operativas y comerciales, con toda su oferta, conformando para ello una coordinación en red, a todos los niveles, y denominando informalmente ese esfuerzo coordinado y colectivo «Red CentroEuropea del Instituto Cervantes (RECIC)».

Estos son algunos datos sobre la evolución del español, el catalán, el euskera y el gallego en Austria que el lector puede analizar y manejar, datos que reflejan algunas de las reflexiones arriba expuestas.

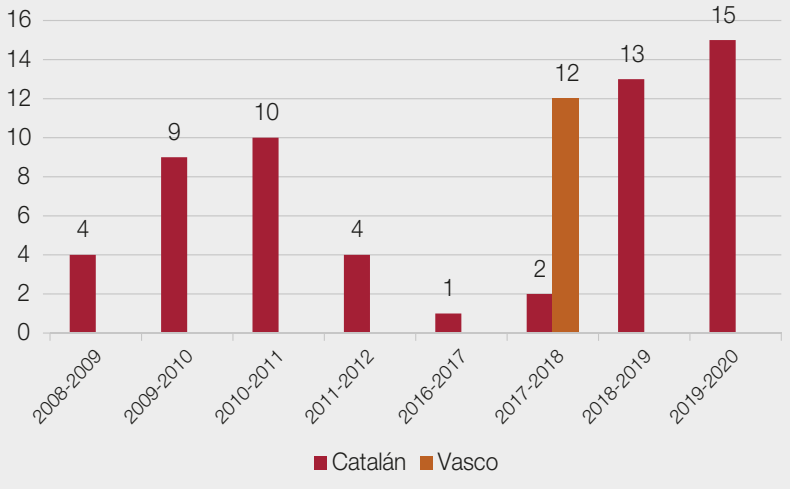
Por último y para acabar: uno de los grandes activos del Instituto Cervantes, también en Austria, es su personal, el de plantilla y el que no lo es, como sus profesores colaboradores. Probablemente, otro de los grandes secretos operativos y estructurales, el gran activo que ha asegurado y asegura la supervivencia de esta institución a largo de estos 30 años, también en los tiempos difíciles como los vividos en el periodo 2008-2018 (la gran recesión) o como los que vivimos desde finales de 2019 y principios de 2020 (la gran pandemia), es el personal que trabaja en él. Cuidarlo, manteniendo la cohesión, el ánimo y la formación continuada de los equipos en la sede central en España y en los centros en el exterior es esencial. Este es también otro gran desafío.

Gráfico 1
N.º de matrículas de español del Instituto Cervantes (Austria)



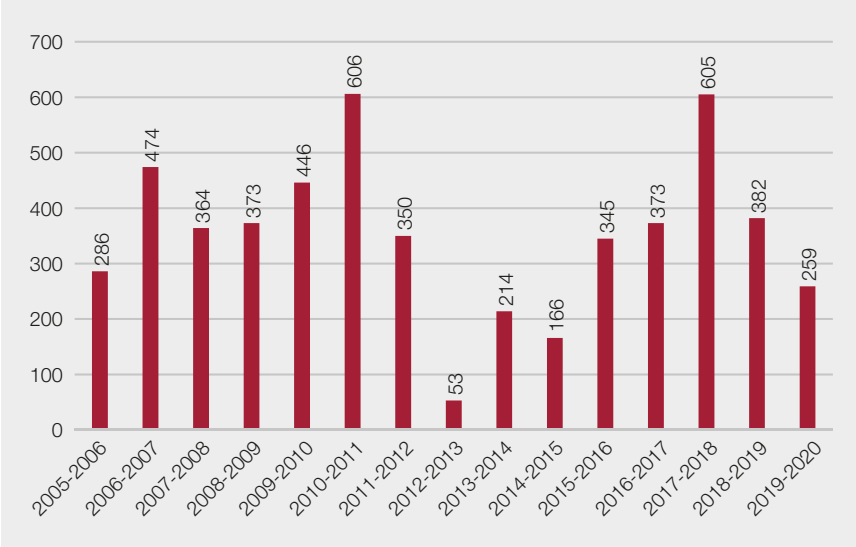
Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Gráfico 2
N.º de matrículas de catalán y vasco en el Instituto Cervantes (Austria)



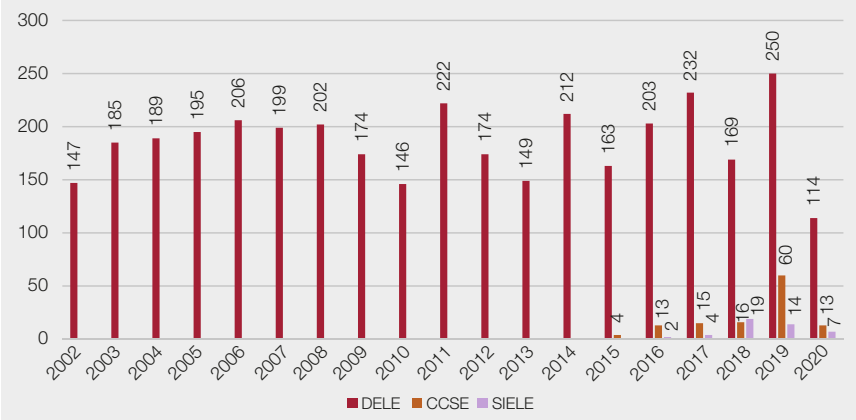
Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Austria)



Fuente: Instituto Cervantes de Viena.

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Austria)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945.

EL ESPAÑOL EN LOS PAÍSES BAJOS

Pilar Tena García y Alberto Madrona Fernández
Instituto Cervantes de Utrecht

1. INTRODUCCIÓN

Los Países Bajos, con algo más de 17 millones de habitantes repartidos en un área de 41.528 km^2, otorgan gran importancia a la educación y a la enseñanza de las lenguas extranjeras, si bien el inglés goza de un estatuto privilegiado en la enseñanza reglada. El español crece, pero se encuentra aún en una posición de debilidad ante el alemán y el francés, apoyados de forma contundente tanto por las instituciones públicas de sus países de origen como por los colectivos interesados en defenderlas.

Pero el estudio del español aumenta en las enseñanzas regladas de primaria y secundaria: en la primera aún se oferta de forma complementaria, mientras que en secundaria su presencia ha crecido en los últimos años tras la reforma de 2007, cuando el alemán y el francés dejan de ser obligatorios para ser sustituidos por la asignatura Segunda Lengua Extranjera, que puede ser también árabe, español, frisón, italiano, ruso o turco. Cuando tienen la opción, los estudiantes holandeses eligen en gran medida el español y, aunque no todos los centros lo ofrecen al no disponer de profesorado cualificado, los alumnos se sienten atraídos por nuestra lengua y cultura.

El español se impone en titulaciones específicas y de ELE y en formación profesional, siendo además mayoritario en la enseñanza de adultos y en la universitaria como segunda lengua en titulaciones como Turismo o en las relacionadas con la comunicación empresarial.

Por todo ello, el futuro del español se contempla con optimismo. Sin embargo, la percepción de muchos de los actores implicados es que el español no termina de considerarse todo lo relevante que debería. En la

enseñanza universitaria, por ejemplo, sobreviven solo tres cátedras específicas de estudios hispánicos, y sus titulares luchan por reafirmar su importancia. En ciertas instancias el español es ignorado o, al menos, no suficientemente considerado, con el peligro de quedar marginado en el ámbito académico. Similares situaciones se plantean en otros niveles de enseñanza.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LOS PAÍSES BAJOS

Habitualmente los alumnos estudian inglés en los dos últimos cursos de primaria, aunque los centros pueden solicitar permiso para impartir además alemán, español o francés. La mayoría son centros con proyectos de internacionalización, con perfiles de lenguas, o con oferta como asignatura extra para alumnos avanzados. Sin embargo, de los 1.100 centros de primaria con introducción temprana de lenguas extranjeras (VVTO), en 2015 solo había unos 45 que ofrecían español (según los últimos datos contrastados de la Consejería de Educación).

Debido al objetivo de «internacionalización», concepto más amplio que el del idioma, las lenguas extranjeras tienen un gran peso en la educación secundaria y la formación profesional media y superior: los estudiantes llegan a la universidad con un aceptable nivel de alemán, español o francés, y con muy buen nivel de inglés. No cabe duda de que los cambios introducidos en la estructura de secundaria en 2007, por los que se permite ofertarlo en igualdad de condiciones que el francés y el alemán, marcan un antes y un después en la posición del español. A pesar de la escasez de profesorado, nuestra lengua está presente en unos 250 centros de secundaria, con una cifra estimada de alumnos superior a los 30.000. No todos realizan el examen final centralizado de secundaria, ya que pueden cursar español en la modalidad corta que termina con el examen escolar del centro. Sin embargo, la mayor parte de estos alumnos cursa español en la secundaria general (HAVO) y en la secundaria científica o preparatoria para la universidad (VWO), las modalidades con un mayor número de alumnos que llegan al examen externo final. Así pues, desde la reforma de 2007 y la entrada del español en el cuadro de asignaturas comunes, la tendencia al alza en el número de alumnos se mantiene, especialmente en VWO.

Cuadro 1
Candidatos a exámenes finales centralizados de secundaria 2011-2019

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Inglés	202.623	202.341	205.087	210.036	195.512	214.440	216.808	210.038
Alemán	65.629	65.401	64.747	67.572	68.509	70.650	71.023	69.554
Francés	35.935	34.706	33.605	33.565	33.546	33.767	33.746	33.132
Español	2.975	3.056	3.401	3.814	3.920	3.714	4.263	3.469

Fuente: Centraal Instituut Toets Ontwikkeling (CITO) (Instituto para el diseño de los exámenes oficiales de la enseñanza reglada). Disponible en: https://www.cito.nl.

Respecto a la enseñanza superior se distinguen dos tipos de centros: universidades, que imparten enseñanza dirigida a la investigación y estudios más academicistas, y escuelas superiores (*Hogescholen*), en las que se imparte enseñanza profesional superior que incluye estudios que en España tienen carácter universitario. El español se enseña en 26 de las 39 *Hogescholen* de los Países Bajos y se concentra en las titulaciones de Economía y Administración, Comercio, Traducción e Interpretación, Hostelería y Turismo: supera ya ligeramente al francés y al alemán en número de alumnos en muchas titulaciones de formación profesional superior (HBO). El español está presente en 13 de las 14 universidades de los Países Bajos, con más de 4.000 alumnos, y se ofrece en los centros de lenguas o *Talencentrum* de cada universidad en los que se cursan estos estudios.

Hay también numerosos centros que imparten lenguas extranjeras fuera de la enseñanza reglada: los más conocidos son las universidades populares (*Volksuniversiteit*). En 2018-2019 doce de ellas ofrecían cursos de español para principiantes. Los *Talencentrum,* las academias privadas de idiomas y los profesores particulares completan la oferta de posibilidades para aprender una lengua.

En cuanto a la labor del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) español, de la que se hablará más adelante, el presente cuadro recoge los últimos datos de estudiantes de español tutelados en los Países Bajos.

Cuadro 2
Estudiantes de español en centros de enseñanza en el exterior del MEFP en los Países Bajos

ALCE

Curso	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Alumnos	656	610	600	Sin datos	690	753	940	958
Profesores	6	6	6	Sin datos	7	6	7	7

Sección Española en Ámsterdam

Curso	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Alumnos	205	185	178	177	177	181	222	242
Profesores MEFP	2	2	2	2	2	2	2	2

Sección Española en Leiden

Curso	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Alumnos	Sin datos	Sin datos	494	552	250	396	375	626
Profesores MEFP	Sin datos	Sin datos	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia con datos de la Consejería de Educación del Benelux.

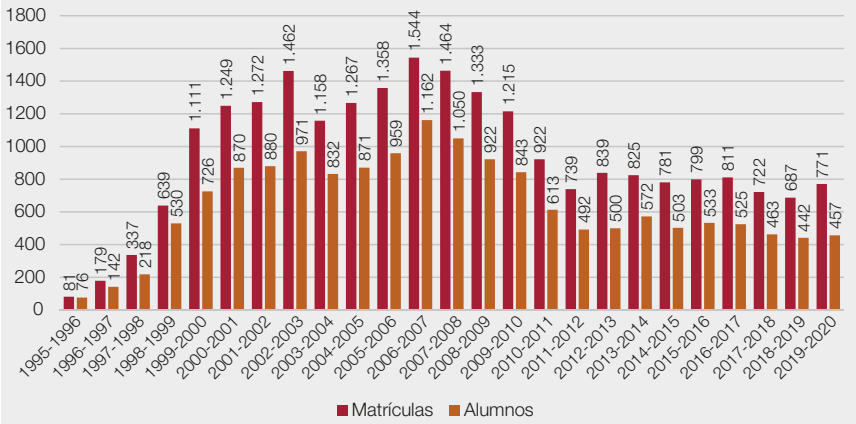
2.1. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

En referencia a la enseñanza del español en el Instituto Cervantes desde su apertura en los Países Bajos, el siguiente gráfico resulta altamente informativo.

En los diez primeros años de actividad se produjo un aumento constante de alumnos y matrículas, pasándose desde 1999-2000 a un crecimiento también constante, pero algo más sostenido; al ir ampliándose las posibilidades de estudiar español en la enseñanza pública y en academias privadas, el número de alumnos y matrículas ha ido descendiendo. Cabe destacar los resultados de 2019-2020 que, pese a la pandemia, son mejores que los del año anterior.

Respecto al perfil del estudiante, se trata de alumnos de entre 30 y 60 años, con estudios superiores, en su gran mayoría amantes de la cultura hispana y que estudian por gusto, no por necesidad.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Países Bajos)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

En cuanto a los cursos especiales, en los últimos cinco años, quizá por la posibilidad de estudiar cursos generales de lengua en otras instituciones, las matrículas han aumentado de forma constante.

La variedad de estos cursos ha sido amplia: han funcionado tanto los de perfeccionamiento (gramatical, léxico, de lectura o escritura), como los de profundización cultural. Desde el inicio se han organizado cursos para niños, tanto en Utrecht como en Ámsterdam y La Haya, aunque, a causa de la composición multicultural de la sociedad, las cifras arrojan un mayor número de cursos para niños hispanohablantes que para niños extranjeros. Finalmente, los cursos de lenguas cooficiales nunca han sido fáciles de implementar, notándose un cierto interés en los últimos dos o tres años por el catalán.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN LOS PAÍSES BAJOS

El hispanismo holandés está definido por la historia, que ha unido indisolublemente a los Países Bajos con España. La guerra de Flandes marca el nacimiento de la nación y este hecho refleja en su propio origen una imagen negativa de los españoles como el enemigo, objeto de una propaganda que refuerza el sentido patriótico. Hoy, según un estu-

dio del Real Instituto Elcano —encargado por el Instituto Cervantes de Utrecht en 2018—, ese pasado ya no tiene una relevancia negativa. La imagen desfavorable va desapareciendo a finales del XIX, dando lugar a un hispanismo interesante y fecundo a lo largo del siglo XX. C. F. A. Van Dam, G. J. Geers, J. A. Van Praag y J. Brouwer son los grandes hispanistas del *interbellum*; poco después contribuyen definitivamente al desarrollo del hispanismo exiliados de España tras la Guerra Civil española, como Guzmán Álvarez, Benito Fernández de la Mata, María Virtudes Luque, Felipe Lorda Aláiz y Francisco Carrasquer. Tras la Segunda Guerra Mundial surge el interés por Latinoamérica: el sociólogo R. A. J. Van Lier fue pionero en este campo, junto con sus discípulos H. Hoetink y R. Buve.

En los años sesenta arranca una nueva etapa —que coincide con el *boom* de la novela latinoamericana— en la que se nombran nuevos titulares en las cátedras principales y aumenta el número de estudiantes de español en las universidades. A finales de los años ochenta se da un paso atrás: algunas de las nuevas cátedras son suprimidas y se prescinde de hispanistas importantes. A partir de los noventa no se renuevan algunas cátedras de lingüística, pero hay nombramientos clave: Hub Hermans como catedrático de Literatura en Groninga; Luz Rodríguez, en Leiden, como catedrática de Literatura Latinoamericana, y, desde 2001, Maarten Steenmeijer en Nimega.

Destaca la importancia de los traductores literarios. Durante los cincuenta y los sesenta se tradujo una gran cantidad de obras españolas de la Edad Media y el Siglo de Oro así como abundante literatura contemporánea; en las décadas doradas del hispanismo holandés —de los años sesenta a los años noventa— hubo una generación de traductores que se centró en literatura latinoamericana, coincidiendo con su *boom*.

Ya a partir de finales del siglo XX se van borrando paulatinamente las fronteras entre las disciplinas académicas: esta interdisciplinaridad complica la delimitación del concepto de hispanismo. Steenmeijer señala una «tendencia centrífuga» en las facultades de Letras, que «van derrumbando los muros entre los distintos departamentos y disciplinas» para poder sobrevivir pese a la disminución de subsidios del Estado.

Tanto Steenmeijer como Hermans —dos de los más destacados hispanistas actuales— opinan que la movilidad entre los ámbitos crea también nuevas oportunidades y colaboraciones, interpretando el fenómeno de

forma positiva: aunque hoy sea más complicado localizar el español en las universidades de los Países Bajos, la lengua y la cultura españolas siguen resultando atractivas entre los estudiantes. Sin embargo, según Yolanda Rodríguez Pérez, a causa de las reestructuraciones que han sufrido las universidades holandesas ha disminuido la visibilidad de los estudios hispánicos: ya no existe un Máster de Filología Hispánica, aunque el currículum latinoamericano esté bien representado, por ejemplo, tanto en el Máster de Estudios Latinoamericanos en Leiden como en el sólido Centre for Latin American Research and Documentation (CEDLA) de la Universidad de Ámsterdam.

Otros focos del hispanismo emanan de la prestigiosa Asociación de Hispanistas del Benelux (AHBx) y de las asociaciones hispanófilas que se encuentran en varias ciudades holandesas, que trabajan incansablemente para la difusión de la lengua y la cultura hispánicas. El Instituto Cervantes funciona en este panorama como catalizador y se aprecia, en este sentido, la labor de potenciación realizada desde la sede central tras la creación de la Unidad de Hispanismo.

Las lenguas extranjeras ocupan un lugar importante en la enseñanza superior, especialmente el inglés. En las carreras o másteres internacionales, todo el programa se imparte en inglés, contando, además, con la posibilidad de elegir otro idioma como el alemán, el español o el francés. El español está presente en muchas universidades y se oferta en los grados o másteres de Lingüística y Literatura, en los másteres de formación de profesorado de Español, que también imparten las universidades en sus centros asociados de Formación del Profesorado, y como asignatura dentro de otras titulaciones. En carreras como Económicas, Comunicación Empresarial o Ciencias de la Comunicación la elección de español supera a alemán y francés.

Hoy en día se pueden seguir estudios específicos de Hispánicas o de Lengua y Cultura de Latinoamérica en varias universidades, aunque la situación no es estimulante: de las cinco cátedras originales se han mantenido tres (Nimega, Ámsterdam y Utrecht) en el área de la tradicional filología —que hoy se denomina estudios literarios y culturales— y se han perdido dos (Groninga y Leiden).

En Leiden, la cátedra tradicional se ha sustituido por la de Moderne Latijns-Amerikaanse Literatuur en Cultuur, dentro del Instituto de Historia; en la Rijkuniversiteit Groningen, la cátedra actual es de Culturas y

Literaturas Europeas. Cabe mencionar el especialmente relevante departamento ubicado en el CEDLA que, como el de Leiden, está orientado específicamente hacia estudios de historia, antropología y sociología relacionados con Latinoamérica.

Existen dos asociaciones de profesores de español de naturaleza diferente:

- Vereniging Docenten Spaans in Nederland (VDSN), creada por profesores de español en 1983 para velar por los intereses de la enseñanza de español en todos los niveles del sistema educativo, que cuenta con unos 350 socios.
- Spaans Levende Talen, que es la sección de español (*Spaans*) de la potente Asociación Holandesa de Profesores de Español en Lenguas Vivas, de los Países Bajos. Organizan jornadas anuales y publican dos revistas.

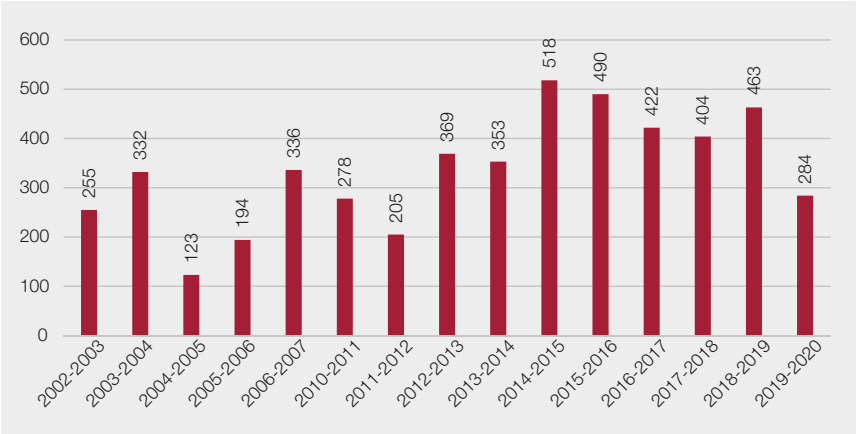
Merece ser resaltada en esta sección la labor realizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, que cuenta con una Asesoría Técnica ubicada en Ámsterdam adscrita a la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, con sede en Bruselas. Gestiona el programa ALCE, con un activo despliegue de más de 20 aulas; dos secciones españolas, una en Ámsterdam y otra en Leiden, más una presencia en la Escuela Europea de Bergen; un amplio programa de formación de profesorado; la organización del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE); un centro de recursos, publicaciones y asesoramiento; y un amplio ámbito de relaciones institucionales.

Como se ha dicho, la formación y el apoyo al profesorado que imparte español, objetivo prioritario tanto del Instituto Cervantes como de la Consejería de Educación, se lleva a cabo mediante la organización de jornadas, cursos y congresos. En el marco del acuerdo anual, ambas instituciones coordinan un mínimo de dos jornadas al año para profesores, en colaboración con editoriales especializadas y asociaciones de profesores.

En cuanto a los cursos de formación, se llevan a cabo numerosas actividades y el número de asistentes crece. El Instituto Cervantes de Utrecht es referente en la formación de profesores de ELE, y a una caída en los cursos de lengua corresponde un aumento inversamente proporcional del número de matrículas en formación (obviando 2019-2020). También son

actividades relevantes de formación dos productos propios: las de acreditación como examinadores orales DELE y las de tutores de AVE Global. Además, cabe mencionar los módulos del Curso de formación de profesores (cuatro anuales), de gran prestigio, y, desde su inauguración en 2003 hasta la última edición en 2017, el papel del renombrado CIEFE, con seis encuentros ya en su haber.

Gráfico 2
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Países Bajos)



Fuente: Instituto Cervantes de Utrecht. No hay datos disponibles en los cursos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN LOS PAÍSES BAJOS

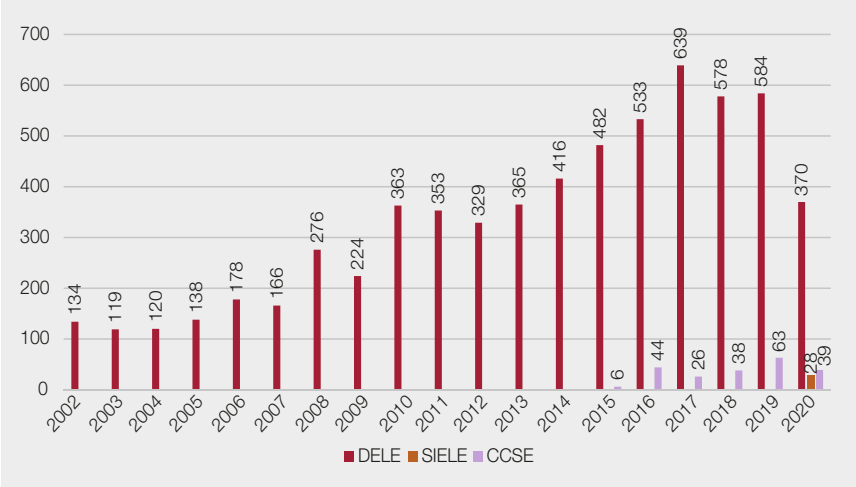
En los Países Bajos existe una escasa cultura de certificación internacional. Esto se debe, entre otros factores, a la alta valoración fuera de sus fronteras de sus diplomas HAVO y VWO, de los que el sistema educativo se siente orgulloso. El HAVO es el requisito mínimo para admisión a las HBO (universidades de ciencias aplicadas), y el diploma VWO es el único que permite el acceso a las WO (universidades de investigación). Pero, a medida que la sociedad se internacionaliza, la certificación del nivel de conocimiento de idiomas se va imponiendo.

Las cifras de candidatos presentados al DELE demuestran que el interés ha crecido progresivamente en los últimos veinte años. Desde 2007 se constata un aumento, atribuible sin duda a la flexibilidad que ha ido

alcanzando el examen tras la introducción de tres nuevas convocatorias (abril, julio y octubre) frente a las dos tradicionales (mayo y noviembre) y a la aparición de los modelos escolares A1 y A2/B1. Hay que resaltar la apertura de nuevos centros de examen a lo largo de los años, elegidos de manera estratégica para cubrir áreas geográficas densamente pobladas o más lejanas a Utrecht (Ámsterdam y Tilburg).

La introducción del examen de certificación SIELE es reciente, de 2015, y las cifras se han multiplicado por diez en apenas cuatro años. El perfil del alumno es el de un profesional de media edad que hace la prueba por motivos laborales. En cuanto a la prueba CCSE, desde 2017 se aprecia un creciente número de candidatos, la mayoría de ellos de origen sefardí.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Países Bajos)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

A instancias del Instituto Cervantes de Utrecht se ha creado un grupo de trabajo de algunos miembros de EUNIC Netherlands (Goethe Institut NL, Institut Français Pays Bas, Alliance Française en Ámsterdam, La Haya y Róterdam, Istituto Italiano di Cultura y British Council), para realizar acciones coordinadas que promuevan la cultura de certificación.

5. CONCLUSIONES

El Instituto Cervantes de Utrecht, considerado y respetado, es uno de los centros veteranos de la red y está presente en los Países Bajos desde hace 27 años. Sin embargo, en una nueva línea estratégica diseñada a finales de 2017 y tras un profundo análisis de la presencia en el país, nos hemos propuesto mirar hacia un futuro mejorable.

El centro cuenta con un edificio histórico excepcional, situado en el corazón del barrio antiguo de la ciudad, que en su día fue Casa de España. Esta herencia, positiva en muchos aspectos, ha arrastrado sin embargo una anomalía casi sin parangón en la red: ser un país con un solo centro pero que no se encuentra en la capital ni en la ciudad más importante. El hecho de estar en la cuarta ciudad holandesa ha reducido sin duda el impacto de la institución en el resto del país.

Por ello, se avanza con convicción en la estrategia de consolidar una presencia estable en otras ciudades. El primer objetivo cumplido es el establecimiento de una extensión que lleva consigo una importante presencia en Ámsterdam —en la Biblioteca Pública de Ámsterdam (OBA)— con casi mil libros en la colección tanto de adultos como de niños, dos años ya de un programa muy relevante de actividades culturales estables en la ciudad y un proyecto académico en expansión. En el horizonte, acuerdos similares en otras ciudades como La Haya o Róterdam, próximos objetivos.

Por otra parte, con el convencimiento de que el potencial de crecimiento del español es importante, pero no está aún desarrollado ni reconocido por las autoridades —debido en gran medida al peso del alemán y el francés—, se avanza en el plan de creación de un grupo de presión que reunirá a los actores interesados: con el impulso de la Embajada de España y el Instituto Cervantes, comprende a embajadas latinoamericanas, departamentos universitarios, asociaciones de profesores, academias de idiomas, etc., para asegurar que el mensaje llega a las autoridades y que se responde a la demanda de una mayor y mejor oferta de español a todos los niveles. Además, se ha institucionalizado un foro que bajo la denominación «Reunión de hispanistas» ha celebrado ya tres reuniones (en La Haya, Utrecht y Ámsterdam).

Un reciente estudio del lingüista y matemático Jakub Marian (2019), basado en datos del Eurobarómetro Flash 466 de la Comisión Europea de 2018, refleja que el español es la nueva lengua que la mayoría de los

jóvenes europeos entre 15 y 30 años querrían aprender. En los Países Bajos el 42 % de los encuestados eligieron el español como primera opción. El sistema educativo holandés debe dar respuesta a esta demanda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marian, J. (2019), «Languages young Europeans want to learn». Jakub Marian's language learning, science & art. Disponible en: https://jakubmarian.com/languages-young-europeans-want-to-learn/.

EL ESPAÑOL EN SUECIA

Alberto Gascón Gonzalo
Instituto Cervantes de Estocolmo

1. INTRODUCCIÓN

El plurilingüismo no es un fenómeno nuevo en Suecia, ni siquiera reciente. A comienzos del siglo XIX las primeras escuelas del país ya impartían cursos de francés y para 1860 el alemán se había generalizado como principal lengua de estudio. Suecia entendió muy pronto que por mucho que honrara a su lengua propia, esta por sí sola nunca traería prosperidad. Ya en mitad del siglo XX, el desenlace de la Segunda Guerra Mundial confirmó que el nuevo orden mundial se discutiría en inglés y Suecia fue uno de los primeros países en percibir el alcance de este cambio y traducirlo en términos de educación. Hoy, el español es la segunda lengua internacional en el mundo y la mitad de los estudiantes suecos de enseñanza obligatoria la estudian en la escuela. Si en 1996 el 75 % de los estudiantes suecos de enseñanza obligatoria estudiaban francés o alemán (Tholin, 2017), hoy este porcentaje es inferior al 35 %.

Pero el arrollador fenómeno del español en Suecia desde finales del siglo XX, acelerado en estos inicios del XXI, no se encuentra exento de zonas de sombra, como la escasez de profesores y el ejercicio de muchos de ellos sin una competencia docente cualificada. Existen también algunas tendencias externas que amenazan con frenar su avance, como la alarmante reducción de oferta académica en los estudios superiores o la asfixiante hegemonía del inglés en las publicaciones académicas.

En este sentido, la apertura en 2005 del Instituto Cervantes de Estocolmo supuso un hito institucional de primer orden. El nuevo centro pasó a ocupar un espacio hasta entonces vacante, pero absolutamente necesario, como punto de encuentro y referencia del hispanismo en Suecia, alta-

voz de sus protagonistas y agentes, catalizador de iniciativas y proyectos, mediador de su diversidad y aglutinador de la comunidad panhispánica en el país. Hoy, su labor en este país se antoja tanto o más necesaria que entonces.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN SUECIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

Desde 1994, todos los municipios de Suecia tienen la obligación de ofrecer en la enseñanza secundaria obligatoria dos de estos tres idiomas: alemán, francés y español. Antes de aquel año, nuestra lengua no aparecía en el currículo educativo sueco y, por lo tanto, las cifras de estudiantes eran marginales. Se estima que en 1988 había apenas 2.300 estudiantes de español en la educación obligatoria y algo más de 11.000 en la secundaria superior (Harling, 1988). A finales de los noventa, entre un 5 % y un 10 % de los estudiantes optaban por él. El crecimiento ha sido constante desde entonces y en el curso 2005-2006 se rompía la histórica hegemonía del alemán y el francés, inalterable desde el siglo xix, y el español pasaba a convertirse en el idioma más demandado en todos los tramos de la educación reglada no universitaria (Sayehli, Ågren y Granfeldt, 2020). El cambio operado en apenas dos décadas es apabullante: en el último curso 2019-2020, el porcentaje de estudiantes de español superaba el 50 % del total y las cifras absolutas se habían multiplicado exponencialmente en el caso de la educación obligatoria, 221.878 alumnos, y duplicado en la secundaria superior, 24.897[1].

Sin embargo, detrás de estas estadísticas, llama la atención la alta tasa de abandono que se produce entre 6.º y 9.º curso de la asignatura optativa de lenguas modernas, un 25 % de media (Hyltenstam y Österberg, 2010), siendo significativamente más acusado en el caso de los estudiantes de español. Algo parecido ocurre con el rendimiento. Se estima que solo el 60 % concluye el 9.º curso con el nivel esperado de A2.1 (Lindqvist y Tho-

1 *Ibidem*.

lin, 2009). El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* fue aprobado en 2001 por el Consejo de Europa, pero no fue traducido al sueco hasta 2009 y aplicado en el país hasta la reforma de 2011 (Erickson y Pakula, 2017).

Tras la citada reforma de 1994, el tiempo dedicado al estudio de lenguas modernas pasó de dos a tres horas semanales para tratar de mejorar el rendimiento de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de los objetivos lingüísticos. La medida, sin embargo, no surtió el efecto deseado. De hecho, en 2011 se constataron las sospechas de que algo no marchaba bien cuando los alumnos de español de Suecia presentaron los peores resultados entre todos los países europeos. Solo el 14 % de los encuestados acreditó un nivel real de A2.1 (Comisión Europea, 2012).

Los motivos que estarían detrás de estas ratios de desistimiento y bajo rendimiento serían una falsa expectativa de facilidad de aprendizaje, falta de los recursos necesarios de apoyo, acompañamiento y refuerzo para impartir la materia, uso excesivo de la L1 por parte de profesores y alumnos y de los propios libros de texto, clases superpobladas de alumnos con niveles heterogéneos y un perfil académico de profesorado desigualmente cualificado, entre otros.

En lo que se refiere a la educación secundaria no obligatoria, desde 2007, los alumnos que continúan con sus estudios de lenguas o los amplían, reciben puntos suplementarios en su nota final de acceso a estudios superiores. Pese a estímulos como este, la mayoría de estudiantes no continúa con su curso de idiomas y se decanta por materias optativas más relacionadas con el grado que realizará. En el caso del español, el abandono hacia otras materias o idiomas es una realidad más acusada que en el del francés o el alemán. De cualquier forma, el español sigue siendo actualmente la lengua más escogida como primera opción en estos niveles y es ofrecida en prácticamente todas las escuelas de Suecia. De los 51.151 alumnos que certificaron su nivel en 2020, 24.897 eran de español, a mucha distancia de los del segundo idioma, el alemán, con 11.758 adolescentes examinados[2].

En el apartado geográfico, la expansión del español en las últimas dos décadas se ha producido de manera también acelerada, sin distinción entre zonas urbanas y rurales. Si en el año 2000 los municipios que ofrecían español en sus escuelas representaban menos de la mitad del total

2 Según datos de Skolverket (Agencia Nacional de Educación de Suecia).

(140 sobre 290), en 2018 esta cifra había crecido de forma espectacular, duplicándose hasta las 282 escuelas (Granfeldt y Ågren, 2019). Parece que en cualquier caso el español despierta mayor interés en las grandes ciudades y núcleos urbanos que en los pueblos y zonas rurales, donde es frecuente que se ofrezca en tercer lugar (Francia y Riis, 2016).

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En Suecia existen 14 universidades públicas y 3 privadas, con oferta de estudios hasta tercer ciclo, así como 17 escuelas universitarias públicas y 9 privadas, con programas hasta segundo ciclo. El estudio de materias vinculadas a lenguas modernas viene experimentando un paulatino retroceso, del que el español no es excepción. En otoño de 2020 podía cursarse alguna asignatura en nuestra lengua (literatura, cultura, lingüística, didáctica, etc.) en 9 universidades y 1 una escuela superior, 10 en total. Esta cifra era de 17 en 2008 (10 universidades y 7 escuelas superiores)[3] y de 23 (15 y 8, respectivamente) en 2003 (Álvarez Montalbán y Albanesi, 2004). Es decir, en menos de dos décadas los estudios de español han desaparecido de la oferta académica de más de la mitad de las instituciones educativas superiores suecas y, con ella, los departamentos y los profesores que los impartían.

En esta línea, la Universidad de Estocolmo es a día de hoy la única institución en todo el país que ofrece un programa de máster de especialización en español para sus estudiantes avanzados, toda vez que la Universidad de Lund dejó de impartirlo en otoño de 2015. Lo paradójico del caso es que el número de solicitudes de estudiantes para cursar alguna asignatura en español ha aumentado más de un 25 % desde 2008 hasta hoy, pasando de 5.978 a 7.612[4], lo que demuestra que el interés por nuestra lengua y nuestras culturas continúa vigente.

Por detrás de este contexto local sueco parece asomar una tendencia global que avanza hacia el arrinconamiento de las humanidades y las lenguas modernas en las universidades y la aplicación de un homogeneizante

3 Según datos de Universitets— och högskolerådets (Consejo de Universidades y Colegios Universitarios de Suecia), 2021.

4 La estadística hace referencia a solicitudes, no a estudiantes, pues muchos de estos optan a diferentes materias que la mayoría de las veces no cursan en su integridad. No existen estadísticas oficiales comparadas de estudiantes matriculados.

axioma lingüístico de internacionalización, que impone el inglés como única lengua válida de intercambio de conocimiento. Esta inclinación resulta más evidente si cabe en un país tan marcadamente anglófilo y tecnológico como Suecia.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

El pacto social sueco, referencia mundial en sus logros durante el último siglo y medio, ha tenido históricamente en la educación uno de sus ámbitos de actuación prioritarios. Se estima que son cerca de 200 las organizaciones sindicales, fundaciones académicas, asociaciones religiosas o agrupaciones vecinales que a lo largo y ancho del país trabajan en paralelo al sistema de educación reglada en la formación continua de jóvenes, adultos y personas de la tercera edad. Esta tupida red asociativa hace que en el caso de la enseñanza de lenguas modernas apenas existan academias privadas operando en el país. A día de hoy, sigue sin existir una recogida selectiva y centralizada de estadísticas por parte de este tipo de organizaciones, por lo que resulta imposible acceder y segregar el número de estudiantes y/o cursos de español, pero se tiene constancia de la enorme popularidad y demanda de nuestro idioma.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes de Estocolmo abrió oficialmente sus puertas en abril de 2005 y desde su inicio apostó por ofrecer a sus alumnos, usuarios y visitantes una experiencia de inmersión completa en la lengua y en la cultura en español, a través de sus cursos de lengua, sus actividades culturales, su formación docente y su catálogo bibliográfico. Este modelo inmersivo supuso en la práctica una novedad en Suecia, aunque desde los años setenta, en el plano teórico, existía una orientación hacia el enfoque comunicativo y una preferencia por el uso de la lengua meta en la enseñanza (Hyltenstam y Österberg, 2010). En las aulas, en la práctica, el aprendizaje de una L2 se hacía en un entorno de uso habitual de la L1.

Este contexto explica algunos de los rasgos que caracterizan la experiencia académica del Instituto Cervantes de Estocolmo en estos más de quince años de actividad, como una significativa tasa de desistencia en los

niveles iniciales (más de un 35 % de los alumnos matriculados en A1 deja el curso antes de alcanzar A2), a la vez que una notable fidelización en aquellos que son capaces de superar esos primeros estadios de aprendizaje y adaptarse al modelo inmersivo.

En términos absolutos el volumen de estudiantes no ha variado apenas y oscila en una horquilla que se mueve entre los 500 y los 700 por año (gráfico 1), fluctuando hacia sus máximos y mínimos en razón de factores externos (económicos, laborales, etc.) antes que del propio interés y demanda. La estacionalidad de la demanda, muy marcada por la climatología y centrada en los meses de otoño e invierno, y los hábitos y costumbres sociales, hacen que sea poco probable que a corto-medio plazo pueda superarse el techo de alumnos ya alcanzado en las actuales instalaciones.

Gráfico 1
N.º de alumnos del Instituto Cervantes (Suecia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

El perfil de los alumnos del centro no ha sufrido grandes variaciones en estos quince años, aunque sí puede identificarse en los últimos tiempos una creciente presencia de profesionales, de población flotante internacional joven o de mediana edad, que temporalmente pasan por Estocolmo y durante su estancia en la ciudad desean ampliar sus capacidades lingüísticas. El estudiante tipo sería una persona adulta o de la tercera edad,

con vínculos familiares, inmobiliarios o afectivos con España o América Latina, con educación superior, de estatus socioeconómico medio/alto y que viaja por lo menos una vez al año a un país hispanohablante.

Los cursos generales de español (módulos de 25 horas) son el servicio lingüístico más demandado, seguido por los cursos especiales de menor duración (12,5 horas) centrados en aspectos gramaticales, la práctica y la interacción oral, o la mezcla de ambos (gramática y conversación). Vale la pena reseñar que a lo largo de su breve historia el centro también ha acogido cursos de lenguas cooficiales, como catalán (el último, en el curso 2015-2016) y vasco (2019-2020). El Instituto Cervantes de Estocolmo es hoy el único centro cultural europeo en la ciudad que ofrece el itinerario íntegro de aprendizaje con sus propios profesores.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN SUECIA

La privilegiada posición del español en las escuelas de Suecia se ve ensombrecida por la situación de su profesorado. La gran escasez de docentes cualificados y el ejercicio activo de otros sin la capacitación adecuada constituyen hoy la máxima amenaza para el adecuado desarrollo de nuestra lengua en el país. Una situación endémica que parte de los años cincuenta del siglo pasado, que se ha acelerado con el *boom* de las tres últimas décadas y que parece haberse cronificado.

Aunque se han ido introduciendo medidas de control para evitar la entrada de profesores no titulados en el sistema —desde 2015 ningún profesor sin cualificación puede oficialmente evaluar a un estudiante—, la realidad actual parece requerir ajustes adicionales. En 2018, las tres materias con la ratio más baja de docentes cualificados eran tecnología, sueco como segunda lengua y español[5]. El Consejo Nacional de Escuelas estimaba en 2013 que solo uno de cada cuatro profesores de español poseía la cualificación oficial completa exigida (Rottenberg y Francia, 2016).

Hay varias vías para conseguir la titulación de profesor en Suecia. La principal y más completa es a través del programa Ämneslärarprogrammet, que tiene una duración de entre cuatro y cinco años. La demanda de este tipo de cursos sigue siendo muy baja y aunque la

5 Según datos de Skolverket (Agencia Nacional de Educación de Suecia).

tendencia es creciente, los números son marginales. En otoño de 2020, se cursaron 414 solicitudes para asistir a alguna de las asignaturas de español. En otoño de 2008, la cifra fue de 314[6]. Existen otros itinerarios, como los llamados ULV y VAL, para profesores con título extranjero que precisan homologarlo al sistema sueco y para profesores que requieren una habilitación en una disciplina para la que no lo están, respectivamente.

Se calcula que cada año se forman en el país una media de 80 profesores de español (Francia, 2017). Una cifra demasiado baja siquiera para cubrir las bajas y jubilaciones que se producen a lo largo de un año académico y a todas luces insuficiente para recortar la escasez sistémica, que se sitúa en más de mil plazas vacantes (Francia y Riis, 2013). La situación es generalizada en todas las lenguas modernas, aunque no tan alarmante como en el caso del español. El sindicato de profesores de Suecia estima que en 80 de los 290 municipios suecos no hay un solo docente cualificado para ninguno de los tres idiomas optativos[7].

El hecho de que la explosión del español se haya producido recientemente hace que muchos de sus profesores se encuentren en los inicios de su carrera o en su madurez, por lo que la coyuntura estructural de escasez no se va a ver agravada con jubilaciones masivas como en los casos del alemán y el francés —el 27 % de sus plantillas tiene más de 60 años—. Así, de los 3.537 docentes de español de la enseñanza obligatoria registrados en 2018, el 27 % tenía menos de 40 años y solo el 16 %, más de 60[8]. Por su parte, el 31 % de los profesores de español de secundaria no obligatoria tenía menos de 40 años. El Sindicato Nacional de Profesores ha cuantificado en 5.700 los docentes que se necesitarán hasta 2029 para cubrir las bajas por jubilación en las tres lenguas (Lärarnas Riksförbund, 2016).

3.1. Principales asociaciones de profesorado

De acuerdo al espacio geográfico donde desarrollan su actividad, los profesores de español en Suecia tienen la posibilidad de formar parte de

6 Según datos de Universitets— och högskolerådets (Consejo de Universidades y Colegios Universitarios de Suecia), 2021. No hay datos de alumnos finales.

7 *Skolvärlden*, noviembre 2018. Véase https://skolvarlden.se/debatt/ledare/arkiv/2018/november.

8 Según datos de Skolverket (Agencia Nacional de Educación de Suecia), octubre de 2018.

dos agrupaciones: la Asociación de Profesores de Español de Estocolmo (SPLF), fundada hace casi medio siglo, y la Asociación de Profesores de Español del Oeste de Suecia (APEOS), que el próximo año celebrará su cuadragésimo cumpleaños. Tanto SPLF como APEOS, que trabajan coordinadamente como una asociación nacional a través de la Coordinadora de Asociaciones de Profesores de Español de Suecia (CAPES), ofrecen actividades de formación a sus miembros y realizan tareas de información, orientación y consultoría.

A pesar del encomiable y altruista trabajo de las diferentes juntas directivas que a lo largo de los años han liderado las respectivas asociaciones y han trabajado por su dinamización y expansión, actualmente el número de miembros no supera los 200 en ninguna de ellas y se percibe cierta quiebra generacional en su seno, más acusado en el caso de la SPLF. Especial relevancia tiene también la sección de español de la Asociación Nacional de Profesores de Lenguas Modernas (Språklärarnas Riksförbund) que agrupa a más de 350 profesores, aunque la tendencia es decreciente.

3.2. Formación docente en el Instituto Cervantes de Estocolmo

A lo largo de sus más de quince años de existencia, el Instituto Cervantes de Estocolmo ha organizado y coordinado diferentes acciones formativas dirigidas a profesores de español en ejercicio, pero también a aquellos que se están iniciando en la profesión. Se calcula que cerca de 2.500 docentes han tomado parte en alguna de estas acciones. El Encuentro de Profesores de Español de Escandinavia (EPEE) es sin duda el evento central del calendario formativo. El EPEE suele celebrarse en el mes de junio, al término del curso escolar, y cuenta con el apoyo de CAPES y la Embajada de España en Suecia, la colaboración habitual de Skolverket y la participación de editoriales especializadas en manuales didácticos de español. Por el encuentro ha pasado una selección de los mejores formadores de ELE del ámbito hispánico.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN SUECIA

Suecia, como toda la región escandinava, presenta una acusada singularidad que la diferencia del resto de Europa continental. No existe

tradición certificadora y la demanda de este tipo de documentos es mínima pues el entorno social, profesional, educativo y económico no lo requiere para su actividad habitual. Esta característica hace que el Instituto Cervantes de Estocolmo presente una mínima actividad certificadora, una de las más bajas de la red cervantina, a pesar de abarcar geográficamente otros cuatro países (Dinamarca, Islandia, Noruega y Finlandia). Solo en una ocasión, en el curso 2012-2013, se superó la cifra de 100 exámenes DELE.

5. CONCLUSIONES

Este comprimido repaso a la evolución del español y sus culturas en Suecia no solo refrenda la vigencia de la misión institucional del Instituto Cervantes en el país, sino que eleva el grado de exigencia en su cumplimiento por la envergadura del desafío. Si en sus quince años de vida el Instituto Cervantes de Estocolmo ha contribuido al *boom* del español enriqueciendo el diálogo académico e intercultural, propiciando la incorporación al contexto sueco de las voces más autorizadas y las fuentes más solventes, fomentando la comprensión de nuestros autores y especialistas, y reivindicando de manera constructiva el papel de nuestra comunidad en la producción de conocimiento global, hoy el centro se enfrenta al reto de colaborar más activa y decisivamente en la consolidación del español con el objetivo de mejorar su estatus y prestigio en los círculos académicos y profesionales superiores, reforzar su posición como centro de referencia panhispánico, reivindicar la riqueza de la diversidad lingüística y el valor del plurilingüismo, y tratar de trabajar más estrechamente con las autoridades educativas en la mejora de la enseñanza de nuestro idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Montalbán, F. y Albanesi L. (2004), «La enseñanza del español en Suecia», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2004*, pp. 339-361. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/alvarez_albanesi/p06.htm.

Comisión Europea (2012), «European survey on language competences (ESLC) — Final report—». Disponible en: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4/language-en/format-PDF/source-116835286.

— (2018), *Flash Eurobarometer 466: The European Education Area*. Disponible en: https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2186_466_ENG.

Erickson, G. y Pakula, H. M. (2017), «Den gemensamma europeiska referensramen för språk: Lärande, undervisning, bedömning — ett nordiskt perspektiv [The Common European Framework of Reference for Languages — a Nordic Perspective]», *Acta Didactica Norge* 11, 3, pp. 1-23. Disponible en: https://journals.uio.no/adno/article/view/4789/4901.

Francia, G. (2017), «Posibilidades y desafíos para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar nórdico: el caso de Suecia», *Revista redELE* (número especial, enero), pp. 1-22. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18927.

Francia, G. y Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter — möjligheter och hot*. Upsala: Universidad de Upsala.

— (2016), «Enactment processes in the implementation of European and national foreign language proficiency policies: The case of Spanish as an optional school subject in the Swedish school system», *European Journal of Language Policy*, 8, 2, pp. 173-189.

Granfeldt, J. y Ågren, M. (2019), «Évolution de l'étude de la langue française à l'école suédoise: les tendances de 2000 à 2018», *Synergies Pays Scandinaves*, 14, pp. 47-59.

Harling, B. (1988), «El español en la enseñanza oficial de Suecia», *Actas de la ASELE. Primeras Jornadas Pedagógicas*. Madrid. Disponible: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0303.pdf.

Hyltenstam, K. y Österberg, R. (2010), «Foreign language provision at secondary level in Sweden», *Sociolinguistica: Internationales Jahrbuch fuer Europaeische Soziolinguistik*, 24, pp. 85-100.

Lärarnas Riksförbund (2016), «Språk — så mycket mer än engelska: en rapport om moderna språk». Estocolmo: Lärarnas Riksförbund.

Lindqvist, A. K. y Tholin, J. (2009), «Språkval engelska/svenska på grundskolan — en genomlysning», Rapport, 3. Högskolan i Borås: Institutionen för pedagogik.

Sayehli, S., Ågren, M. y Granfeldt, J. (2020), «Trends in the study of Modern languages in Swedish lower secondary school (2000-2018) and the impact of grade point average enhancement credits», *Education Inquiry*, 12, 2, pp. 127-146. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1790099.

Svedberg, O. (2014), «Tyska, franska eller spanska? en studie om de bakomliggande faktorerna till språkvalet i årskurs 6», tesis doctoral, Universidad de Upsala. Disponible en: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:787246/FULLTEXT01.pdf.

Tholin, J. (2017), «State Control and Governance of Schooling and Their Effects on French, German, and Spanish Learning in Swedish Compulsory School, 1996-2011», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, pp. 1-16.

EL ESPAÑOL EN EL REINO UNIDO

Ignacio Peyró Jiménez
Instituto Cervantes de Londres

1. INTRODUCCIÓN

Hablantes originarios de la mayor lengua global, con una continuidad literaria sin interrupciones y con una proyección comercial y científica fuera de duda, a nadie debiera extrañarle que los británicos, tradicionalmente, hayan encontrado pocos incentivos para aprender idiomas. No es un rasgo de humor insular subrayar que, en cuanto a lenguas extranjeras, durante muchos siglos las más frecuentadas hayan sido —dada la pedagogía clásica de las élites del país— el latín y el griego. A su vez, hasta bien avanzado el siglo xx, la lengua extranjera por antonomasia era el francés, cuyo manejo parecía asentar credenciales de buena crianza.

De lo dicho pueden extraerse ya algunas conclusiones: el acceso a las lenguas ha tenido y sigue teniendo mucho que ver con cuestiones socioeconómicas. Por contraste con los grandes colegios privados tradicionales, un alumno de la educación pública tendrá menos probabilidades de formarse con calidad en lenguas extranjeras y, en consecuencia, estará menos expuesto a las oportunidades laborales y las ventajas personales que derivan del conocimiento de otras lenguas y culturas, lo que no deja de perpetuar a su vez ciclos de desigualdad.

A esto se le añaden algunos agravantes de distinto signo: la expansión de un estándar de inglés internacional, que refuerza la convicción de que todo el mundo habla inglés en todas partes. «El "inglés global" parece amenazar, más que motivar, el estudio de otras lenguas», según el informe *Language trends 2020* (British Council, 2020). Como ya se ha apuntado, la reputación persiste y es verdadera: según un estudio de la Comisión Europea datado en 2018, el 80 % de los europeos entre 15 y 30

años pueden leer y escribir en una lengua extranjera; en el Reino Unido, ese número se reduce al 32 %. Además, al caso concreto del español en el Reino Unido se le puede extender lo que escribe Ann Frost sobre la trayectoria de nuestra lengua en la universidad británica: «el español ha tenido que librar dos batallas: en primer lugar, la de su condición *per se* de lengua moderna, que merecía estudiarse en pie de igualdad con las ciencias y las lenguas clásicas; en segundo lugar, la propia del español para ser reconocido como parte válida entre las lenguas establecidas, francés y alemán» (Frost, 2019: 2).

Posiblemente los hispanistas británicos sean quienes, en conjunto, han ejercido una mayor influencia global. Y a la influencia de los hispanistas académicos hay que sumar la enorme relevancia que, del XIX en adelante, tuvieron, a la hora de codificar la imagen de España en todo el mundo, los hispanófilos —viajeros, escritores, combatientes…—, más reconocidos por su sensibilidad que por su erudición, desde Richard Ford y George Borrow a, en nuestra época, Chris Stewart.

El español y los estudios españoles permanecieron fuera del interés universitario hasta bien entrado el siglo XIX en Oxford. Otras grandes universidades —de Cambridge a Durham— no lo incluirían hasta comienzos del XX, siempre después del alemán y el francés. Es necesario decir que los exiliados Antonio Alcalá Galiano y Pablo de Mendíbil ocuparon, hacia 1820-1830, posiciones de importancia en los entonces recién nacidos y siempre rivales University College y King's College de Londres. La cátedra de Galiano, por breve que fuera, ha quedado como la primera en la historia. Culto y versado en letras, pero sin bagaje académico, la trayectoria londinense de Galiano iba a ser elocuente del desarrollo de los estudios españoles en el Reino Unido, que comenzaron nutriéndose de hispanófilos (así J. B. Trend en Cambridge) para ir luego enrolando perfiles más cualificados, ya de estrictos hispanistas.

Desde el éxito contemporáneo del español y los estudios hispánicos cuesta trasladarse a un mundo en que nuestra lengua era «un idioma minoritario, del que se pensaba que no tenía literatura» (Frost, 2019: 6) más allá del *Quijote*. Valgan unos breves datos: antes de la Primera Guerra Mundial, solo se enseñaba español en doce escuelas del país; en 1933, los examinados oficiales de francés rondaron los 56.000; de español fueron menos de 800.

Fue precisamente tras la Gran Guerra cuando, por fin, el español se va dejando ver en el ámbito universitario: Cátedra Cervantes del King's

College —Londres— en 1916, Cátedra Stevenson de Glasgow en 1924, Cátedra Rey Alfonso XIII de Oxford en 1927, por citar solo algunas de ellas. En los años veinte, Allison Peers funda el *Bulletin of Spanish Studies* y, ya en los años treinta, la BBC retransmite sus noticias en español.

A partir de entonces, figuras señeras de la cultura española, como José Castillejo, Alberto Jiménez Fraud, Dámaso Alonso o Pedro Salinas contribuyen a prestigiar una lengua que, a partir de la década de los cincuenta, empieza a sobrepasar en números al alemán. En 1955 se funda la Asociación de Hispanistas de Gran Bretaña e Irlanda (AHGBI), cuya membresía ronda hoy los quinientos asociados. Y si a partir de los albores del xx, las «universidades de ladrillo rojo» o «universidades cívicas» como Birmingham o Liverpool habían ido incorporando el español y otras lenguas ibéricas, en la posguerra lo incorporaría la segunda hornada de estos establecimientos, de Reading a Exeter. Hoy son más de 60 las universidades en las que se puede estudiar lo que podríamos ampliamente considerar filología española.

En lo que respecta a la situación en primaria y secundaria, tras un largo siglo de atonía, la trayectoria del español en los últimos tiempos bien puede juzgarse, si no milagrosa, sí muy positiva. En apenas diez años, el español ha pasado de ser la tercera lengua extranjera demandada en los centros educativos a consolidarse como la segunda, en un progreso exponencial que la acerca cada vez más al francés (ya superado en la universidad y en la secundaria inglesa). Y, en menos de una generación —desde 1996—, ha pasado de los márgenes del sistema educativo a ocupar una posición central. Por primera vez en la historia, en 2019, los exámenes de fin de bachillerato (A-Levels) registraron más estudiantes que optaron por el español que por el francés. Otra perspectiva halagüeña la aportan los informes que avalan el carácter crucial del español entre las distintas lenguas a la hora de hablar de un futuro *postbrexit*: la importancia del español para la empleabilidad y, por tanto, para la economía. Los estudiantes se acercan al español porque lo juzgan una ayuda importante en su futuro laboral.

Aun así, el éxito del español se enmarca en un momento de debilidad y declive del estudio de lenguas extranjeras, sin que las medidas para paliar esta tendencia hayan pasado aún de la fase de estudio. De hecho, en ocasiones ha ocurrido que el español asciende en el escalafón pero solo porque otras lenguas caen con mucha mayor fuerza.

Sin embargo, la demanda de español se ha hecho patente en el conjunto de la sociedad más allá del sistema educativo. Así lo apunta otro informe realizado en 2017 para conocer las lenguas que más les gustaría aprender a los británicos adultos: el español figura en primer lugar con más de diez puntos porcentuales de diferencia sobre el francés, y a gran distancia de alemán, italiano, chino, japonés, árabe y portugués, que le siguen en esta preferencia. Son múltiples los factores que han coadyuvado a este auge: el turismo; una actividad comercial-empresarial que concede un valor adicional a las lenguas globales; la percepción —errónea o no— de una relativa sencillez del español frente a otras lenguas modernas; el impacto positivo de las acciones de promoción de nuestra lengua, etc. (British Council, 2017).

Incluso antes de la Primera Guerra Mundial, uno de los motivos de mayor peso alegados para fomentar el español era su utilidad a efectos comerciales: la demografía del español estaba ahí. Hispanoamérica, sin embargo, no ha sido tradicionalmente objeto de la atención preferente de Reino Unido. Con todo, la presencia de una comunidad iberoamericana creciente, el desarrollo de los departamentos universitarios en este campo y los éxitos culturales en literatura y música están avivando la curiosidad y el conocimiento de la región entre los británicos.

Un punto de singular preocupación en nuestros días es el *brexit*, que puede implicar retrocesos severos tanto en el intercambio académico España-Reino Unido como en la circulación de actores del ámbito cultural. Al tiempo, las incertidumbres conjuntas asociadas tanto al *brexit* como a la pandemia pueden dejar sentir su influencia en el reclutamiento de estudiantes de idiomas, ante todo principiantes absolutos. La educación y la cultura no han sido el punto número uno en las negociaciones del *brexit*. Sin embargo, la educación y la cultura pueden ser el mejor hilo para suturar lo que alejó la política. Desde este punto de vista, sería de especial utilidad la aceptación, por parte de las autoridades académicas británicas, de las certificaciones oficiales de conocimiento de idiomas españolas. Este escenario, con todo, dista mucho de ser cercano.

A modo de conclusión para el futuro, cabe decir que, de modo paulatino, el Reino Unido está volviendo su interés hacia un ámbito habitualmente postergado en su jerarquía de intereses: el polo hispanohablante. Es un viraje estratégico de suma importancia. Cada vez hay mayor conocimiento de que el mundo piensa y se expresa en inglés y en

español. La demografía y la economía importan y la cultura en nuestra lengua cada vez está más presente en las vidas británicas. Además, el español y su aprendizaje se asocian a valores positivos (comunidad, creatividad, futuro, alegría de vivir). Y el español —muy importante— también se identifica de modo natural con las dos orillas en que se habla nuestro idioma.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL REINO UNIDO

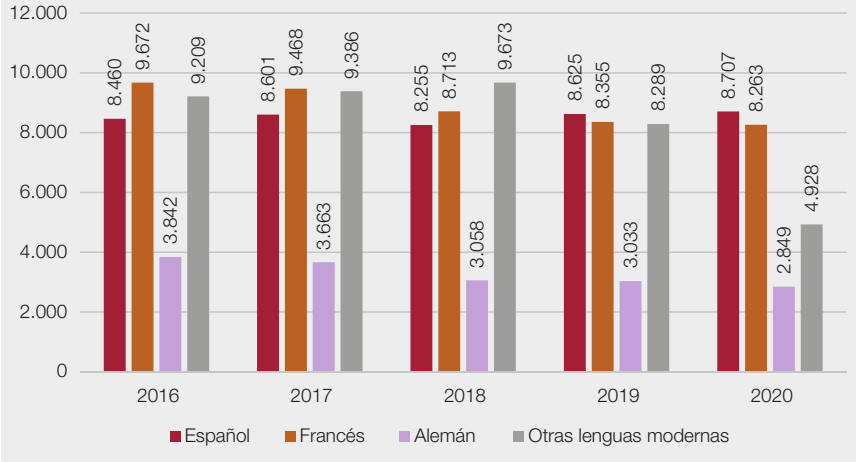
2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

Los informes específicos a propósito de las lenguas en el país sitúan al español como segunda lengua en el sistema educativo (muy por encima ya del alemán y aproximándose mucho al francés). En primaria se ha pasado del 16 % de escuelas en 2012 al 27 % que enseñaron español en el curso 2016-2017; en cuanto a la secundaria, se ha pasado del 53 % en 2007 al 77 % actual en el sistema público y al 89 % en los centros privados. En todo caso, en primaria hay una ligera caída —del 2 % de 2014 a 2019, para un total cercano a los 90.000 alumnos— que contrasta con la caída más pronunciada de alumnos que estudian francés o alemán (cercana al 30 % en ambos casos). El tradicional miedo a las asignaturas de lenguas y la mejorable formación del profesorado son factores que hay que ponderar en estos datos.

Asimismo, cabe referir que el español ha pasado de ser la tercera lengua moderna elegida por los estudiantes británicos en los exámenes de secundaria o GCSE (General Certificate of Secondary Education) con un 8 % en 1996 (por un 25 % del alemán y un 67 % del francés) a situarse en 2017 en el segundo lugar, con un 34 % (frente a un 17 % del alemán y un 43 % del francés). En cuanto a los exámenes de fin de bachillerato, llamados A-Levels, el español fue líder por primera vez en la historia en 2019. Con todo, las cifras hablan de lo limitado del estudio de lenguas en general.

Gráfico 1
N.º de inscritos en lenguas modernas en los exámenes de fin de bachillerato (A-Level)



Fuente: Universities and Colleges Admissions Service, 2020. Véase http://www.ucas.ac.uk

Mark Levy, del British Council, achaca la situación a que «no se da prioridad a las lenguas en un currículo ya muy extenso, con un número cada vez menor de profesores formados en lenguas extranjeras, menores intercambios con el extranjero y la consideración de que los exámenes de lenguas son más difíciles que los de otras materias» (British Council, 2020). En los últimos años se ha puesto en marcha un grupo interparlamentario, abierto a entidades expertas, con voluntad de influir en el Ejecutivo para reforzar la docencia de lenguas. De ese grupo forma parte el Instituto Cervantes.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

El español es la lengua moderna más popular en la universidad británica, pues se ofrece en 61 universidades. Las tendencias de estudio de lenguas en las universidades británicas están, en todo caso, en un momento de cambio. Cada vez es menos frecuente cursar estudios centrados en una sola lengua (*single honours*), pero hay señales de que los estudios que combinan una lengua con otras disciplinas se están haciendo más populares. Con todo, es difícil aportar números concre-

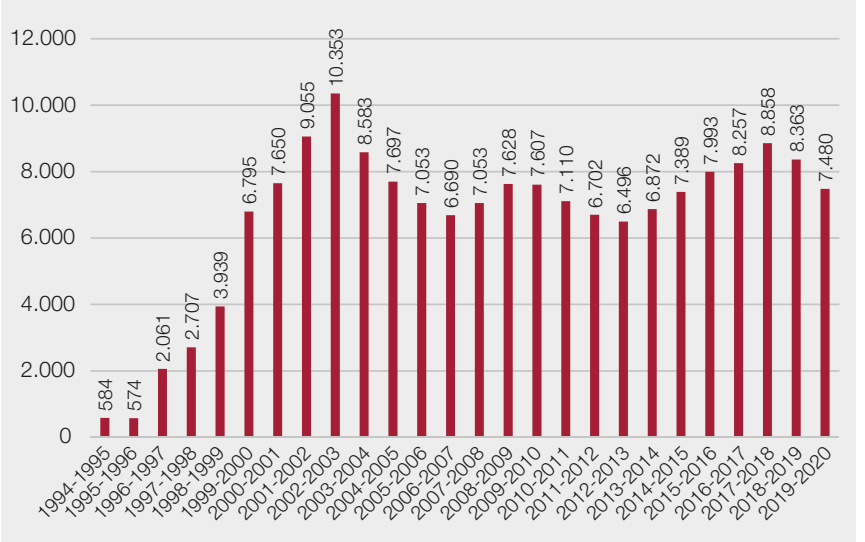
tos fiables sobre estos estudios por las distintas formas que tienen las universidades de recopilar y clasificar sus grados. En términos generales, puede decirse que el español se salva de la gran quema a la que ahora mismo se asiste en el Reino Unido en lo que respecta a departamentos universitarios de lenguas modernas: notablemente desde la introducción de gravosas tasas universitarias, estos estudios, nunca demasiado populares, hoy gozan aún de menos popularidad y no son pocos los departamentos de lenguas que han cerrado. Algunos de estos departamentos y subdepartamentos se están reinventando para estudiar lenguas y comunicación, por ejemplo, o para enfocarse a la traducción. Como fuere, el descenso está ahí, leve en el caso del español (11 % en diez años, hasta 2017) y más importante en el caso del francés y el alemán (51 % y 49 % respectivamente en el mismo periodo). Esto convierte a nuestro idioma en el más popular entre los alumnos y en el más ofertado, a la par con el francés y por delante del alemán, el mandarín, el japonés, el italiano y el árabe, según datos de Association of University Language Communities (AULC) y University Council of Modern Languages (UCLM) para 2018.

2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

Los centros del Instituto Cervantes en el Reino Unido han conocido en estas décadas una mejora sostenida en sus matriculaciones. Limitándonos a los últimos años, por ejemplo, pueden apreciarse ejercicios de gran éxito académico, como las cerca de 3.000 matrículas de Mánchester en 2016-2017 o las más de 4.000 del centro de Londres en 2018.

En un entorno tan competitivo y un mercado tan maduro como es el Reino Unido, el Instituto Cervantes mantiene un liderazgo indiscutible en la docencia de nuestra lengua y con una imagen de calidad muy alta. Con un atractivo cada vez más evidente para un público joven y profesional, mayoritariamente femenino, el estudiante del Instituto Cervantes se acerca al español por motivos profesionales, en primer lugar, y después por motivos de ocio (viajes, satisfacción personal) o familiares. Así, no es de extrañar que nuestros centros tengan también éxito en cursos especiales: español para los negocios, español y cultura contemporánea, o cursos para niños, muy populares en el centro de Mánchester.

Gráfico 2
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Reino Unido)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN EL REINO UNIDO

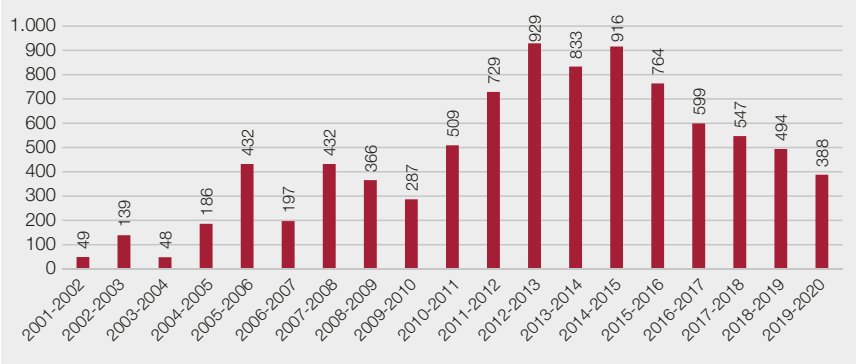
El Instituto Cervantes mantiene una relación privilegiada con el mundo del hispanismo, desde la interlocución directa con los propios hispanistas hasta la colaboración en numerosas actividades con departamentos de todo el país y el apoyo a la AHGBI y su asamblea anual. Si bien en los últimos años hemos tenido que despedir a gigantes como Hugh Thomas o Trevor Dadson, la continuidad generacional está garantizada. Las relaciones con eminencias como Sir John Elliott y Sir Paul Preston son excelentes. Cabe referir que el Reino Unido sigue siendo una meca del hispanismo en toda su extensión: del americanismo a la música y de la literatura a la historia. También hay colaboración con departamentos de catalán como el Catalan Centre de Queen Mary University. Asimismo hay una cooperación importante desde los tres centros con ARTES —que aglutina a los hispanistas historiadores del arte—, con el nuevo Zurbarán Centre de la Universidad de Durham y con la Asociación de Profesores de Lengua Española en el Reino Unido (ELE-UK). También

se colabora con departamentos de español como el de la Universidad de Oxford, cuyos alumnos trabajan con el programa AVE con tutor, y se ofrece apoyo a diversos talleres universitarios de traducción.

3.1. Formación docente en los centros del Instituto Cervantes

En lo referente a formación del profesorado, el centro de Londres ha sido y sigue siendo una referencia, con una muy importante actividad también en Mánchester. En parte es por una razón sencilla: en tiempos de la crisis financiera, hubo un importante contingente de españoles llegados a Gran Bretaña que quisieron formarse como profesores de ELE.

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Reino Unido)



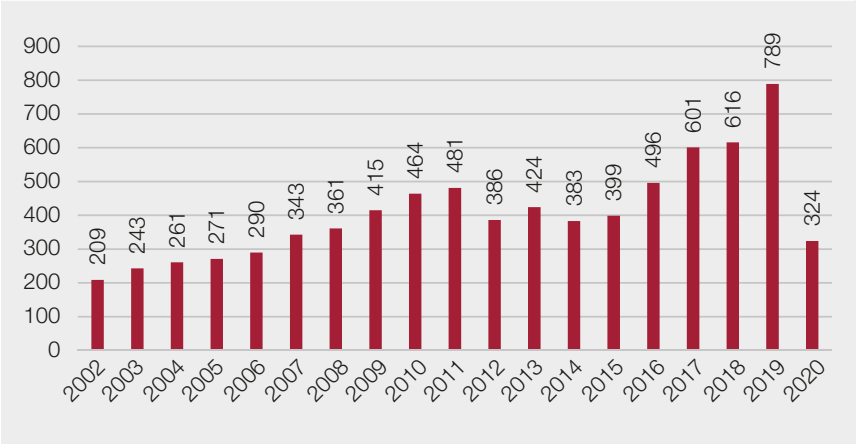
Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN hasta 2011-2012 e informes DOPA a partir de 2012-2013).

La experiencia, en todo caso, es acumulada en toda la red, según se ha dicho, y Mánchester y Londres han sido centros pioneros en la implantación del DADIC (incluso a distancia en tiempos de pandemia). También se está desarrollando una asociación de *alumni* de formación del Instituto Cervantes.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN EL REINO UNIDO

El Reino Unido carece del afán de acreditación académica de otros países. Con todo, la cifra de examinados ha venido progresando de año en año: en 2019 se realizaron 789 exámenes DELE, un 28 % más que el año anterior.

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE (Reino Unido)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Numerosas universidades, entre las que destacan Durham, Exeter, East Anglia, Nottingham y Leicester, son centros de examen, y se está impulsando también el DELE escolar, en tanto que este título certifica un nivel de conocimientos de la lengua mayor que cualquiera de las certificaciones locales (GCSE, A Level); centros tan señeros en el país como Sevenoaks son centros examinadores. También se ha implantado con éxito de convocatoria el SIELE. En todo caso, la forma de que nuestros títulos crezcan de manera adecuada es que sean reconocidos por UCAS, la entidad independiente que certifica la validez de las titulaciones acreditativas para acceder a la universidad.

5. CONCLUSIONES

En treinta años, el crecimiento del Cervantes en sus sedes británicas ha sido sobresaliente: solo en 2019, Londres trabajó codo con codo con más de 70 actores públicos y privados distintos. Respetados por sus pares europeos e hispanoamericanos, por los programadores culturales y por las autoridades locales —hace menos de dos años que se firmó el primer convenio de colaboración con el British Council—, los centros de Leeds, Londres y Mánchester también están siendo pioneros en ámbitos como la digitalización.

Actualmente, el futuro más deseable para nuestra institución en el Reino Unido pasa por fortalecer aún más la colaboración institucional, notablemente con las muchas universidades de calidad que hay en el país; proyectar la actividad del Cervantes más allá de la inmediatez local, multiplicando nuestra presencia junto a actores de interés en todo el territorio británico y, muy singularmente, adaptarnos a las necesidades de particulares y empresas en un entorno laboral, después de la COVID-19, de carácter híbrido presencial / en línea. Junto a ello, otro horizonte factible y positivo pasa por ganar relevancia como agentes culturales de peso en el tejido de cada una de nuestras ciudades.

Las perspectivas indican que el español se está convirtiendo ya en la primera de las lenguas extranjeras del Reino Unido. Prestigiar ese liderazgo y catalizarlo para la mejora de la percepción de España y el polo hispanohablante es una tarea a la que el Instituto Cervantes en el Reino Unido ha de dedicar todas sus fuerzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Association of University Language Communities (AULC) y University Council of Modern Languages (UCLM) (2018), *AULC-UCML survey of Institution-Wide Language Provision in universities in the UK: 2017-2018*. Disponible en: https://university-council-modern-languages.org/wp-content/uploads/2019/08/ad65a-aulc_ucml_2017-2018.pdf.

British Academy (2016), *Born Global: implications for higher education*. Disponible en: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/2598/Born-Global-Implications-for-Higher-Education.pdf.

British Council (2017), *Languages for the future. The foreign languages the United Kingdom needs to become a truly global nation*. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf.

— (2020), *Language trends. Language teaching in primary and secondary schools in England*. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2020_0.pdf.

Frost, A. (2019), «The emergence and growth of Hispanic studies in British and Irish Universities». Association of Hispanists of Great Britain and Ireland. Disponible en: https://hispanists.frb.io/wp-content/uploads/2019/11/2019-Ann-Frost-report-1.pdf.

EL ESPAÑOL EN IRLANDA

Víctor Andresco Peralta y Carmen Blánquez Lozano
Instituto Cervantes de Dublín

1. INTRODUCCIÓN

Hasta el estallido de la Guerra Civil, cuando desde Irlanda partieron voluntarios a apoyar a ambos bandos, la pervivencia de dos grandes mitos culturales ha favorecido históricamente la simpatía por España. Uno de ellos es el frente común contra el enemigo británico, que arranca en los tiempos de la Armada Invencible; el otro, la amistad generada a lo largo de los siglos por el Camino de Santiago. Hoy la iglesia de Saint James, junto a la factoría original de Guinness en The Liberties, exhibe a su entrada la leyenda *The Camino begins here*; hay también una activa Camino Society que expide cerca de 4.000 pasaportes de peregrino anualmente y en Sligo y otros lugares se celebran cada año homenajes a *The Armada*. Todo el mapa de Irlanda es una constelación de *Spanish points* que fraguaron una leyenda de hermandad que se mantiene en el imaginario colectivo irlandés hasta hoy.

Como bien dice César Pomar González en su artículo «El español en Irlanda» (2006), hasta 1998 nunca se había impartido una lengua extranjera a lo largo de la enseñanza primaria irlandesa. Este dato, unido a la diglosia de fuerte contenido político que ha distinguido la vida irlandesa de los últimos cien años, ayuda a comprender la lenta y variable evolución del alumnado de español en la isla esmeralda. Un tercer elemento, que trasciende lo simbólico, ha contribuido en los últimos tres años a consolidar el interés por nuestra lengua; se trata de la apertura de las embajadas de Perú y Colombia, que, unidas a las de Argentina, Chile, Cuba y México, están vertebrando en torno al Instituto Cervantes una referencia intercontinental de gran importancia para la difusión de actividad cultural, talleres, didáctica de ELE y oferta de titulaciones. La fuerte emigración irlandesa a muchas zonas de Latinoamérica —sobre todo a Argentina— tras la hambruna de 1845-1849,

como sucede con el éxodo masivo a Estados Unidos, es otro de los factores históricos que ha condicionado el imaginario colectivo irlandés; de ahí la importancia de recuperar este elemento de diálogo internacional. El resto de naciones americanas cuenta con representaciones en Londres, con las que el Instituto Cervantes trabaja para el desarrollo de una mayor presencia del Grupo Regional de América Latina y el Caribe (GRULAC) en Irlanda.

Tradicionalmente agrario, el país de San Patricio y James Joyce vivió entre 1991 y los primeros años de este siglo un *boom* económico que hizo que se le conociera como el «tigre celta» por analogía con las economías emergentes de Asia. Durante ese largo decenio, con un crecimiento anual medio del 6,8 %, la isla alcanzó el segundo puesto en renta per cápita de Europa y las grandes corporaciones instalaron sus cuarteles generales en la desembocadura del río Liffey —los legendarios *docklands*— y en algunas áreas industriales repartidas por la periferia de Dublín y Cork principalmente. A partir de la recesión de 2002 se produjo una caída en picado de los principales indicadores económicos y solo en los últimos años se está notando una nueva recuperación a la que no es ajeno el pujante sector inmobiliario —de forma particular el segmento de oficinas—, muy beneficiado por las tensiones derivadas del *brexit*.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN IRLANDA

En el homenaje tributado a Ian Gibson en la sede del Instituto Cervantes en Madrid, en febrero de 2020, el gran hispanista irlandés recordaba cómo era prácticamente imposible estudiar español a mediados del siglo xx incluso en el más prestigioso medio universitario dublinés; su *alma mater*, Trinity College, y el resto de las principales universidades irlandesas han vehiculado en los últimos tres decenios la difusión del español en parte gracias a la progresiva implantación de la oferta del Instituto Cervantes y el meritorio esfuerzo de profesores que, también fuera del ámbito universitario, han convertido el estudio de español en una referencia cultural. Pioneras de la enseñanza como Maribel Foley o Carmen Oroz figuran con letras de oro en la historia del español en Irlanda, del mismo modo que los insustituibles Ciaran Cosgrove, Bill Richardson y Philip Johnston han señalado el camino a jóvenes profesores e investigadores que trabajan, además de los estudios literarios, también en materias esenciales como la memoria democrática, los nuevos lenguajes o la historia de las luchas por los derechos humanos. Lucía Pintado, Alicia Casti-

llo, Tara Plunkett, Omar García Obregón, Martín Veiga, Cinta Ramblado o Mercedes Carbayo-Abengózar impulsan desde Dublín, Cork, Maynooth o Limerick una tarea en la que también debemos destacar, por el apoyo que nos prestan y por cómo coactuamos frente a las instituciones educativas, las asesorías de Educación y de Trabajo y Seguridad Social de la Embajada de España.

Los datos de que disponemos muestran que, en sintonía con la evolución de la economía local (decenio de prosperidad del tigre celta, crisis y recuperación hasta la llegada de la pandemia), en el Instituto Cervantes de Dublín la demanda de cursos generales ha tenido un correlato muy preciso en la oferta de cursos especiales (conversación, negocios), condicionados por dos vectores: la actividad empresarial y el turismo, en el que España tiene un papel decisivo para el mercado irlandés. De los casi cinco millones de habitantes de la isla al menos un 40 % visita regularmente nuestro país para periodos estivales, de Pascua y navideños, y más del 50 % de los viajeros irlandeses ha estado al menos una vez en la península o en Canarias. Más allá del fenómeno de los jubilados que residen de forma estable en España, se cuentan por miles los irlandeses propietarios de segundas residencias en las costas del Mediterráneo español. Bien es cierto que, por las circunstancias lingüísticoculturales mencionadas al principio (el gaélico es hablado por una minoría que oscila entre el 1,5 % y el 3 % de la población según distintas fuentes), con demasiada frecuencia los irlandeses pasan su tiempo de ocio en España en un ambiente cerrado donde todo, incluida la interacción con los servicios locales de hostelería y entretenimiento, se desarrolla en su lengua original.

Estudiar lenguas modernas no es obligatorio en el país, ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria. A pesar de ello, casi todos los alumnos estudian una lengua, en mayor medida en el *junior cycle* y en menor en el *senior cycle*. El organismo que establece el currículo de lenguas, competencia del Department of Educacion and Skills, es el National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). Por otra parte, la agencia Post-Primary Languages Ireland (PPLI) se ocupa de apoyar la enseñanza de lenguas modernas en secundaria, así como la investigación en el campo del multilingüismo como soporte a todo lo relativo a este tema en la administración pública.

En el curso 2016-2017 el Departamento de Educación puso en marcha la estrategia Languages Connect, con el objetivo de sensibilizar a la sociedad en general sobre los beneficios educativos, cognitivos, sociales, interculturales, profesionales y económicos del aprendizaje de idiomas, y aumentar así el número de estudiantes de lenguas extranjeras.

El programa de lenguas modernas (Modern Foreign Languages, MFL) ofrece dos certificaciones a los alumnos de secundaria: Junior Certificate y Leaving Certificate. Las lenguas más estudiadas en secundaria son el francés y el alemán; no obstante, en los últimos años, el español está experimentando una sensible subida. Según datos de la Oficina de Estadística del Departamento de Educación, en 2017-2018 hubo un total de 36.055 estudiantes de español en *junior cycle* y de 15.582 en *senior cycle*, lo que supone un 18,8 % del total de alumnos que estudian una lengua extranjera y un incremento del 6,8 % con respecto al curso 2010-2011. Para apoyar a estos estudiantes el Instituto Cervantes de Dublín ofrece cursos especiales para jóvenes, orientados al programa de secundaria y a la preparación de los exámenes oficiales.

El español está presente también en la enseñanza superior, tanto a través del estudio filológico (entre los departamentos más activos se encuentran los de Trinity College, Dublin City University, University College Dublin y Technological University Dublin, en Dublín; University College Cork; University of Limerick; National University of Ireland (NUI), en Galway; y el campus de Maynooth) como en carreras mixtas técnicas, económicas o relacionadas con el derecho (una de las principales vocaciones de los irlandeses). También se encuentra en los programas de los institutos de tecnología y centros de enseñanza postsecundaria (*colleges of further education*) y en programas para adultos.

3. EL INSTITUTO CERVANTES EN IRLANDA

En el Instituto Cervantes de Dublín, los niveles donde solemos tener más alumnos son A1, A2 y B1, lo que contribuiría a demostrar que el interés por el español sigue estando condicionado, mayoritariamente, por motivaciones inmediatas como el turismo o las iniciativas económicas, pero no demasiado vinculado a pulsiones culturales profundas como las originadas en contextos de mayor nivel cultural y académico/universitario.

Los cursos especiales más populares son los cursos de niños y adolescentes, así como los cursos de conversación de todos los niveles: A1, A2, B1, B2 y C1. Lo mismo sucede con los cursos de preparación al DELE. Se han impartido también otros cursos como español para el turismo, cine, literatura o gastronomía, y se siguen realizando talleres sobre estas disciplinas, incluyendo el flamenco, las catas de vinos y aceites, y las tradiciones populares.

Las secuencias de cifras correspondientes a los cursos infantiles y escolares hasta los 17 años reflejan el impacto directo de los factores arriba mencionados en el compromiso con las clases de español. En cuanto a motivaciones, tanto los estudios generales como los propios recursos del centro nos indican que las razones, por orden de importancia, son el hecho de que: 1) viajan a España con frecuencia para vacaciones; 2) poseen una casa en España; 3) tienen una pareja española o hispanohablante; 4) tienen interés, en general, por el estudio de otras lenguas; 5) les gusta la lengua española o sienten afinidad con los valores que reconocen en ella; 6) necesitan hablar español para optar a una oferta laboral o mejorar en el puesto actual; 7) tienen planeado irse a vivir a España u otro país de habla española.

Los datos demuestran también que entre el alumnado adulto del Instituto Cervantes son mayoría los jubilados, los profesionales y los estudiantes universitarios (no necesariamente del Trinity College, pese a la proximidad geográfica).

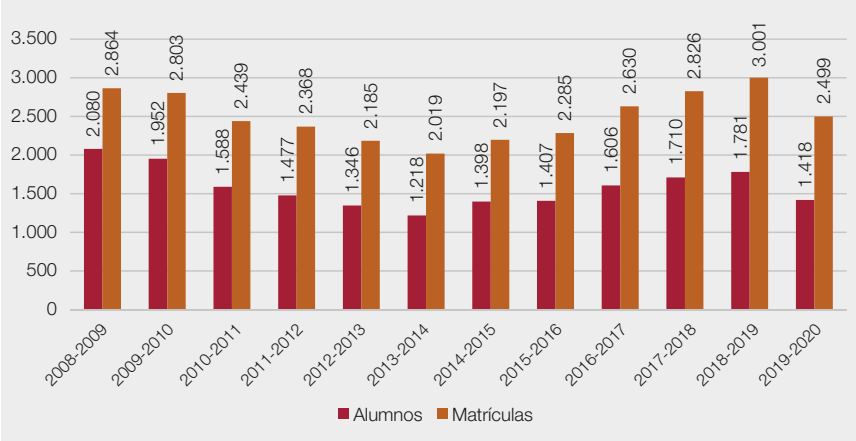
Las encuestas de satisfacción del alumnado revelan que un 43 % tiene más de 60 años, el 17 % supera los 50, otro 17 % está entre los 40 y la cincuentena; el 18 % supera los 30 y apenas un 10 % está en la veintena.

En cuanto a los cursos para niños y adolescentes entre los 4 y los 17 años, las cuotas de interés se reparten en función de sus estudios generales (estudian español en la escuela o necesitan prepararse para el Junior Cert o el Leaving Cert), forman parte de familias hispanohablantes, viven en familias con padres de distintas nacionalidades, son irlandeses que tienen casa en España o que suelen viajar a España en vacaciones y, en último lugar, manifiestan tener un interés general por aprender lenguas para el futuro.

El Instituto Cervantes de Dublín es un referente en la formación de profesores en el país y ofrece un programa de formación en colaboración con la Asesoría de Educación de la Embajada de España con cursos tanto para aquellos que quieren iniciarse como para los que están interesados en profundizar en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera o acreditarse como examinadores de los DELE.

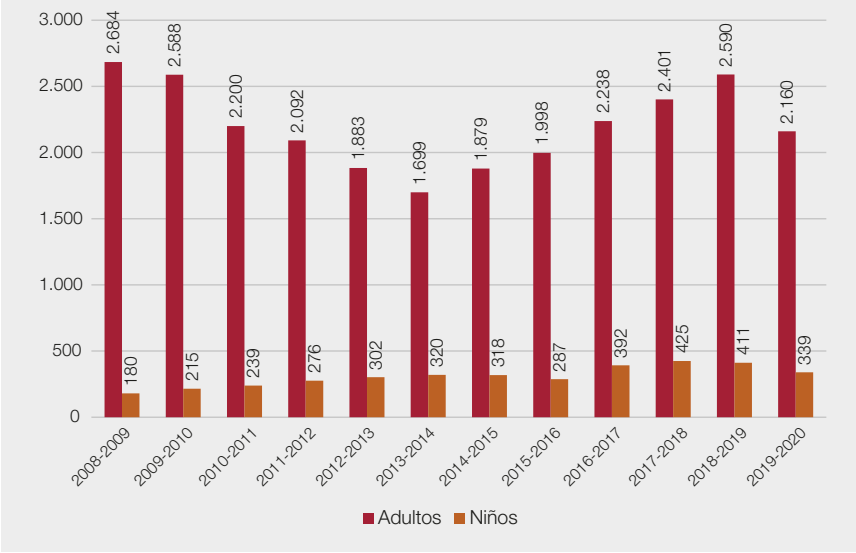
De igual modo, el profesorado del centro imparte formación para profesores de la enseñanza reglada, en colaboración con instituciones estatales como Post Primary Language Ireland (PPLI) y Junior Cycle Teachers (JCT) y colabora con la Association of Teachers of Spanish in Ireland (ATS) en actividades como debates, congresos o conferencias.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas en el Instituto Cervantes (Irlanda)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Gráfico 2
N.º de matrículas de adultos y niños en el Instituto Cervantes (Irlanda)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

4. PROFESORADO E HISPANISMO EN IRLANDA

Pese a la importancia de las contribuciones que debemos a los hispanistas de Irlanda, muchos de ellos del mayor prestigio internacional, es llamativa la atomización de los departamentos y el escaso contacto, por no decir nulo, entre universidades y ciudades de la isla. Aprovechando la circunstancia de que la 65.ª Conferencia Anual de la Asociación de Hispanistas de Gran Bretaña e Irlanda (AHGBI) iba a tener lugar en University City Dublin (UCD) en marzo de 2020 —hubo de ser suspendida—, en el Instituto Cervantes convocamos una reunión previa de todos los especialistas del país, incluyendo Irlanda del Norte, para que se conocieran personalmente y potenciaran los contactos. Con la inestimable ayuda de las profesoras Tara Plunkett y Pascale Baker conseguimos reunir el 13 de febrero de 2020 a una cincuentena de profesores e investigadores de los principales centros universitarios irlandeses en una jornada que se podría calificar de histórica para el hispanismo irlandés. La conferencia hubo de ser aplazada hasta finales de marzo de 2021; solo la presencia de los poetas Rosa Berbel y Billy O'Hanluain en un inédito mano a mano es ya un estimulante indicador de las sinergias generadas a partir de aquel encuentro y confiamos que siga dando sus frutos en toda la geografía irlandesa.

5. CERTIFICACIÓN DE ELE EN IRLANDA

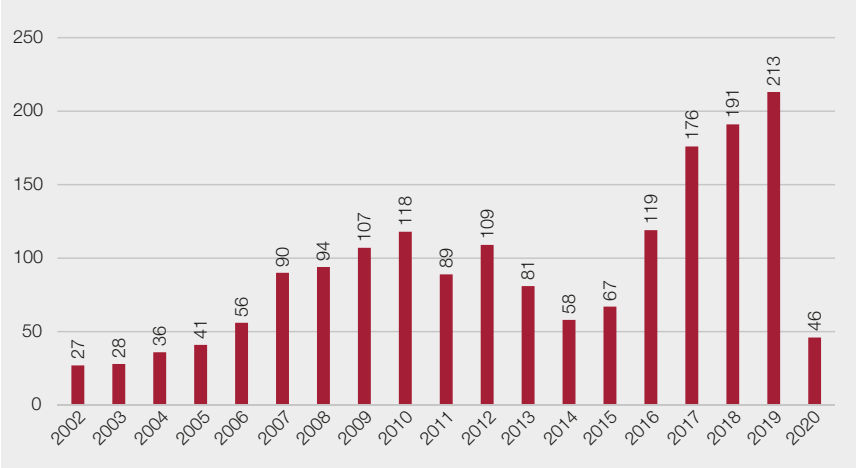
Toda reflexión sobre la evolución de los datos durante los años de que se tiene constancia, así como cualquier balance global, debe tener en consideración, en primer lugar, la nula tradición certificativa en Irlanda de forma específica, como resultado del uso dominante del inglés, dentro y fuera de sus propios límites nacionales. La convivencia sobre bases puramente políticas con el muy minoritario gaélico no ha impedido a Irlanda ser un relevante epicentro mundial de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es importante señalar también la compleja, o al menos peculiar, adaptación de sus parámetros al *MCER*, como queda constatado en las tablas de equivalencia del organismo certificador oficial irlandés, el Irish National Framework of Qualifications (NFQ). En la búsqueda de alianzas, al menos tácticas, con otros agentes, el Instituto Cervantes se ha esforzado por intensificar los contactos con el Post Primary Languages Iniciative (PPLI), el Ministerio de Educación de Irlanda

y otras instituciones afines —como los otros centros culturales europeos reunidos en el *cluster* local de EUNIC, con quienes trabajamos activamente— para extender al máximo la difusión de nuestra oferta certificadora, tanto a través de universidades y escuelas como en centros de tecnología, empresas con programas de formación para sus empleados y hasta medios de comunicación.

Además del Instituto Cervantes, existen en el país, dos centros de examen DELE: University College Cork y Coláiste Chiaráin en Limerick.

La evolución de los candidatos confirma la estrecha relación entre la estabilidad económica general, el gasto/inversión en titulación y la consolidación de la oferta formativa y certificativa, que en Irlanda se encuentra en sus albores. Los resultados entre 2015 y 2020 hablan por sí solos y subrayan la necesidad de seguir actuando junto a las autoridades educativas irlandesas para poner de relieve la importancia de nuestros diplomas en el panorama general de la enseñanza de lenguas.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE (Irlanda)



Fuente: Instituto Cervantes.

Por otra parte, como en el resto de centros de la red, en el Instituto Cervantes de Dublín se ofrece también la prueba CCSE y el examen SIELE, con un total de 92 exámenes realizados en el primer caso y de 26 en el segundo.

6. CONCLUSIONES

Es indiscutible el papel de referencia que ha tenido, desde su apertura, el Instituto Cervantes de Dublín en el amplio espectro educativo y formativo de la isla. Las alianzas con departamentos universitarios y escuelas, y la paulatina implantación de las actividades culturales del Instituto en el tejido cultural local (no solo en Dublín, capital literaria y polo de referencia en la programación continua de festivales del más alto nivel, sino en otros lugares como Galway, Waterford, Cork, Maynooth o Limerick) han ido dando sus frutos y hoy es una realidad que se enseña y se habla en español en muchos de los foros estables relacionados con la cultura y la proyección internacional de Irlanda (arquitectura, farmacéuticas, tecnología y comunicaciones, mayoritariamente). A ello no es ajeno el fenómeno de españoles altamente cualificados en lugares prominentes de las industrias culturales y tecnológicas del país, como sucede con Jaime Martín, director de la Orquesta Sinfónica Nacional de Irlanda (RTÉ), o Laura Bruña, directora de ensayos de la compañía de danza Ballet Ireland.

Con independencia de los condicionantes derivados de la pandemia, los retos esenciales que se plantea el Instituto Cervantes son su consolidación como referente didáctico directo y de certificación ELE, así como potenciador y garante de calidad de los estudios de español en la enseñanza primaria y secundaria del país.

Las perspectivas de futuro y las conclusiones globales sobre el español en el país no pueden, a tenor de las cifras y la evolución de los datos generales del país, ser más halagüeñas. A medida que se suavice la durísima situación —económica, sanitaria, moral— a que se ha visto sometida Irlanda en los últimos meses, es indudable que el estudio y la certificación de español continuarán su carrera ascendente en consonancia con la inmejorable relación de los irlandeses con nuestro país y con América Latina y, muy importante también, con la relevante influencia del llamado *USA factor*. La pujante situación del español como segunda lengua en Estados Unidos es un elemento de presión que a medio plazo tendrá un sensible impacto en la tendencia de los irlandeses a la adquisición de una segunda lengua, puesto que no en vano la abrumadora minoría irlandesa en Norteamérica es un elemento cultural y antropológico que trasciende lo geográfico para ser inextir-

pable de la conciencia nacional —o, mejor dicho, supranacional— de los habitantes de Irlanda.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Barnwell, D. (2008), «*The Spanish Language in Ireland*», *Irish Migration Studies in Latin America*, 6 (2). pp. 127-133. Disponible en: http://mural.maynoothuniversity.ie/2392/.

Gibson, I. (1981), *Un irlandés en España*. Barcelona: Planeta.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), *El mundo estudia español 2018. Irlanda*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602.

O'Donnell, H. (coord.) (2014), *Revista Internacional de Historia Militar*, 92, Cuaderno de Historia Militar, 1. Presencia irlandesa en la milicia española. Madrid: Ministerio de Defensa. Disponible en: http://www.irishinspain.es/archivos/p2/RIHM_92_presencia_irlandesa_chm_1.pdf.

Pomar González, C. (2006), «El español en Irlanda», 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. 237-239. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_48.pdf.

EL ESPAÑOL EN BULGARIA

M.ª Luisa Santos García y Valentina de Antonio Domínguez
Instituto Cervantes de Sofía

1. INTRODUCCIÓN

Una de las primeras cosas que llama la atención del extranjero que llega a Bulgaria es que la mayor parte de la población búlgara puede comunicarse perfectamente en uno o dos idiomas extranjeros, mayoritariamente en inglés, si bien cada vez es más habitual encontrar ciudadanos búlgaros que se pueden comunicar en español.

Históricamente España y Bulgaria no han tenido muchas relaciones. Es cierto que el español lleva siglos presente en Bulgaria por la llegada y el establecimiento en el país de una nutrida comunidad sefardita que, desde el edicto de expulsión de los judíos de los Reyes Católicos, se instaló en toda la zona balcánica, Turquía y norte de Grecia y mantuvo el uso del judeoespañol hasta nuestros días.

Las relaciones diplomáticas con España estuvieron rotas durante todo el periodo de influencia del comunismo soviético desde 1946 y se restablecieron en 1970. No obstante, Bulgaria es uno de los países donde más arraigó el hispanismo y el estudio del español por las relaciones con los países con sistema político comunista de Hispanoamérica y principalmente con Cuba; los intercambios de profesionales entre ambos países llevaron a que un elevado número de búlgaros se trasladara a trabajar a Cuba, donde aprendieron español y escolarizaron a sus hijos, y viceversa. En el año 1980 se vio la conveniencia de promover una cooperación con España, firmándose el Convenio de Cooperación Cultural, Educativa y Científica entre España y la República Popular de Bulgaria y, con posterioridad, tras identificar los centros educativos en donde se prestaba al español un interés especial, se firmó en 2001 el Acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia de la

República de Bulgaria y el Ministerio de Educación y Cultura de España sobre la creación y el funcionamiento de las secciones bilingües con idioma español en los institutos de la República de Bulgaria[1].

En los últimos veinte años ha habido un incremento de estudiantes de español en todo el país, del que el Instituto Cervantes es testigo y artífice, ya que desde el año 2000 está presente con un Aula Cervantes en la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid y desde el año 2006 con un centro del Instituto Cervantes en la capital. Actualmente el interés principal por el aprendizaje de español responde a una elección personal, ya que es considerado una lengua de cultura y la segunda lengua de comunicación a nivel internacional. En el primer decenio del siglo xxi también se incrementó el estudio de español por razones económicas, alrededor de 300.000 búlgaros emigraron a España con el deseo de mejorar su situación económica.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BULGARIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El estudio de lenguas extranjeras está muy extendido en Bulgaria y no es difícil encontrar búlgaros, sobre todo jóvenes, que hablen con fluidez dos o incluso tres lenguas extranjeras. Según los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística de Bulgaria, el español ocupa un quinto puesto en la demanda por detrás de inglés, ruso, alemán y francés, y a pesar del descenso de natalidad en los últimos años, el número de estudiantes de español aumenta cada año.

Cuadro 1
N.º de alumnos de español en educación primaria y secundaria (Bulgaria)

Curso	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Alumnos	16.356	16.826	16.782	17.066	17.297	18.292

Fuente: National Statistical Institute (NSI) (2019).

1 Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018: 130).

En enseñanza primaria es obligatorio el estudio de una lengua extranjera, la elección más habitual es el inglés aunque existe una gran demanda de estudio de español que no puede atender el sistema reglado por falta de profesorado. La segunda lengua extranjera es obligatoria a partir de la enseñanza secundaria obligatoria, pero se puede empezar a estudiar de forma opcional a partir del grado V de primaria. El país tiene una larga tradición de estudio de lenguas extranjeras por ser hablantes de una lengua minoritaria, como es el búlgaro en la esfera internacional, por lo que el nivel de competencia que adquiere el alumno medio es bastante elevado. En educación secundaria como en primaria el inglés sigue siendo la lengua más estudiada por los alumnos.

Donde la enseñanza de lenguas extranjeras tiene su máximo exponente es en los denominados «institutos bilingües». Estos institutos son una modalidad dentro de la enseñanza secundaria especializada, a la cual los estudiantes acceden tras la superación de un examen de ingreso. Estos centros gozan de prestigio y una elevada demanda; como ejemplo, en el curso 2018-2019, 1.914 alumnos solicitaron plaza para ingresar en la sección bilingüe de español del Instituto Bilingüe Miguel de Cervantes de Sofía. En este régimen de enseñanza, que consta de cinco años escolares, se estudian un número no determinado de materias impartidas en lengua española. Aproximadamente más de la mitad de los alumnos de español se encuentran en los institutos bilingües, ya sea como estudiantes de español como primera lengua extranjera o como optativa. De los 29 institutos con sección bilingüe de español que se extienden por todo el país, 14 se hallan inscritos dentro del Programa de Institutos y Secciones Bilingües del Ministerio de Educación y Formación Profesional español. En estos centros trabajan alrededor de una quincena de profesores españoles, aunque el grueso de los departamentos de español de los institutos lo constituyen profesores búlgaros de Lengua y Literatura Españolas y profesores búlgaros que imparten diferentes materias en español[2].

Como una de las principales razones de que la demanda de estudio de español no pueda ser atendida por el sistema reglado es la falta de profesores, el Ministerio de Educación y Formación Profesional español y el Instituto Cervantes pusieron en marcha el programa EUROPROF, al objeto de enseñar español a profesores búlgaros para que puedan impartir materias no lingüísticas. En el curso 2020-2021 se ha puesto en

2 Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018: 136).

marcha el tercer programa en Bulgaria con la asistencia de 15 profesores seleccionados por el Ministerio de Educación búlgaro.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En educación superior no se tienen datos exhaustivos sobre el número de alumnos que estudian lenguas extranjeras en la universidad, si bien, por lo que se refiere al español, existen dos universidades en Sofía que ofrecen la titulación de Filología Hispánica y en cada una de ellas completan sus estudios unos 40 estudiantes por año. La Universidad de Veliko Tarnovo ofrece también la especialidad de Español dentro de sus estudios de Lingüística Aplicada —unos 15 estudiantes por año— y en otras tres universidades se estudia español como lengua extranjera: Varna, Plovdiv y la Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía, donde incluso se imparten materias como Turismo o Economía en español.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

En los primeros años del siglo xxi, muchos ciudadanos búlgaros tenían mayor necesidad de aprender idiomas extranjeros y por ello aumentó también la demanda de cursos de español, principalmente cursos de tipo general y de preparación a los exámenes DELE con intención de trasladarse o emigrar a trabajar a España. Por esa y otras razones personales, comenzaron a proliferar por toda Bulgaria escuelas privadas y academias de idiomas que impartían cursos de español. No solo por el español, sino también por otras lenguas, principalmente el inglés, se fundó una organización llamada OPTIMA (Asociación Búlgara para la Calidad de la Enseñanza de Idiomas), que sigue en nuestros días, analizando y concediendo una certificación de calidad y que muchos búlgaros consultan cuando buscan cursos de idiomas. Por lo que se desprende de la información que ofrecen, el número de academias acreditadas por ellos que enseñan español en Sofía no es inferior a la veintena.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

En mayo del año 2000 el Instituto Cervantes comienza su historia en Bulgaria. Al principio se estableció un Aula Cervantes tras la firma de un

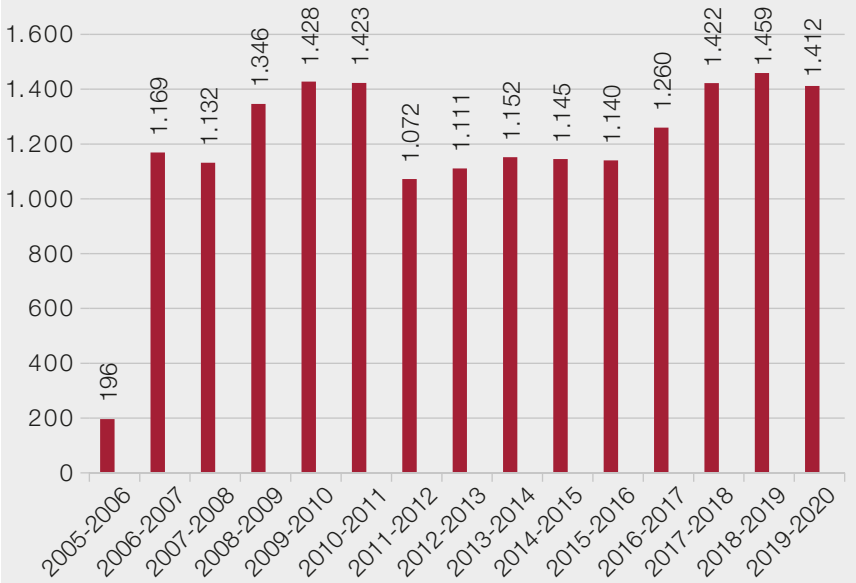
convenio con la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid, la primera universidad búlgara en tener un departamento de lenguas iberoamericanas. El Aula Cervantes se presenta como un centro de recursos multimedia para el asesoramiento en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la difusión de las culturas hispánicas. El 10 de febrero de 2006 se inaugura el centro del Instituto Cervantes en Sofía, poniendo fin al convenio con la universidad y cerrando el Aula Cervantes, que años más tarde pasó a convertirse en la Biblioteca de Español que alberga miles de libros cedidos por el Instituto Cervantes a esta universidad.

Desde su apertura el Instituto Cervantes de Sofía ha comprobado el incremento de la demanda de cursos y del número de alumnos. Con los datos disponibles en la aplicación de gestión académica MATRIC, ya en 2008-2009, segundo año de actividad, el Instituto Cervantes de Sofía contaba con un número de 1.346 matrículas, tan solo 113 matrículas menos que las que posteriormente se alcanzarían en el mejor año de actividad académica, que fue el curso 2018-2019. Desde aquel curso 2008-2009 hasta 2011-2012 se vivió cierta estabilidad en el crecimiento del número de cursos y alumnos que, sin embargo, no pudo sustraerse al efecto de la crisis económica y financiera en la que se vio inmersa España y todos los países europeos, incluida Bulgaria.

La situación económica de España obligó a que la dirección del Instituto Cervantes decidiera el traslado a un edificio cuyo alquiler supusiera menos coste para la institución y en 2012 se empezó a desarrollar la actividad en el actual inmueble situado en Sveta Sofia, n.º 3. Desde 2012 se ha ido produciendo la recuperación y superación del número de alumnos de los primeros años de funcionamiento en el edificio anterior. El mejor dato de inscripciones, número de cursos abiertos y volumen de actividad académica se produjo en el curso académico 2018-2019. A su vez, desde el año 2015 el Instituto Cervantes ha incrementado su oferta de cursos para niños y adolescentes porque se hizo patente que la demanda por parte de los padres iba en aumento. En los primeros momentos se abrieron de forma experimental, pero en el inicio del curso 2019-2020 alcanzaron la mitad del total de cursos, de ahí que ahora mismo exista un 50 % de cursos generales y un 50 % de cursos especiales en los que se incluyen junto a los cursos de preparación al DELE los cursos para un público infantil y juvenil. Lamentablemente la tendencia al alza y los buenos datos de inicio de curso se vieron afectados desde marzo de 2020 por la COVID-19 y por las restricciones para la continuación

de los cursos y del resto de actividades presenciales del Instituto Cervantes, lo que supuso una disminución de un 4,78 % del volumen de actividad académica con respecto al curso académico anterior.

Gráfico 1
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Bulgaria)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN BULGARIA

Aunque hay algunos casos documentados de estudiosos de la lengua y la literatura en español desde principios del siglo xx, será en 1951 cuando el célebre hispanista búlgaro Teodoro Neikov —traductor del *Quijote*— comienza a enseñar español en la Escuela de Lenguas Extranjeras en Sofía, curso que imparte hasta 1962.

En otoño de 1961 la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid inaugura la carrera de Filología Hispánica gracias al apoyo recibido de Cuba, que envía lectores y materiales; en ese primer año se graduaron 25 alumnos y de ellos 4 en Cuba. Desde entonces el porcentaje de graduados ha ido en aumento hasta nuestros días. A partir de 1974 solo pueden estudiar Filología

Hispánica alumnos que superen la selectividad en castellano. A partir del año 2019, los alumnos tienen la posibilidad de graduarse con la capacitación profesional de «traductor», manteniendo a la par la de «profesor de lengua y literatura hispana», y, en caso de sentirse motivados, obtener un diploma que incluya ambas cualificaciones profesionales. Los esfuerzos principales están dirigidos al perfeccionamiento lingüístico del hispanista. Además, un número considerable de doctorandos se preparan para ejercer profesiones de alta especialización en diversas esferas públicas, sobre todo en la docencia y la investigación. Se han defendido tesis doctorales en literatura española sobre Góngora y Quevedo, Julio Cortázar y, en una época más lejana, sobre Alejo Carpentier y la Generación del 98; también en lingüística ha habido tesis en el campo de la fonética y la lexicología. A su vez, esta universidad tiene una larga tradición en la organización de simposios internacionales dedicados a la enseñanza de español y la traducción, y en los últimos cinco años ha celebrado también congresos internacionales como en el que se invistió doctor *honoris causa* a Mario Vargas Llosa.

En sus orígenes contaba con lectores de universidades cubanas y en los últimos 25 años cuenta con la colaboración de lectores españoles. Lo que fue el Aula Cervantes que funcionaba dentro de la universidad se transformó hace diez años en la Biblioteca de Español, con miles de libros puestos a disposición de profesores y alumnos, e inseparablemente de ella, el Centro de Español, una sala con equipamiento por el que han pasado numerosos representantes del mundo literario y cultural hispano[3].

Un crecimiento similar se experimenta en la Universidad Americana en Bulgaria, con sede en Blagoevgrad. Capítulo aparte merece la Universidad Cirilo y Metodio de Veliko Tarnovo, donde se ha abierto en la Cátedra de Lenguas Románicas la especialidad de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. El español también se imparte como lengua extranjera en varias de las facultades de la Universidad de Sofía; en el Departamento de Idiomas Extranjeros y Lingüística Aplicada de la Universidad de Economía Nacional y Mundial; y en la Nueva Universidad Búlgara.

3.1. Formación docente en el Instituto Cervantes de Sofía

A pesar del creciente número de alumnos que se licencian para convertirse en profesores y su estupenda formación universitaria, uno de los proble-

3 Panteva *et al.* (2019).

mas con los que se encuentra el estudio de español en Bulgaria en todos los ámbitos es la falta de profesores que puedan atender la demanda, tal y como se ha comentado con anterioridad. Desde la apertura del Instituto Cervantes en la ciudad de Sofía, el centro ha tenido entre sus objetivos impulsar la formación continua del profesorado. A lo largo de los años ha diseñado y organizado programas de formación ajustados a las necesidades de los profesores de la zona. Los objetivos que se han perseguido han sido los siguientes:

- Presentar una oferta que le permita al Instituto Cervantes seguir siendo la institución de referencia en el ámbito de la formación de profesores de español en Sofía y, por extensión, en Bulgaria.
- Definir como principales destinatarios de la oferta del Instituto Cervantes a profesores con experiencia y formación en ELE, atendiendo también a otros profesionales sin experiencia que deseen reorientar su vida profesional.
- Colaborar con otras instituciones o editoriales vinculadas con el mundo del ELE, así como con las universidades de Bulgaria.

Las actividades formativas que se han llevado a cabo podemos agruparlas en tres tipos:

- Los cursos de acreditación de examinadores DELE: el Instituto Cervantes ofrece cada año un número de cursos encaminados a conseguir la acreditación de examinadores en cada uno de los niveles de los exámenes DELE. Estos cursos gozan de buena acogida en el país y el número de asistentes se consolida cada año, En los últimos cinco años se han llevado a cabo 26 cursos de acreditación con un total de 379 participantes.
- Los talleres: el Instituto Cervantes ha ofrecido diferentes talleres sobre contenidos muy variados relacionados con la enseñanza de español. Las sesiones han abarcado una amplia variedad temática: desde aspectos gramaticales, metodológicos, literarios o nuevas tecnologías hasta los más recientes, que han estado centrados en la enseñanza de español a niños y adolescentes. El planteamiento de la formación se ha ido adaptando a las necesidades que se han presentado con el paso del tiempo y a la nueva realidad que ha surgido a raíz, por ejemplo, del auge en el centro de los cursos de niños y adolescentes.

– Los encuentros de profesores de español, fruto de la estrecha colaboración entre el Instituto Cervantes de Sofía, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria y la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid. El primer encuentro tuvo lugar en el año 2017, continuando después con dos ediciones más en los años 2018 y 2019, hasta que en el año 2020 se ha visto interrumpido por la crisis provocada por la COVID-19. Su objetivo fundamental ha sido impulsar la formación continua del profesorado y construir un lugar común donde los profesores de español pudieran compartir e intercambiar propuestas sobre la enseñanza del español. Los tres encuentros han resultado muy satisfactorios y enriquecedores para los 250 asistentes. Entre los participantes hubo gran variedad de profesionales que desarrollan su actividad en diferentes contextos educativos, tanto en el ámbito nacional como en el internacional: enseñanza reglada y no reglada, institutos bilingües, universidades, etc. Durante los encuentros, se llevaron a cabo intercambios de experiencias docentes, comunicaciones, talleres prácticos, ponencias y presentaciones de editoriales, que ofrecieron nuevas perspectivas y propuestas didácticas sobre diferentes aspectos de la enseñanza de español, así como de la lengua y la cultura de España e Hispanoamérica[4].

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN BULGARIA

Uno de los principales cometidos del Aula Cervantes de Sofía era administrar los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en Sofía y desde el año 2006 la tarea la asumió el centro del Instituto Cervantes. Para facilitar el acceso a los candidatos que quieran presentarse a las pruebas de certificación DELE, el Instituto Cervantes de Sofía ha firmado convenios con varios de los institutos bilingües y universidades de las ciudades más importantes de Bulgaria para que administren las pruebas DELE —como centros de examen coordinados por el Instituto Cervantes— en las ciudades de Sofía, Plovdiv, Burgas, Varna y Veliko Tarnovo. En los primeros años de presencia del Instituto Cervantes podemos ver que el número de candidatos era ligeramente mayor que en los últimos años. La motivación para obtener una certificación internacional como el DELE por parte de los candidatos se

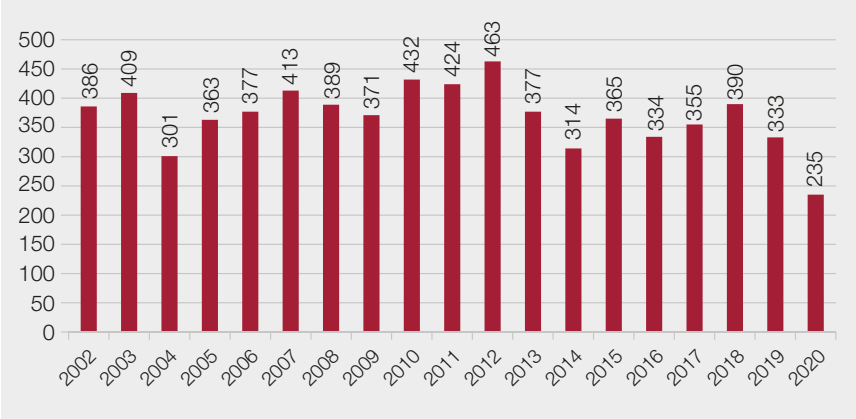
4 Información elaborada por Valentina de Antonio Domínguez, coordinadora académica del Instituto Cervantes de Sofía.

centra en que gran cantidad de estudiantes búlgaros quieren estudiar en universidades de países europeos donde el DELE les es útil para obtener mayor puntuación de ingreso. Bulgaria tiene sus propios certificados de competencia de idiomas siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia (MCER)* y no hay ningún apoyo por parte de las autoridades educativas que anime a los alumnos a conseguir certificaciones internacionales.

Desde el año 2018, el Instituto Cervantes de Sofía ofrece la certificación SIELE, que se empieza a consolidar sobre todo entre candidatos adultos y por la rapidez en obtener el resultado.

Por último, el Instituto Cervantes de Sofía ofrece desde 2015 la prueba CCSE, obligatoria para todos los que desean obtener la nacionalidad española y que también ha sido demandada por ciudadanos búlgaros, muchos de origen sefardí.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (Bulgaria)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

5. CONCLUSIONES

El estupendo funcionamiento del Aula Cervantes de Sofía desde el año 2000 dentro de la principal universidad de Sofía, la colaboración con los hispanistas, así como con la Consejería de Educación y la Embajada de España en Bulgaria, favorece que el Instituto Cervantes tenga un futuro de largo recorrido en Sofía. La demanda de cursos generales de español en el centro se ha

mantenido estable e incluso se incrementa ligeramente cada año. Desde el año 2015 el Instituto Cervantes de Sofía está cubriendo la gran demanda de alumnos infantiles y juveniles, porque el sistema reglado no puede cubrirla, y actualmente estos alcanzan el 50 % del alumnado del centro. El Instituto Cervantes ha sido pionero en la enseñanza de idiomas a distancia por ordenador y desde hace años cuenta con el AVE Global y con ¡Hola, amigos! (curso para estudiantes infantiles y juveniles), a los que se han unido —por la aparición de la COVID-19 en el año 2020 y la imposibilidad de impartir cursos presenciales— cursos idénticos a los presenciales que los profesores del centro de Sofía imparten a través de la plataforma Zoom. La utilización de las nuevas tecnologías y las plataformas digitales en la enseñanza de idiomas ha ampliado la capacidad de llegar a alumnos que se encuentran en lugares distantes de Sofía e incluso fuera de Bulgaria, y es una vía de expansión que confiamos que se mantenga simultáneamente con la oferta presencial en nuestras aulas y que incremente la demanda de alumnos de español en Bulgaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), *El mundo estudia español 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/elmundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602.

National Statistical Institute (NSI) (2019), *Education in the Republic of Bulgaria 2019*. Disponible en: https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/publications/education2019.pdf.

Panteva, T., Mitkova, A., Mollov, P., Kiuchukova-Petrinska, B., Marinkova, M., Tasev, K. y Chergova V. (eds.) (2019), *55 años de Filología Hispánica en la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid*. Sofía: Editorial de la Universidad San Clemente de Ohrid.

EL ESPAÑOL EN CROACIA

José Ignacio Urquijo Sánchez
Aula Cervantes de Zagreb

1. INTRODUCCIÓN

El reducido tamaño de Croacia[1], además de su localización entre varias potencias territoriales, ha provocado que históricamente los croatas hayan recibido una influencia determinante del exterior. Una consecuencia de estos condicionantes se aprecia en el plano lingüístico, tanto en el número de dialectos que se hablan en Croacia, como en el extendido conocimiento de segundas y terceras lenguas extranjeras por parte de los croatas (Eurostat, 2018). En cuanto al dominio de idiomas extranjeros, el más habitual es el inglés (EF EPI, 2021), por razones de influencia cultural y oportunidades económicas, seguido del alemán, por motivos históricos y económicos (CSOCA, 2021), y del italiano, por proximidad geográfica y aspectos históricos (Košuta *et al*., 2017).

El primer punto de contacto de Croacia con el español está ligado precisamente a esta vocación exterior del país. Medio millón de personas de ascendencia croata viven en Argentina y Chile (CSOCA, 2021). La mayoría emigró en la primera mitad del siglo xx y se ha integrado plenamente en la sociedad de acogida. Un ejemplo de ello sería el escritor chileno Antonio Skármeta, cuyos padres nacieron en lo que hoy se considera Croacia. En la actualidad, descendientes de la diáspora croata en Hispanoamérica están retornando al país de sus antepasados. Esta es una de las razones que ha influido en que el español sea la lengua extranjera más demandada en Croacia después de las ya citadas. Sin embargo,

1 Croacia es uno de los países más pequeños de la Unión Europea en cuanto a población, con 4.060.587 habitantes. Véase http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CROACIA_FICHA%20PAIS.pdf.

no es la razón principal. En las últimas tres décadas, la gran mayoría de los croatas se ha interesado por el español gracias a producciones audiovisuales. En concreto, Huertas Morales (2017: 1) reconoce que las telenovelas hispanoamericanas han jugado un papel fundamental. No obstante, en los últimos años, la influencia de este tipo de contenidos se ha reducido en favor de producciones turcas. Afortunadamente para el castellano, nuevas series en español, emitidas a través de plataformas digitales, han tomado el relevo de las clásicas telenovelas (ICEX, 2019).

Así lo confirman los resultados de la encuesta elaborada *ex profeso* para esta investigación, titulada «El español en Croacia en el año 2020». Esta encuesta ha sido completada por 230 estudiantes de español en Croacia, pertenecientes a todos los sectores educativos. Los resultados denotan que la mayoría de los estudiantes tienen contacto con el castellano a través de manifestaciones culturales populares como la música (85,15 %) y las series emitidas en plataformas digitales (79,91 %). Le sigue la lectura de libros (44,98 %), el visionado de telenovelas (42,79 %), el contacto con conocidos hispanohablantes (38,43 %) y el turismo (28,82 %)[2]. La principal motivación para estudiar español no está ligada a aspectos laborales, puesto que solo un 38,70 % de los encuestados consideran que el español les ayudará laboralmente, sino relacionada con el ocio, con un 86,09 % de las respuestas.

Por su parte, el Aula Cervantes de Zagreb, bajo la coordinación del Instituto Cervantes de Viena, actúa como catalizador de este entusiasmo por el español, proporcionando apoyo a estudiantes y a profesores de todos los sistemas educativos a través de la organización regular de eventos culturales y didácticos, cursos de formación, convocatorias de exámenes DELE, SIELE y CCSE, así como la recientemente instaurada oferta de cursos de español. Asimismo, resulta importante mencionar la valiosa labor que realiza la Oficina Cultural de la Embajada de España en Croacia para que el español haya alcanzado los logros mencionados en este artículo.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CROACIA

En el año 2020, el número de estudiantes de español en Croacia se ha estimado en más de 4.200 alumnos[3]. Esta cifra incluye estudiantes de ense-

2 Fuente: encuesta sobre el español en Croacia en el año 2020 elaborada por el propio autor.

3 Fuentes: para el número en escuelas e institutos, estimación para el año 2020 a partir de «Broj osnovnih i srednjih škola koje izvode predmet Španjolski jezik u šk., god. 2018/2019»;

ñanza primaria y secundaria, del ámbito universitario, del Aula Cervantes de Zagreb y de academias y escuelas de idiomas. A continuación, se describen las particularidades de estas formas de enseñanza del español en cada uno de estos sistemas educativos.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El curso académico 2020-2021 ha sido uno de los más significativos para la enseñanza del español en Croacia, gracias a la aprobación por parte del Ministerio de Ciencia y Educación croata del primer plan de estudios para la asignatura de lengua española en escuelas primarias y secundarias públicas. Este plan no incluye la obligatoriedad de enseñar español, la asignatura sigue siendo optativa, pero regulariza la enseñanza de español en colegios e institutos a través de la creación de un itinerario. En concreto, comienza en cuarto de primaria y se extiende hasta octavo, desde los 10 hasta los 14 años, con 70 horas lectivas de español por curso escolar, y continúa en la educación secundaria, desde los 14 a los 18 años, con 111 horas de media por curso (Narodne Novine, 2020). Los estudiantes que completan todo el currículum alcanzan un nivel B2 de español. Estos alumnos tienen la oportunidad de participar en el concurso anual de español, en el que colaboran la Embajada de España y el Instituto Cervantes.

Este logro supone un reconocimiento oficial al exitoso trabajo que se ha realizado en escuelas e institutos, que han pasado de 390 estudiantes de español en el curso 2004-2005 (Elías Gutiérrez, 2006)[4] a 2.905 alumnos en 2018-2019, repartidos en ocho escuelas primarias y 55 secundarias[5]. Todos estos centros, excepto uno, se localizan en las regiones costeras de Istria y

para el número en universidades, datos de 2020 proporcionados por los departamentos de español de la Universidad de Zagreb y la Universidad de Zadar; para el Aula Cervantes, Matric a 22/02/2021; para el número en academias y escuelas de idiomas, elaboración propia a partir de datos proporcionados por Centar za Strane Jezike, Mladih Klub Rijeka e Instituto de Español.

4 Los datos publicados en el año 2006 son conservadores, ya que en esa fecha no existía un registro oficial.

5 Fuente: Broj osnovnih i srednjih škola koje izvode predmet Španjolski jezik u šk. god. 2018/2019.

Dalmacia, en el oeste del país, así como en la región central de Zagreb. El este de Croacia, Eslavonia, solo cuenta con un instituto en el que se estudia español. Esto es debido a que la influencia del turismo es mucho menor en esta zona oriental, mientras que la costa y la capital reciben la mayor parte de los visitantes (Ministerio de Turismo, 2017 y 2019). En términos globales, a pesar del crecimiento de los últimos años, solo un 0,63 % de los estudiantes de educación primaria y secundaria estudia español (Državni Zavod za Statistiku, 2019).

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Croacia cuenta con dos universidades en las que se imparte español. Por un lado, la Universidad de Zagreb, cuya tradición hispanista se remonta a 1961, cuando se fundó la Cátedra de Lengua y Literatura Españolas, a raíz del lectorado instaurado previamente en 1954 (Huertas Morales, 2017). El Departamento de Español está dirigido por la doctora Mirjana Polić-Bobić. En el curso académico 2020-2021, estos estudios contaban con 112 alumnos de grado y 70 de máster, divididos en las especialidades de literatura, lingüística, didáctica y traducción. Para acceder a los estudios de grado es necesario contar con el nivel B2 de español. Además de este departamento, la Universidad de Zagreb también ofrece español en la Facultad de Economía, a través de cuatro asignaturas semestrales optativas enfocadas al español para los negocios, de 60 horas cada una. Para acceder, no es necesario contar con un nivel mínimo de español, aunque la directora del departamento, Drijenka Pandžić Kuliš, indica que la mayoría de ellos «ya han estado en contacto con el español en el instituto antes de inscribirse a esta asignatura», y que normalmente lo hacen porque «el español les resulta un idioma atractivo y sencillo». En el curso 2020-2021, 160 alumnos se matricularon en estos estudios de español. Los que terminan todo el itinerario alcanzan un nivel B2 de español[6].

Por otro lado, los estudios de español también pueden cursarse en la Universidad de Zadar desde el año 2006, a través del Departamento de Estudios Hispánicos e Ibéricos, donde además se imparte catalán y

6 Comentarios y datos proporcionados por la directora del Departamento de Español de la Facultad de Economía de la Universidad de Zagreb, Drijenka Pandžić Kuliš, durante una entrevista con el autor el 22/02/2021.

gallego. El departamento está dirigido por el doctor Mario Županović. En el curso 2020-2021, los estudios de Español de grado contaron con 129 estudiantes y los de máster con 56, repartidos en la especialidad de filología y traducción. Se requiere un nivel B2 de español para comenzar el grado.

A pesar de la notable y prolongada caída de la tasa de natalidad (Expansión, 2019), el número total de estudiantes universitarios de español en Croacia ha crecido en los últimos tres lustros. En total, el curso 2020-2021 contó con 527 estudiantes universitarios de español[7], una cifra superior a la del año 2004-2005, cuando había 350 (Elías Gutiérrez, 2006).

En cuanto a las salidas profesionales, se debe mencionar que el crecimiento del turismo español en los últimos años en Croacia[8] ha abierto una nueva perspectiva laboral a los estudiantes de español, que han encontrado en el trabajo como guía turístico profesional una fuente de ingresos que no estaba disponible hace unos años. Samanta Bičanić, guía turística en inglés y español con licencia en la ciudad de Zagreb, ha notado que «en los últimos años ha subido el número de turistas hispanohablantes», lo cual ha repercutido positivamente en su trabajo. «Gracias a hablar español he tenido más trabajo, tanto que casi no he trabajado en inglés durante estos años», comenta Bičanić[9].

Otra salida profesional en auge para los estudiantes de español es la de traductor. Este mercado ha crecido en la última década, tal y como indican los datos de Fraktura, la principal editorial encargada de la traducción de autores en español al croata. Esta editorial, que traducía una media de 1,3 libros de español a croata entre los años 2002 a 2010, ha pasado a una media de 5,6 del 2010 al 2018 (ICEX, 2019: 11). Así lo corrobora Željka Somun, traductora de Isabel Allende, Jorge Bucay y Fernando Aramburu. Somun señala que, a pesar de las difíciles circunstancias del año 2020, «este sector no ha sufrido mucho», porque «los autores hispanohablantes están siempre de moda»[10]. Entre los autores más traducidos, se encuentran

7 Datos proporcionados por la Universidad de Zagreb y la de Zadar.

8 213.000 visitantes españoles en el año 2015, 222.000 en 2016, 250.000 en 2017 y 285.000 en 2018, de acuerdo a las últimas cifras publicadas por el Ministerio de Turismo de Croacia (2017, 2019).

9 Los comentarios de Samanta Bičanić han sido extraídos de su entrevista con el autor el 22/01/2021.

10 Los comentarios de Željka Somun han sido extraídos de su entrevista con el autor el 15/01/2021.

Mario Vargas Llosa (con once títulos en la editorial Vuković & Runjić), Roberto Bolaño (con ocho obras en la editorial Vuković & Runjić), Javier Cercas (con seis libros en la editorial croata Fraktura) y Enrique Vila-Matas (con cuatro trabajos en la editorial Dicije Božičević).

En cualquier caso, la principal salida profesional del estudio de español sigue siendo la de profesor en el sistema educativo reglado. La presidenta del Comité de Calidad de la Universidad de Zadar, la doctora Ivana Lončar, quien también es vicedirectora y profesora titular del Departamento de Estudios Hispánicos, indica que «el interés por estudiar español es constante»[11] y no cree que «el interés decrezca», ya que el español está considerado como una lengua «grande».

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

La enseñanza del español fuera del sistema educativo reglado a través de academias y escuelas de idiomas sigue siendo limitada en Croacia. A pesar de ello, ha experimentado un crecimiento en los últimos quince años. Destacan el Instituto de Español, la escuela de idiomas Centar za Strane Jezike y la academia El Puente en Zagreb, el centro cultural Mladih Klub en Rijeka, la academia Centar Znanja Stranih Jezika en Split y la academia Inlingua en Dubrovnik. Se calcula que en el curso escolar 2019-2020 se inscribieron unos 800 estudiantes de español en academias y escuelas de idiomas de Croacia[12], lo que supone un crecimiento del 60 % en los últimos 15 años, (Elías Gutiérrez, 2006). Lourdes Malagón, directora del Instituto de Español, estima que la enseñanza del español «ha crecido en las escuelas que proporcionan una enseñanza más especializada, con profesores nativos hispanohablantes con formación específica en ELE»[13]. Además, Malagón ha percibido que «antes había más universitarios, ahora hay cada vez más adolescentes, por lo que percibimos que la enseñanza del español tiene buen futuro».

11 Los comentarios de Ivana Lončar han sido extraídos de su entrevista con el autor el 27/01/2021.

12 Estimación realizada a partir de datos aportados por Centar za Strane Jezike, Instituto de Español y Mladih Klub Rijeka. No hay un registro oficial para este tipo de estudios.

13 Los comentarios de Lourdes Malagón han sido extraídos de su entrevista con el autor el 21/01/2021.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Aula Cervantes en Zagreb se abrió en 2002 como un punto de apoyo al trabajo de difusión y enseñanza de español que realizan el Departamento de Español y el Centro de Idiomas de la Universidad de Zagreb, donde se ubican sus instalaciones. Su objetivo principal ha sido el de asistir a miles de estudiantes de español y centenares de profesores. Particularmente, los usuarios del Aula Cervantes han participado en cursos de formación para profesores, así como en talleres culturales y didácticos[14]. Además, han tenido acceso a la consulta del fondo de la biblioteca del Aula, que cuenta con más de mil libros. Asimismo, a partir del curso 2019-2020, el Aula Cervantes ha empezado a ofertar cursos en línea de español autónomos y con profesor. En concreto, en el curso académico 2019-2020 se puso en marcha el AVE Global, ofreciendo cursos con tutorías telemáticas. En el curso 2020-2021, se han organizado por primera vez cursos para grupos impartidos por el Aula Cervantes de Zagreb a través de Zoom, abriéndose el primer grupo en enero de 2021. Además, en abril de 2021 se ha firmado la renovación del acuerdo con la Universidad de Zagreb, que permitirá al Aula Cervantes ofrecer cursos presenciales por primera vez en su historia.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN CROACIA

Uno de los focos más importantes del hispanismo se halla en el Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Zagreb, que acoge dos cátedras, la Cátedra de Lengua Española y la Cátedra de Literaturas Hispánicas, ambas dirigidas por la doctora Mirjana Polić-Bobić. En total, este departamento cuenta con veintiún profesionales a su cargo, incluido un lector de la AECID. El departamento publica obras especializadas en hispanismo con regularidad (véase, por ejemplo, Polić-Bobić *et al.*, 2015 y 2018) y organiza congresos internacionales. La Universidad de Zadar, por su parte, supone el otro eje hispanista del país, a través del Departamento de Estudios Hispánicos e Ibéricos. Este departamento reúne a doce profesionales docentes, incluido un lector de la AECID de español, así

14 Para más información sobre el trabajo cultural del Aula Cervantes de Zagreb, véase https://www.cervantes.es/memoria_ic_web/memoria_ic_web_2019-2020/pdf/06_centros.pdf, pp. 316-319.

como lectores de catalán y gallego. Organiza anualmente las Jornadas de Lenguas y Culturas Ibéricas.

La catedrática Mirjana Polić-Bobić reconoce que «la inauguración del Aula Cervantes en la Universidad de Zagreb en 2002 representó un impulso muy importante»[15] al hispanismo de Croacia, gracias a los servicios mencionados en el anterior epígrafe, así como a los cursos para profesores de español. En este sentido, el Aula se ha convertido en un referente de formación no solo en Croacia, sino en su área geográfica, especialmente debido a los cursos de acreditación de examinadores DELE, que incluyen participantes de Croacia, Austria, Eslovaquia y Eslovenia, dentro del trabajo de colaboración con la red de centros de la zona, coordinada por el Instituto Cervantes de Viena. Gracias a ello, en el curso académico 2019-2020, el Aula de Zagreb recibió 188 participantes repartidos en 9 cursos de formación, una cifra récord para este centro.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN CROACIA

Los certificados DELE no son un requisito previo para acceder a los estudios universitarios de español, ni para trabajar como profesor de español en la educación pública croata. La razón principal por la que se obtiene un certificado DELE es el deseo de trasladarse a España por motivos educativos o laborales. En especial, existe un notable interés por parte de médicos que necesitan el certificado DELE C1 para optar a una plaza como interno residente en España. Estos factores externos han provocado que, en los últimos años marcados por una recesión económica en el país, el número de candidatos DELE haya fluctuado. El mayor número de inscritos se alcanzó en el año 2010, con 58 candidatos.

El examen SIELE se puso en marcha en Croacia en el año 2019. Este examen todavía está en proceso de descubrimiento por parte del público croata, pero se prevé un crecimiento exponencial ligado al aumento del turismo hispanohablante en la región y a la necesidad de acreditación de los guías turísticos. Por último, el Aula Cervantes de Zagreb comenzó a organizar convocatorias de CCSE a partir del curso académico 2017-2018, recibiendo todavía a un número reducido de inscritos.

15 Los comentarios de Mirjana Polić-Bobić han sido extraídos de su entrevista con el autor el 14/02/2021.

5. CONCLUSIONES

El español goza de buena salud en Croacia, aunque todavía es un idioma joven que se encuentra en fase de expansión. En las últimas dos décadas se han alcanzado logros que han contribuido a la profesionalización de la enseñanza del español en Croacia, comenzando por la apertura en la Universidad de Zadar en el año 2006 de los estudios de grado y máster en Español, que se suman a la magnífica labor que se ha realizado en la Universidad de Zagreb desde el año 1961. Además, uno de los hitos más relevantes se ha logrado en el año 2020, con la aprobación del primer plan de estudios para la asignatura de lengua española en centros de educación primaria y secundaria por parte del Ministerio de Ciencia y Educación croata. Asimismo, el Aula Cervantes de Zagreb ha expandido sus objetivos en el año 2019 con una oferta de cursos en línea y una oferta de cursos presenciales en el año 2021. Este trabajo conjunto de la comunidad hispanista se ha traducido en el crecimiento del número global de estudiantes de español, que ha pasado de aproximadamente 1.240 en el año 2006, a más de 4.200 en el 2020.

De cara a las perspectivas de futuro, las siguientes líneas de trabajo deben ser exploradas para que el español continúe su crecimiento y profesionaliza en Croacia:

- La expansión de centros de enseñanza del español por el este de Croacia. En la actualidad, la gran mayoría de escuelas de idiomas, colegios, institutos y universidades donde se oferta español están situadas en las regiones costeras del oeste y el centro del país, incluyendo la capital.
- El aumento del número de estudiantes en colegios e institutos, que ha crecido significativamente en los últimos quince años, pero todavía está limitado a un 0,63 % del total de alumnos de estos centros. La formación continua de los profesores de ELE a través de los cursos del Instituto Cervantes puede seguir contribuyendo a este desarrollo.
- El fomento de la percepción del español como un idioma para los negocios, aparte de para el ocio. La apertura de cursos presenciales de español con fines específicos en el Aula Cervantes de Zagreb puede favorecer esta perspectiva.
- El número de candidatos al DELE Escolar debe crecer, sirviéndose de la reciente implantación del primer plan de estudios para

la asignatura de lengua española en escuelas primarias y secundarias públicas.
– El conocimiento del examen SIELE debe ser más amplio. Este punto es de especial relevancia dado el aumento del turismo hispanohablante en Croacia, con la consecuente demanda de guías turísticos acreditados en español.

El futuro del español en Croacia está asegurado gracias al claro interés orgánico de una gran parte de la población croata por la cultura en castellano. No obstante, todavía queda margen de crecimiento, ya que los estudiantes aún no son conscientes de que, dominando el español, no solo pueden acceder a una oferta cultural en español que ya están disfrutando, sino que además pueden formar parte de un mercado laboral que comparten más de 592 millones de hispanohablantes. Los hispanistas de Croacia, que ya han convertido al español en el primer idioma de entre aquellos que se estudian por placer, están preparados para continuar esta tarea de expansión. Por su parte, el Aula Cervantes de Zagreb seguirá catalizando este interés por el idioma. Aprovechando las herramientas tecnológicas que eliminan barreras físicas y coordinándose con el Instituto Cervantes de Viena y su red de centros, el Aula Cervantes del año 2021 ya no es solo de Zagreb, sino de toda Croacia y de su área geográfica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Central State of Croats Abroad (CSOCA) (2021), «Croatian immigrants and their descendants abroad». República de Croacia.

Državni Zavod za Statistiku (2019), *Broj učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju*. Republika Hrvatska.

EF English Proficiency Index (EF EPI) (2021), «The world's largest ranking of countries and regions by English skills». Disponible en: https://www.ef.com/wwen/epi/.

Elías Gutiérrez, C. (2006), «El español en Croacia», 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. 295-297. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_63.pdf.

Eurostat (2018), «Foreign language learning statistics». Comisión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics.

Expansión (2019), «Datos Macro 2019. Croacia — Natalidad». Disponible en: https://datosmacro.expansion.com/demografia/natalidad/croacia.

Huertas Morales, A. (2017), «Enseñar español en Croacia. Presente y futuro», en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. *Vol. 1. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE, pp. 1-15.

Icex España Exportación e Inversiones (2019), *El mercado de libros y editoriales españolas en Croacia 2019*. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Zagreb. Disponible en: https://issuu.com/gremideditorsdecatalunya/docs/2019-el_mercado-de-libros-y_editoriales_-espa_olas.

Košuta, N., Patekar J. y Vičević Ivanović, S. (2017), «Plurilinguismin Croatian Foreign Language Policy», *Strani jezici,* 46 (1-2), pp. 85-100. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jakob-Patekar/publication/327644890_Plurilingualism_in_Croatian_foreign_language_policy/links/5b9b558b299bf13e602d4bcc/Plurilingualism-in-Croatian-foreign-language-policy.pdf.

Ministerio de Turismo de Croacia (2017), *Tourism in figures 2016*. Disponible en: https://www.htz.hr/sites/default/files/201706/Tourism_in_figures_ENG_2016.pdf.

— (2019), *Tourism in figures 2018.* Disponible en: https://www.htz.hr/sites/default/files/201906/HTZ%20TUB%20ENG_2018_0.pdf.

Narodne Novine (2020), «Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Španjolski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Ministarstvo znanosti i obrazovanja». Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html.

Polić-Bobić, G., Huertas Morales, A. y Matić, G. (eds.) (2015), *La literatura argentina del siglo XX: un recuento.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Polić-Bobić, G., Huertas Morales, A., Matić G. y Zovko, M. (eds.) (2018), *El mundo hispano y/en sus fronteras.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

EL ESPAÑOL EN ESLOVAQUIA

Isabel Iglesias Blanco
Aula Cervantes de Bratislava

1. INTRODUCCIÓN

La República Eslovaca se encuentra ubicada en el corazón de Europa, en una situación geopolítica que sin duda ha influido en la percepción, el aprendizaje y los ámbitos de uso de las lenguas nacionales y extranjeras. Las lenguas extranjeras más conocidas, aparte del checo (47 %), son el inglés (26 %) y el alemán (22 %), seguidas del ruso (8 %), el francés y el español (1 % en ambos casos)[1].

Los inicios del hispanismo como disciplina científica se sitúan en la primera mitad del s. xx, cuando surgen las primeras publicaciones de obras literarias traducidas del español al eslovaco, en especial la reconocida traducción de *Don Quijote de la Mancha* realizada por el romanista Jozef Felix en 1950. Entre 1945 y 1998 se tiene constancia de 161 obras de autores españoles y 191 de latinoamericanos que fueron traducidas al eslovaco (Montoro Cano, 2013: 42). Si bien al principio el hispanismo se desarrolló como una ciencia auxiliar de la traducción, posteriormente alcanzó relevancia gracias a destacadas figuras como Jozef Škultéty, Jozef Šulhan, Vladimír Oleríny y Ladislav Trup. El estudio de la lengua española como asignatura fue iniciado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius (en adelante, FIF UK) en el año académico 1930-1931 por el romanista checo Vladimír Buben. En el curso 1940-1941 la entonces llamada Escuela Superior de Comercio, actual Universidad de Economía de Bratislava (en adelante, EUBA), empezó a ofrecer

1 Véase https://slovak.statistics.sk (2011) y https://ec.europa.eu (2012). No ofrecen datos disponibles posteriores a esos años.

español junto con otras lenguas extranjeras, y en el curso 1962-1963 lo hizo la Facultad de Pedagogía de la UK. Les siguieron la Universidad Técnica de Bratislava (1961), la Universidad Agrícola de Nitra (1970) y la Universidad de Transporte en Žilina (1972), fruto de la cooperación entre Eslovaquia y Cuba. Estos primeros programas de estudios de español, y los que les siguieron, se desarrollaron en el marco de contactos culturales y científicos entre las universidades eslovacas y algunas universidades españolas. Especial relevancia tienen las relaciones de la FIF UK con la Universidad Complutense de Madrid, gracias a la cual se creó la Cátedra Dubček en 1993 y la Biblioteca Complutense del Departamento de Lenguas Románicas en el año 2000 (*Palkovičová, 2020; Ulašin y Vertanová, 2020*).

Las primeras acciones de cooperación entre España y Eslovaquia en el ámbito educativo no universitario datan de 1990, cuando se abrió la primera sección bilingüe eslovaco-española en el Gymnázium Parovská de Nitra. Le sucedieron las secciones de Bratislava (1993), Košice (1997), Trstená (1998), Žilina (1999), Banská Bystrica (2002) y Nové Mesto nad Váhom (2004). En 2003 se creó la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Bratislava, adjunta actualmente a la Consejería de Educación de España en Polonia, que cuenta con un Centro de Recursos de español con casi 12.000 volúmenes[2].

A lo largo de todos estos años la Embajada de España en Eslovaquia ha desarrollado una notable y continuada labor con su presencia en actos académicos universitarios, la publicación de actas de seminarios y conferencias, el apoyo a las Olimpiadas de Español[3] y a los Encuentros de Profesores de Español organizados por la Agregaduría de Educación[4], así como la programación de actividades culturales diversas. El Instituto Cervantes está presente en Eslovaquia desde que en el año 2004 se firmara un convenio de colaboración con la EUBA para abrir un Aula Cervantes en sus instalaciones. Desde septiembre de 2019 se encuentra ubicada en la FIF UK con carácter indefinido, ocupándose de la administración de los Diplomas de Español como

2 Actualmente su gestión ha sido cedida a la Biblioteca Universitaria de Bratislava.

3 Organizadas anualmente por el Ministerio de Educación eslovaco a través del Instituto de la Juventud (IUVENTA) y de la Escuela Oficial de Idiomas de Bratislava. Este año se ha celebrado la 30.ª edición.

4 Se iniciaron en 1996. A finales del 2020 estaba previsto celebrar 23.ª edición, que fue cancelada debido a la situación sanitaria.

Lengua Extranjera (DELE), la oferta de cursos de español presenciales y en línea, la formación de profesores y la participación en actividades académicas y culturales diversas.

Las relaciones bilaterales entre Eslovaquia y España son también fluidas en el ámbito político y económico, con una balanza comercial favorable a Eslovaquia y una inversión directa española centrada en sectores como la automoción, la construcción, la distribución comercial y los servicios. Actualmente existen casi 80 empresas españolas establecidas en el país, con más de 5.000 empleados[5]. La Cámara de Comercio Hispano-Eslovaca, fundada en 2009, es un buen exponente de las conexiones empresariales entre ambas partes y complementa la labor de la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España. Las óptimas condiciones de inversión en el país están favoreciendo un perfil profesional con dominio no solo del inglés sino también del español a nivel técnico y comercial. Resulta coherente por tanto que un estudio de la Facultad de Lenguas Aplicadas de la EUBA muestre que, entre los motivos de sus estudiantes para elegir español como lengua extranjera (LE), más del 36 % lo estudie porque cree que le será útil en su futura profesión. De hecho, hasta el 90 % de los encuestados quiere utilizar el español en su trabajo, un 12 % desea trabajar en los países hispanohablantes y el 10 % considera que es importante para trabajar en una empresa multinacional (Kittová y Spišiaková, 2020: 150-151).

En cuanto a la presencia institucional de otros países hispanohablantes, además de la Embajada de Cuba en Bratislava se encuentran los consulados honorarios de Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay. Desde el ámbito académico cabe destacar el Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (CEILA), creado en 1988 dentro de la EUBA por iniciativa de la reconocida hispanista Jana Lenghardtová, dedicado a la investigación de temas socioeconómicos y culturales de la península ibérica y América Latina, y sus relaciones con Eslovaquia. Como ejemplo de la visibilidad que la lengua y la cultura en español tienen en los medios de comunicación está el programa informativo *Radio Slovakia International* (RSI), que desde 1993 comenta temas culturales de actualidad en español, o el periódico digital *Buenos días Eslovaquia* creado en el 2017. Existe además

5 Según el informe de la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Bratislava, de julio de 2020.

una editorial, AnaPress, especializada en publicar trabajos académicos del hispanismo eslovaco[6].

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESLOVAQUIA

La presencia de las lenguas extranjeras en el sistema educativo eslovaco es muy significativa, tanto por motivos históricos como por razones de carácter económico y cultural. La Ley 245/2008 estableció como obligatorio el dominio de dos lenguas extranjeras, una de ellas el inglés. En este contexto, la enseñanza del español ha ido avanzando paulatinamente en las diferentes etapas educativas y en la actualidad podemos decir que despunta como el idioma con mayores posibilidades de crecimiento tanto dentro como fuera de la enseñanza reglada.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La enseñanza de español antes de la escuela primaria es casi inexistente, si bien en Bratislava existen varios centros privados que ya la ofrecen en la educación infantil. En la enseñanza primaria es obligatoria la inclusión de una LE a partir del tercer curso, y de una segunda LE a partir del séptimo curso, pudiendo elegir los alumnos entre inglés, alemán, ruso, francés y español. Desde el curso 2019-2020, en el que el inglés dejó de ser obligatorio como primera lengua, el español ha superado al francés en el número de estudiantes que lo cursan como segunda LE, situándose en cuarto lugar tras un incremento progresivo desde 1995[7].

En la enseñanza secundaria, así como en la formación profesional, es obligatorio cursar dos lenguas extranjeras y opcional una tercera, ofertándose generalmente inglés, alemán, ruso, francés, español e italiano, y a veces otros idiomas en los institutos especializados. Desde el curso 2018-2019 el español supera al francés en el número de estudiantes que lo estudian como segunda LE, ocupando el cuarto lugar con una clara tendencia al alza[8].

6 Véase https://esrsi.rtvs.sk y https://www.buenosdiaseslovaquia.sk.
7 González Álvarez (2006) y Ministerio de Educación (2018 y 2020).
8 *Ibidem*.

Por otra parte, la enseñanza del español está totalmente implantada en siete *Gymnázium* eslovacos gracias al programa de secciones bilingües españolas que funciona desde los años noventa, por el cual sus alumnos cursan alrededor del 50 % de su currículo en español durante un bachillerato de 5 años. Puede observarse estabilidad en el número de estudiantes tanto de las secciones bilingües como de los que estudian español como LE.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En la enseñanza universitaria es obligatorio matricularse de una lengua extranjera como mínimo, siendo el inglés, el alemán, el ruso, el francés, el español y el italiano las más estudiadas. Existen tres universidades que ofrecen grados de Filología Hispánica y Traducción e Interpretación en Lengua Española: la Universidad Comenius, la Universidad de Nitra y la Universidad de Banská Bystrica, con 110, 76 y 40 alumnos respectivamente (2020). La variación en el número de estudiantes entre 2010 y 2020 indica un retroceso en estos estudios especializados durante ese periodo[9].

El mayor porcentaje de estudiantes universitarios matriculados en español como LE se encuentra en aquellas facultades que ofrecen cursos de español con fines específicos, cultura y civilización, o comunicación intercultural. Un ejemplo notable lo constituye la Facultad de Lenguas Aplicadas de la EUBA, donde la lengua española es el segundo idioma más solicitado después del inglés. Si en el curso 1998-1999 había 113 estudiantes de español (González Álvarez, 2006: 315), en el segundo semestre de 2020 se inscribieron 780 alumnos, 70 de ellos en la Facultad de Lenguas Aplicadas en la especialización de grado y máster, y el resto en las facultades de Comercio, Económicas, Informática y Relaciones Internacionales[10]. El interés por la lengua y cultura hispánicas en la enseñanza superior queda patente no solo por los datos anteriormente mencionados, sino también por las cifras que arroja el programa de movilidad Erasmus, ya que en 2017 España fue el tercer país elegido como destino después de la República Checa y Polonia[11].

9 Véase https://www.cvtisr.sk. No ofrecen datos oficiales de fechas anteriores al 2010.

10 Datos aportados por Mária Spišiaková, vicedecana en la Facultad de Lenguas Aplicadas de la EUBA.

11 Ministerio de Educación (2020).

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

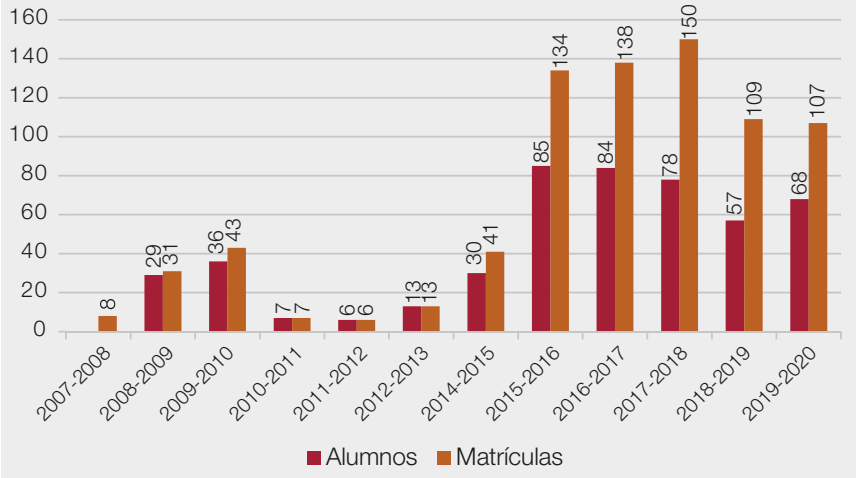
En las escuelas oficiales de idiomas (Štátna jazyková škola), que cuentan con once centros en Eslovaquia[12], el español ha pasado a ser la tercera lengua más demandada por delante del ruso y del francés, con una media de 700 a 800 alumnos por año entre el 2014 y el 2010[13]. Existen además al menos unas treinta academias privadas repartidas por el país que imparten cursos de español. También se oferta español como LE en centros educativos privados como Cambridge International School[14].

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Aula Cervantes de Bratislava empezó a impartir cursos de español en el año 2007-2008, con un programa académico estable desde el 2014-2015 que en la actualidad ofrece cursos desde el nivel A1 hasta el C2, siendo los más demandados el B1, el B2 y el C1. La mayoría de las matrículas se realizan en los cursos generales de carácter trimestral, seguidos de los cursos de preparación al DELE. Durante 2020-2021 se ha iniciado una oferta de cursos en línea (Consolidación, DELE Exprés, AVE Global + tutorías) en colaboración con el IC de Viena y las Aulas de Zagreb y Liubliana. Gran parte de los estudiantes del centro son mujeres de 20 a 40 años de edad, profesionales o estudiantes universitarias y de bachillerato, con conocimiento de dos o tres lenguas extranjeras, y con una motivación para estudiar español más personal y cultural que profesional.

12 Véase https://www.minedu.sk/data/att/18118.pdf
13 Véase Ministerio de Educación (2020) y https://www.cvtisr.sk.
14 Base de datos de elaboración propia actualizada a 05/02/2021.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Eslovaquia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC). No hay datos disponibles en el curso 2013-2014.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN ESLOVAQUIA

En la actualidad existen catorce departamentos de Lenguas Románicas y de Lenguas Extranjeras donde se ofrecen cursos de grado y posgrado o asignaturas de español[15]. Si bien la comunidad de hispanistas eslovacos es relativamente pequeña[16], se ha mantenido a través de los años razonablemente activa tanto en la publicación de investigaciones como en la organización de congresos y otros actos académicos. El I Simposio Internacional «El español, lengua universal, multicultural» tuvo lugar en la EUBA en 1998 (Montoro Cano, 2013: 44). Desde entonces se han celebrado varias ediciones del Congreso Internacional de Hispanística (2011, 2013, 2016), así como del foro «Miradas de la España Actual» (2013-2018) y las Jornadas de Estudios Románicos (2008, 2011, 2014, 2017), entre otros. Con motivo del centenario de la fundación de la FIF UK (1921-2021), y dentro del marco del proyecto de investigación VEGA 1/0587/18 «Pasado y futuro del hispanismo en Eslovaquia», en 2019 se celebró una conferencia

15 Véase https://hispanismo.cervantes.es.

16 Para una relación de hispanistas y sus respectivos campos de investigación véase Ulašin y Vertanová (2020: 142).

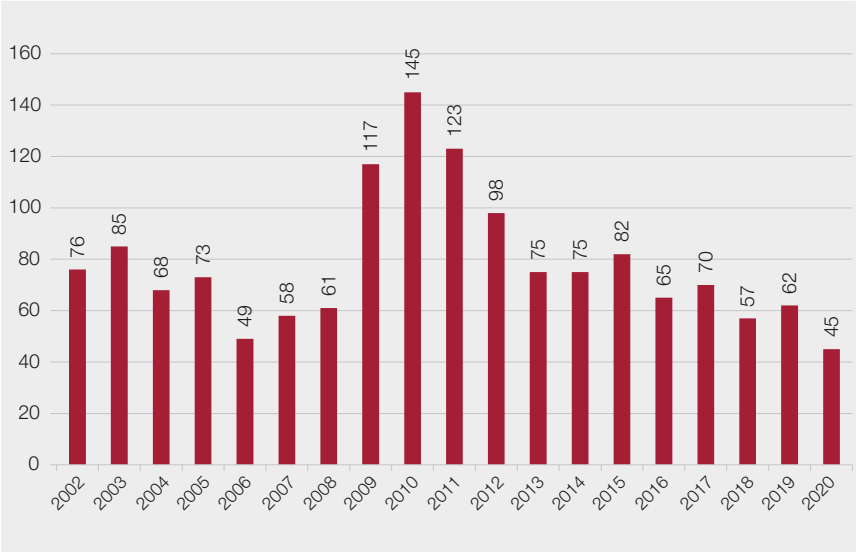
científica internacional que aportó valiosas investigaciones sobre la historia del hispanismo eslovaco y de la eslovaquística española. Para 2020 estaba previsto celebrar en Bratislava el XXVII Coloquio Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), suspendido debido a la situación de crisis epidemiológica.

En cuanto a la formación del profesorado de español, la Facultad de Pedagogía de la UK es la encargada de ofrecer programas de grado y posgrado para los futuros profesores de primaria y secundaria. Por su parte, la Agregaduría de Educación contribuye a la actualización docente de las secciones bilingües mediante grupos de trabajo que elaboran los currículos y materiales didácticos del programa de español, ofrece becas de estudios para asistir a cursos de inmersión en universidades españolas y organiza encuentros anuales de profesores. Además, la Asociación Eslovaca de Profesores de Español (AESPE), creada en 1993, organiza los Congresos Internacionales de Hispanística y apoya las acciones formativas de instituciones españolas y eslovacas. Por su parte, el Aula Cervantes de Bratislava organiza talleres de formación en colaboración con la AESPE, editoriales españolas y la distribuidora eslovaca de libros OXICO. También tutoriza varios cursos al año de acreditación de examinadores DELE y colabora con la Agregaduría y otras entidades en actividades formativas.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN ESLOVAQUIA

La certificación internacional de la lengua española en el país se inició en 1994 con la administración de los DELE a través de las embajadas de la República Checa y de la República Eslovaca. A partir de 2004 se encargó el Aula Cervantes de Bratislava y los centros de examen DELE que fueron surgiendo fruto de convenios. Actualmente existen seis centros de examen en el país: el Aula Cervantes, que es el centro coordinador; cuatro centros en secciones bilingües —el Gymnázium Bilingválne de Žilina, el Gymnázium Mikuláša Kováča de Banská Bystrica, el Gymnázium Park Mládeže de Košice y el Gymnázium Martina Hatallu de Trstená—; y la academia Inlingua en Nitra. Las convocatorias DELE que se ofrecen habitualmente en Eslovaquia son las de abril, mayo, julio y noviembre.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (Eslovaquia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Considerando el número de inscripciones alcanzadas hace diez años podemos afirmar que existe mucho margen para mejorar las cifras actuales (gráfico 2). Uno de los retos que se nos plantean es cambiar la percepción de que los DELE no son necesarios si ya se dispone de un diploma o certificado de validez nacional. Para superarlo es necesario continuar realizando acciones promocionales que muestren las ventajas de la certificación internacional. Así mismo, el nuevo convenio firmado entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional español y el Instituto Cervantes[17] ha supuesto un claro impulso para la convocatoria DELE de mayo, con un total de 93 candidatos provenientes de las secciones bilingües españolas en Eslovaquia.

5. CONCLUSIONES

La presencia del Instituto Cervantes en Bratislava se ha ido consolidando a lo largo de los años y actualmente el centro participa activamente en todos los ámbitos académicos y culturales relacionados con la difusión

17 Véase https://www.boe.es/boe/dias/2020/10/08/pdfs/BOE-A-2020-12002.pdf.

de la lengua y de las culturas en español. Su actividad se ha incrementado paulatinamente en la impartición de cursos de español (presenciales y en línea, generales y de preparación al DELE), la certificación (nuevos centros de examen y experimentaciones DELE, oferta del certificado SIELE), la formación de profesores[18], la tutorización de estudiantes en prácticas[19] y la participación en actividades académicas y culturales en colaboración con otras instituciones: congresos y conferencias, Olimpiadas de Español, Encuentro de Profesores de Español, Día Europeo de las Lenguas, Día del Español, Día del Libro, Día de Europa, Semana Española, ciclos de cine, exposiciones, conciertos, visitas de centros educativos, club de lectura, donación de fondos bibliográficos, o colaboración con otros institutos culturales a través del clúster EUNIC-Eslovaquia.

Podemos concluir que el español en Eslovaquia se encuentra en una fase de crecimiento prometedor: despuntando en la educación primaria, ya consolidado en la educación secundaria y con grandes posibilidades como lengua extranjera en la educación universitaria. Uno de los retos a los que se enfrenta la creciente demanda de español es la falta de profesorado cualificado con residencia permanente en el país[20]. Otro desafío son las restricciones en los presupuestos educativos estatales que a veces impiden incluir la lengua española en los planes de estudio de forma proporcionada a las necesidades existentes. También se aprecia cierta dificultad en la continuidad de la labor de los hispanistas actuales por parte de las generaciones venideras, cuyas perspectivas profesionales se ven limitadas e incluso truncadas por la precariedad laboral en el sistema educativo público. En lo referente a la enseñanza no reglada, donde la demanda de español parece tener también un notable margen de crecimiento, sería positivo incidir en la actualización metodológica del profesorado. Para superar estos y otros retos, así como para aprovechar las posibilidades que la pujanza mundial del español nos brinda, es necesario que todos los

18 El programa formativo de talleres previsto se ha suspendido temporalmente debido a la actual situación sanitaria. Se participó en el Día Europeo de las Lenguas en Eslovaquia con tres talleres didácticos en línea.

19 Desde el curso 2015-2016: 15 alumnos de la FIF UK y 3 alumnos de universidades españolas. En mayo de 2021 se firmó otro convenio de prácticas con la Facultad de Lenguas Aplicadas de la EUBA.

20 En el presente curso se ha reactivado el programa de lectorados de la AECID, inactivo desde 2011, con dos nuevos lectores de español, aun así insuficientes para cubrir las necesidades de personal universitario.

agentes implicados en la promoción de la lengua y la difusión de las culturas hispánicas continuemos realizando esfuerzos de manera coordinada y programada para no perder esta oportunidad de expansión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

González Álvarez, V. (2006), «El español en Eslovaquia», 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. 312-316. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_67.pdf.

Kittová, Z. y Spišiaková, M. (2020), «Pasado, presente y futuro del español en la Universidad de Economía de Bratislava», en VV. AA. «Minulosť a Perspektívy Hispanistiky na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala 17. mája 2019 na FF UK v Bratislave». Bratislava: Vydala Univerzita Komenského v Bratislave.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), *El mundo estudia español 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/elmundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602.

— (2020), *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2020.html.

Montoro Cano, E. (2013), «La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad», tesis doctoral, Universidad de Granada. Disponible en: https://digibug.ugr.es/handle/10481/31333.

Palkovičová, E. (2020), «*Začiatky vyučovania španielčiny na Slovensku*», en VV. AA., «Minulosť a Perspektívy Hispanistiky na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala 17. mája 2019 na FF UK v Bratislave». Bratislava: Vydala Univerzita Komenského v Bratislave.

Ulašin, B. y Vertanová, S. (2020), «(Dis)kontinuita lingvistického bádania slovenských hispanistov», en VV. AA., «Minulosť a Perspektívy Hispanistiky na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala 17. mája 2019 na FF UK v Bratislave». Bratislava: Vydala Univerzita Komenského v Bratislave.

EL ESPAÑOL EN ESLOVENIA

Andreja Trenc
Universidad de Liubliana

1. INTRODUCCIÓN

La situación actual del español como lengua extranjera en Eslovenia refleja una mayor visibilidad y autonomía, sobre todo en la enseñanza reglada, gracias a una combinación favorable de diversos factores socioculturales, demográficos y relativos a la política lingüística del país, así como a las motivaciones personales de muchos filólogos, impulsores de los estudios hispánicos, y a las generaciones de estudiantes y profesores que en los últimos 30 años han contribuido a su consolidación actual.

La evolución del hispanismo en el país ha sido favorable gracias: a su presencia institucional y a la cooperación histórica, diplomática, académica, cultural y económica entre Eslovenia y los países hispanohablantes; a los contactos históricos a través de las comunidades de migrantes eslovenos en dichos países, Argentina, entre otros; a la apertura al espacio político europeo común de Eslovenia; y a los intercambios académicos en el marco del programa Erasmus+.

El panorama de las últimas tres décadas no estaría completo sin los precedentes anteriores a 1991. Entre ellos, cabe mencionar las primeras incursiones científicas y pedagógicas en la lengua española dentro del marco de los estudios de lenguas romances en los años treinta del siglo xx y dos décadas más tarde, cuando el profesor Stanko Leben inició los primeros cursos de español en forma de lectorados en la Universidad de Liubliana, para poder, ya en 1981, ganar plena autonomía académica con la fundación de los estudios de Filología Hispánica, gracias a la destacable labor del profesor Mitja Skubic. Fuera del ámbito universitario cabe destacar, en los años setenta, la introducción de las pruebas para la obtención

de la certificación oficial en los centros de lenguas extranjeras (Center za tuje jezike — CTJ) y los primeros cursos extracurriculares de español en secundaria del Instituto Poljane (1972); finalmente, como hito fundamental de esta evolución se ha de mencionar el establecimiento del Aula Cervantes en la Universidad de Liubliana en 2005.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESLOVENIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

La evolución del español en Eslovenia ha experimentado un mayor dinamismo en la enseñanza reglada[1], asociado en gran medida a la formación del profesorado, que, desde el año académico 2009-2010, puede formalizar sus estudios con el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. A su vez, cada centro educativo aplica su particular política de oferta de idiomas optativos. Por último, las reformas educativas en la enseñanza básica han bajado la edad de acceso a los estudios elementales de idiomas extranjeros obligatorios (predominantemente el inglés), lo cual ha favorecido la adquisición de otros idiomas extranjeros y determinado su continuidad en los institutos de enseñanza secundaria.

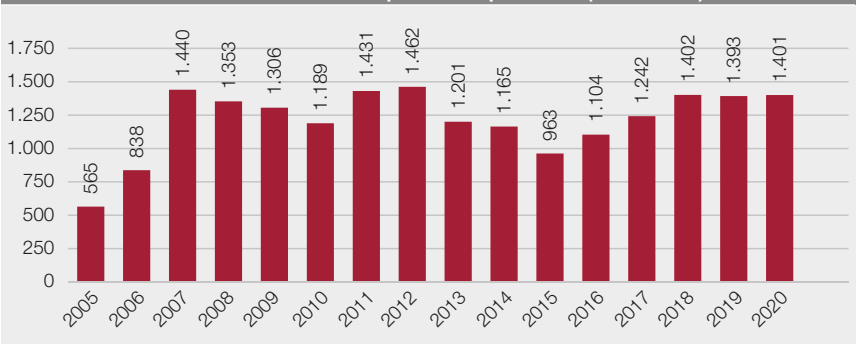
2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El español se introduce en la enseñanza primaria pública en el curso académico 2005-2006 como asignatura optativa en los tres últimos años con una carga total de 240 horas. Según muestran las estadísticas, el crecimiento del número de los alumnos fue constante hasta 2012, cuando por la combinación de varios factores demográficos y administrativos se experimentó un ligero declive. La demanda coyuntural de otros idiomas centroeuropeos en el currículo obligatorio del segundo idioma, como respuesta de muchos padres y alumnos a la creciente demanda laboral en el espacio económico centroeuropeo, y algunas generaciones de alumnos menos numerosas fueron los principales factores de esta tendencia negativa, que posteriormente recobró su trayectoria ascendente (del 2016 al 2020). Actualmente, se prevé un fortalecimiento de la presencia del

1 Véase también Trenc (2016).

español por su introducción paulatina también en la oferta del currículo obligatorio (Uradni list RS, 2018: 11).

Gráfico 1
N.º de alumnos de español en primaria (Eslovenia)



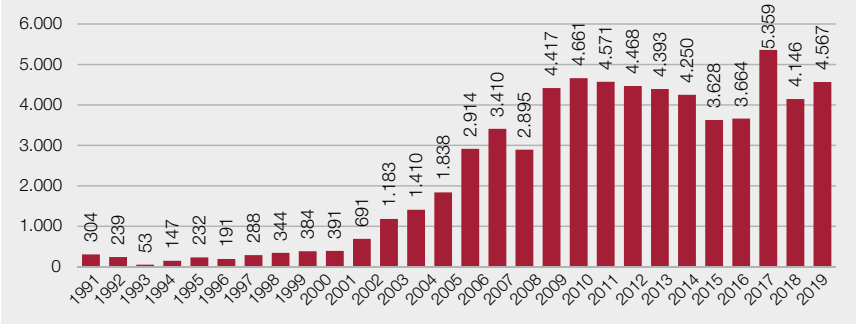
Fuente: Consejo de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte esloveno.

La enseñanza secundaria parece ser el sector con mayor consolidación del español en las últimas tres décadas desde su formalización curricular en los años ochenta. La tendencia general es ascendente exceptuando un periodo de ligero declive ocasionado por los factores ya apuntados en primaria; asimismo se observa un aumento del número de centros que ofertan español como segunda o tercera lengua extranjera. Esta favorable situación se debe principalmente a las políticas lingüísticas del país, orientadas tradicionalmente a promover el plurilingüismo, lo cual garantiza la continuidad de los estudios de español en el bachillerato, que abarca las edades de 15 a 19 años, cuyo examen (*Matura*) promueve unos estándares transparentes en la enseñanza de español en los institutos; influyen también la dedicación de los docentes y de distintas generaciones de estudiantes que mantienen su afición a diferentes actividades extracurriculares, como los certámenes de lengua organizados por la Asociación Eslovena de Profesores de Español (SDUŠ), los intercambios internacionales y el teatro. El mayor reto para mantener esta tendencia favorable en las escuelas secundarias no parece ser tanto la consolidación de la posición del español entre otros idiomas estudiados[2], como garantizar su estudio en la enseñanza primaria.

2 Según los datos de la Comisión Europea (2017), la mayoría de los adolescentes eslovenos estudian inglés (98-99 %), alemán (63-78 %), italiano (12 %) y francés (10 %) en la escuela secundaria.

Como ya indicábamos, la evolución del español en los institutos de enseñanza secundaria ha ido paralela al desarrollo del examen nacional de bachillerato o *Matura* (gráfico 3), que representa la prueba de acceso a los estudios universitarios y acredita el nivel de dominio del español alcanzado[3]. El aumento del número de inscripciones en la primera década del nuevo milenio se ha debido a un creciente interés por los estudios de Filología Hispánica, además de a cambios en la estructura de la prueba final que imponen la elección de un solo idioma extranjero, reduciendo de modo considerable el número de lenguas ofertadas, aparte del inglés. Como consecuencia de ello, se nota un ligero declive en el número de los candidatos; se espera, sin embargo, que la calidad de la enseñanza secundaria —respaldada por el interés del alumnado adolescente por el español— compense esta tendencia.

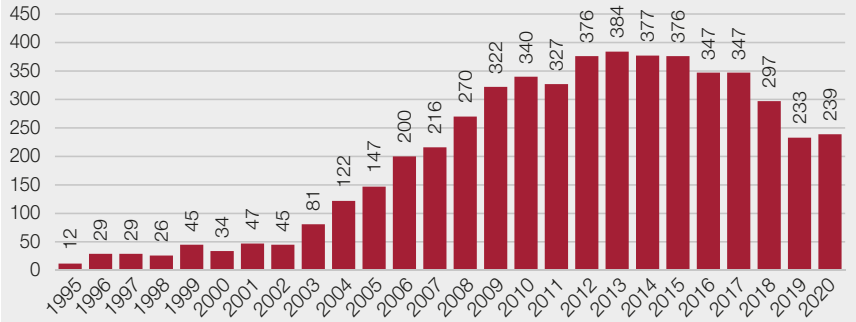
Gráfico 2
N.º de alumnos de español en secundaria (Eslovenia)



Fuente: Consejo de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte esloveno.

3 El número de inscripciones al examen de bachillerato en español se duplicó en los primeros años después de su introducción en el año 1995.

Gráfico 3
N.º de candidatos al examen de bachillerato (*Matura*) de español (Eslovenia)



Fuente: Žlajpah y Šifrar Kalan (2012) y Žlajpah y Gospodarič (2020).

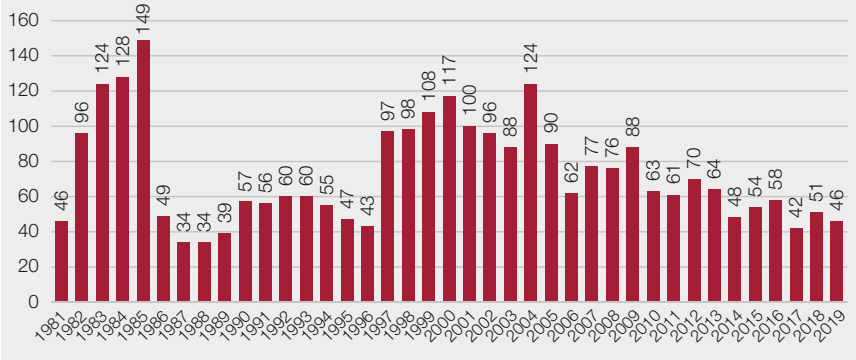
2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

El ámbito universitario ha contribuido a la evolución del español y del hispanismo en general, creando una tradición de estudios de filología que trascienden los últimos 30 años abarcados en este informe. Los estudios de grado y posgrado de Filología Hispánica de la Universidad de Liubliana han desarrollado, de manera constante, tres vertientes: la enseñanza, la investigación (junto con la actividad editorial y bibliotecaria, las publicaciones científicas en revistas relevantes, etc.) y la internacionalización (los programas europeos de intercambio Erasmus+ y CEEPUS).

La evolución de la matrícula en los programas universitarios de grado (gráfico 4) refleja un aumento constante desde el inicio de la actividad en 1981 hasta 1985. Durante la siguiente década (1986-1996), la demanda se vio frenada por la limitación de plazas disponibles y la escasez de personal docente formado para acoger al número total de interesados en estudiar Filología Hispánica. El mayor auge se experimentó a partir de 1997; prueba de ello es, entre otros factores, una dinámica actividad profesional por parte de los estudiantes y el personal académico de las cátedras de Filología, Letras y Didáctica del Español (fundada esta última en 2016, con formación en didáctica de ELE en el marco del Máster universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera). En los últimos 10 años, las cifras corresponden al número de plazas disponibles.

El panorama de la actividad académica abarca, además, cursos de formación pedagógica, una vibrante actividad teatral, la publicación de la revista científica *Verba Hispanica* (desde 1991) y la organización de encuentros culturales y científicos. Numerosos proyectos de investigación colaborativos han visibilizado la actividad académica desarrollada por la Universidad de Liubliana en el ámbito de la Filología Hispánica.

Gráfico 4
N.º de alumnos de grado de Español (Eslovenia)



Fuente: Universidad de Liubliana (Univerza v Ljubljani, 2021).

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

La enseñanza extracurricular de español representa un ámbito con potencial de futuro, debido a la expansión demográfica de la población mayor, por un lado, y al hecho de que el país goza de una larga tradición en el aprendizaje informal de idiomas, motivada por su posición geográfica de tránsito y el valor que tiene en este contexto la competencia comunicativa intercultural. El desarrollo de los centros responsables de esta tradición y la adopción de un programa nacional de política lingüística que aboga por el dominio de por lo menos dos lenguas extranjeras (Uradni list RS, 2018: 11) han favorecido que la población adulta haya podido mejorar su formación lingüística[4] en un 30,2 %. La tendencia al aprendizaje de un segundo o tercer idioma

4 El 32,6 % de la población admite dominar por lo menos dos idiomas, además del materno, y el 44,9 % más de tres (datos publicados en 2017 en https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6936, consultado el 1/03/2021).

extranjero, que es precisamente el marco en el que se ubica el español, suele ser ascendente y supera la media de la Unión Europea (Statisticni urad RS, 2017). Alrededor del 6% de la población adulta admite poder comunicarse en español[5]. Uno de los mayores ámbitos[6], de expansión de la enseñanza de español, debido a la senescencia de la sociedad eslovena, son las «universidades de la tercera edad» (Zavrl y Radovan, 2016), donde crece su aprendizaje, la conciencia sobre su valor como lengua de contacto y la satisfacción al adquirir una nueva destreza para el desarrollo psicosocial. En este sentido, el mayor reto para la enseñanza de español a adultos es la garantía de la calidad del profesorado de acuerdo con los cambios demográficos que se esperan en el futuro.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

A partir de la inauguración del Aula Cervantes en la Universidad de Liubliana en 2005, esta se ocuparía de actividades realizadas hasta entonces por otros centros de enseñanza: la organización de los exámenes DELE; la formación de los estudiantes de máster —futuros filólogos y profesores de ELE— principalmente con la organización de diferentes encuentros; la vertebración de algunas actividades investigadoras orientadas al análisis de la lengua o la literatura gracias a la disposición de fondos bibliotecarios e informáticos; y la puesta en marcha de eventos culturales que gozaron durante mucho tiempo de tradición y popularidad entre el público interesado.

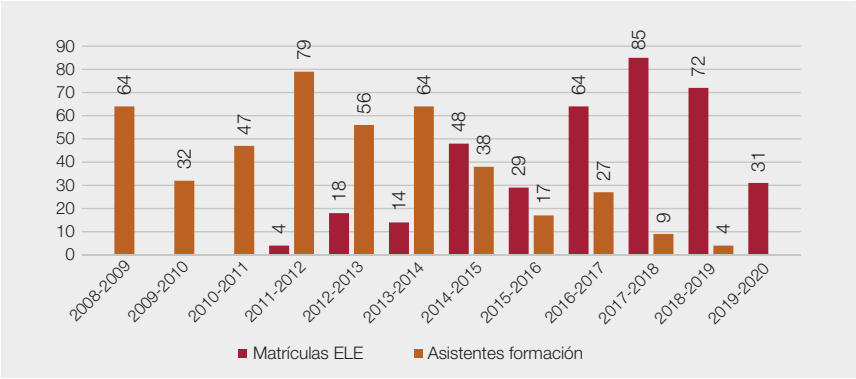
El factor conjunto del número creciente de jóvenes masterandos en la enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad de Liubliana (a partir del 2009-2010) deseosos de reforzar sus conocimientos de didáctica de ELE, tras haberse licenciado, y la vitalidad con la que el Aula Cervantes de Liubliana se ha dedicado a la organización de actividades formativas docentes ha influido favorablemente en el número de asistentes a estas en la segunda década del siglo xxi. Una posible saturación del ámbito, con numerosas posibilidades de autoformación didáctica en línea, además de la formación brindada por las editoriales y la Asociación Nacional de Profesores de Español, puede estar causando un paulatino declive. El gráfico 5, a continuación, muestra los datos de matriculación en los cursos de espa-

5 La media europea gira en torno al 5 % (Comisión Europea, 2012: 31).

6 No se dispone de datos suficientes sobre la matriculación en cursos de español en academias de idiomas.

ñol en el Aula Cervantes, desde el año de inicio de sus actividades, junto a los datos de asistencia a actividades de formación docente.

Gráfico 5
N.º de matrículas ELE y de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Eslovenia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC y FORMACEN).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN ESLOVENIA

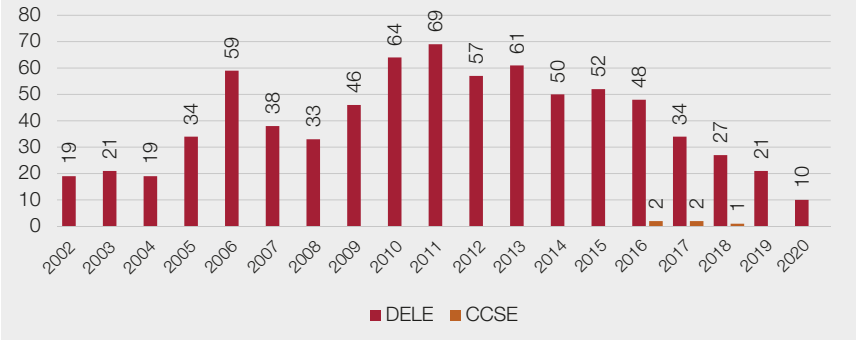
El hispanismo en Eslovenia se acerca a la celebración de sus 40 años de existencia y, como hemos visto, la demanda en todos los niveles educativos junto con la expansión de los ámbitos en que se desarrollan las principales líneas de especialización —la lingüística, las letras y la didáctica— han creado una situación estable. Actualmente se puede hablar de varias generaciones de hispanistas en activo, comenzando por las catedráticas Branka Kalenić Ramšak y Jasmina Markič, miembros de una generación representada por los integrantes de las cátedras de Lengua, Literatura y Didáctica del Español de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. Son muy importantes también las aportaciones de un elenco de hispanistas eslovenos independientes que, mediante la labor traductora, contribuyen a la divulgación internacional del hispanismo. Por último, es significativo el número total de tesis doctorales (14) y títulos de grado y de máster expedidos desde los inicios de los estudios de Filología Hispánica (774) en la Universidad de Liubliana (Šifrar Kalan, 2019: 289). Con todo, el hispanismo esloveno goza de buena salud y seguirá dando sus frutos.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN ESLOVENIA

En Eslovenia, la certificación del conocimiento de español como lengua extranjera se lleva a cabo desde el Instituto Cervantes, que gestiona los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y que, en breve, incorporará también el SIELE. Actualmente, el número de candidatos DELE se sitúa entre 10 y 20, una cifra en la que influye la cantidad de inscripciones al examen de bachillerato en español, que avala los conocimientos de español en niveles medios-avanzados[7].

Como se ve en el gráfico 6, durante los primeros años se rondó la veintena de candidatos, hasta alcanzar su máximo en 2011 con 69 inscritos. Estas cifras han vuelto a descender paulatinamente en estos últimos diez años.

Gráfico 6
N.º de candidatos DELE y CCSE (Eslovenia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

5. CONCLUSIONES

Del panorama ofrecido sobre la evolución del español en Eslovenia se desprende que, en las últimas tres décadas, ha crecido en todos los sentidos: ha aumentado su presencia en los diversos estratos del sistema educativo esloveno, hasta penetrar incluso en las universidades de la tercera edad;

7 Además, entre los años 2014 y 2017, gracias al proyecto de calibración del examen nacional de bachillerato según los niveles del *MCER*, los exámenes nacionales de selectividad pasan a ser una prueba de nivel general de dominio del idioma.

también se han expandido los campos de interés sobre la lengua y su enseñanza, la literatura y la traducción. El español ha podido cohabitar en un gran ecosistema de idiomas extranjeros en Eslovenia, con unos objetivos claros hacia los que converge su futuro sostenible: el plurilingüismo y las humanidades como dos pilares básicos de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea (2012), *Europeans and their Languages Report. Special Eurobarometer 386.* Disponible en: https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017), *Key data on teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: https://www.eurydice.si/publikacije/Key-Data-on-Teaching-Languages-at-School-in-Europe-2017-EN.pdf?_t=1554834232.

Šifrar Kalan, M. (2019), «Poučevanje in učenje španščine», en T. Balažič Bulc, J. Kenda, M. Lah y V. Požgaj Hadži (eds.), *Poti in stranpoti poučevanja in učenja tujih jezikov.* Liubliana: Znanstvena Založba Filozofske Fakultete, pp. 283-296. Disponible en: https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/180/276/4662-1.

Statistični urad RS (2017), *Z znanjem angleščine, ki jo od tujih jezikov govorimo največkrat, smo del Evrope in sveta.* Liubliana: Statistični urad RS. Disponible en: https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6936.

Trenc, A. (2016), «Enseñar español en Eslovenia», en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. *Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE, pp. 173-185. Disponible en: https://todoele.net/sites/default/files/atlas/10_atlas_vol1_eslovenia.pdf.

Univerza v Ljubljani (2021), «Število vpisanih študentov v prvi letnik dodiplomskega dvodisciplinarnega programa španski jezik in književnost 2002-2021». Disponible en: https://www.uni-lj.si/studij/prijavno-sprejemni-postopki/statistika.

Uradni list RS (2018), *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko (2021-2025).* Liubliana: Vlada RS.

Zavrl, K. y Radovan, M. (2016), «Tečaji španščine za starejše odrasle na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v dnevnih centrih aktivnosti za starejše», *Andragoška spoznanja,* 1, 22, pp. 7-20.

Žlajpah, N. y Gospodarič, K. (2020), *Splošna matura iz predmeta španščina v letu 2020. Poročilo DPK SM za španščino.* Liubliana: Državni izpitni center. Disponible en: https://www.ric.si/mma/2020_Porocilo_DPK_SPA_2020.pdf/20210119153258/.

Žlajpah, N. y Šifrar Kalan, M. (2012), *Splošna matura iz španščine v letu 2012. Poročilo DPK SM za španščino*. Liubliana: Državni izpitni center. Disponible en: https://www.ric.si/mma/Porocilo%20DPK%202012%2028%20%20%20PA/2012112710064793/.

EL ESPAÑOL EN HUNGRÍA

Javier Valdivielso Odriozola y Luis Ángel Macías Amigo
Instituto Cervantes de Budapest

1. INTRODUCCIÓN

Hungría, con una población de 9.769.526 habitantes y una superficie de 93.030 km^2, es una república parlamentaria que forma parte de la Unión Europea desde el año 2004. Tradicionalmente, Hungría, a través de su relación histórica con Austria, ha sido un país vinculado al área de influencia de la lengua alemana, si bien en la segunda mitad del siglo xx se vio sometido a la influencia de la Unión Soviética, con la consiguiente introducción del ruso como lengua extranjera en la enseñanza reglada. El francés y el italiano han sido, a su vez, referentes tradicionales para la sociedad húngara, en su vertiente tanto de lenguas de cultura como de lenguas vehiculares en las relaciones sociales y laborales.

El idioma oficial de Hungría, el húngaro, es una de las pocas lenguas de origen no indoeuropeo del continente cuya extensión abarca el territorio de la propia Hungría, así como regiones de países vecinos, como Eslovaquia, Rumanía y Ucrania, fundamentalmente, con presencia de comunidades húngaras.

Los idiomas extranjeros más frecuentemente hablados en Hungría son alemán, inglés, ruso, francés, español e italiano. En el cuadro siguiente podemos ver la evolución histórica de estos idiomas desde los años sesenta hasta 2011.

La presencia de idiomas extranjeros se multiplica con la apertura democrática tras el colapso del sistema comunista, la liberalización del régimen político y el consiguiente cambio de los contenidos y objetivos del sistema educativo.

Cuadro 1 Hablantes de las principales lenguas europeas en Hungría				
	1960	1991	2001	2011
Población en Hungría	9.961.044	10.374.823	10.198.315	9.937.628
Inglés	43.336	229.366	999.641	1.589.180
Alemán	482.036	453.726	1.040.786	1.111.997
Ruso	69.478	156.787	197.706	158.497
Francés	45.655	53.213	116.583	117.121
Italiano	11.435	16.537	61.773	80.837
Español	1.357	8.205	24.713	49.618
Chino	Sin datos	338	8.073	12.163
Total	653.297	918.172	2.449.275	3.119.413

Fuente: Oficina Central de Estadísticas de Hungría.

Una causa fundamental del aumento progresivo de la presencia del idioma español tiene su origen en la creación en la enseñanza reglada de secundaria del sistema bilingüe húngaro-español con apoyo del Ministerio de Educación de España desde el año 1990, con la apertura de la primera sección bilingüe en Budapest, hasta la actualidad, con siete secciones en todo el país. A ello hay que sumar, dentro de una política coordinada e impulsada desde el Estado español, la apertura del Aula Cervantes de Budapest en el año 1991, adscrita a la Universidad Eötvös Loránd, y su sustitución desde el año 2004 por el Instituto Cervantes de Budapest, principal ente difusor no reglado, desde ese momento, del idioma español.

Factores como la apertura de conexiones aéreas entre ciudades españolas y húngaras, la llegada de un flujo cada vez más importante de turismo español o el intercambio de estudiantes dentro del programa Erasmus están provocando una mayor conexión entre los dos países y un incremento del interés de la sociedad húngara por el idioma español y las formas de expresión cultural del mundo hispánico.

Un dato reseñable sobre el español en Hungría es la relevante presencia de comunidades húngaras en varios países hispanoamericanos debido a corrientes migratorias, fundamentalmente, a principios del siglo xx, tras la Segunda Guerra Mundial y después de la Revolución de 1956.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN HUNGRÍA

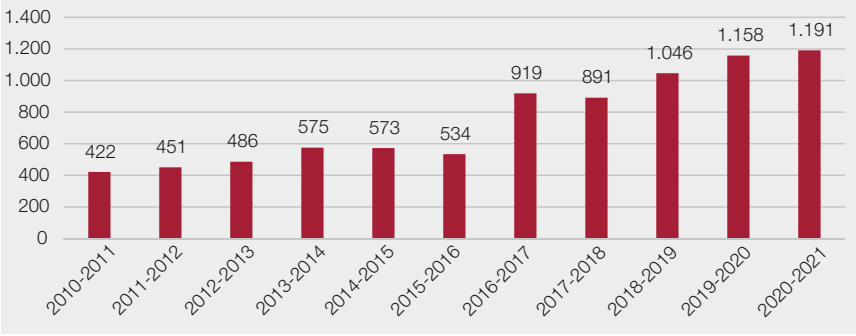
2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El sistema educativo en Hungría depende actualmente del Ministerio de Capacidades Humanas. El Estado asegura el acceso al aprendizaje de dos lenguas extranjeras en la enseñanza pública obligatoria. Para ello, en los nuevos planes de estudios, en la educación primaria es obligatorio alcanzar el nivel A2 de la primera lengua extranjera. Posteriormente, en la secundaria, es obligatorio el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, alcanzando el B1 de la primera y el A2 de la segunda. En cuanto a la enseñanza superior, es necesario acreditar el nivel B2 de dos idiomas para la obtención del título universitario y, en ocasiones, se solicita el conocimiento de lenguaje técnico en una de ellas.

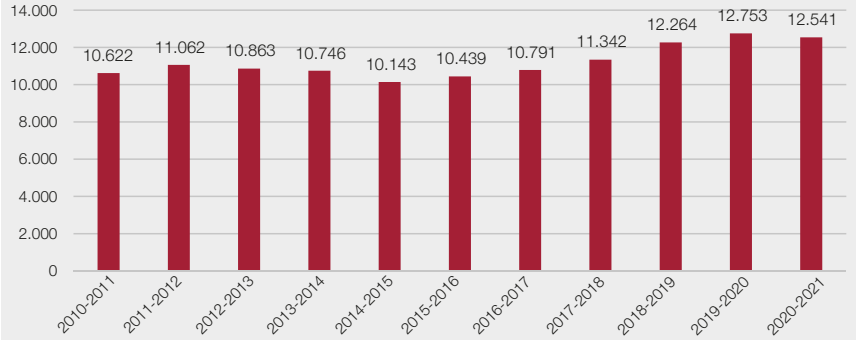
En este momento 345 centros de enseñanza imparten español con la siguiente evolución en el número de alumnos en la enseñanza primaria y secundaria.

Gráfico 1
N.º de alumnos de español en la enseñanza primaria (Hungría)



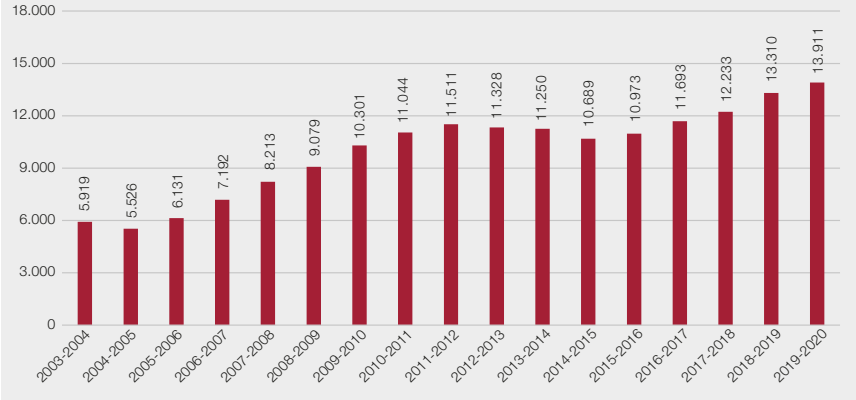
Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de Capacidades Humanas de Hungría.

Gráfico 2
N.º de alumnos de español en la enseñanza secundaria (Hungría)



Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de Capacidades Humanas de Hungría.

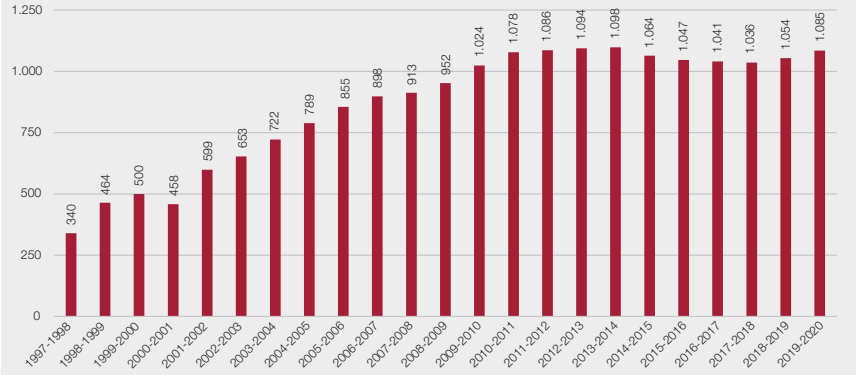
Gráfico 3
N.º de alumnos de español inscritos en español
en la enseñanza reglada no universitaria (Hungría)



Fuente: Departamento de Registro de Educación Pública de la Oficina de Educación Pública.

Especialmente relevante es la presencia de 7 secciones bilingües integradas en institutos de enseñanza secundaria (en las ciudades de Budapest, Debrecen, Miskolc, Pécs, Szeged, Veszprém y Kecskemét), bajo la coordinación de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España, con plantillas mixtas de profesorado húngaro y profesorado propuesto por el Ministerio de Educación español.

Gráfico 4
N.º de alumnos de español en las secciones bilingües (Hungría)

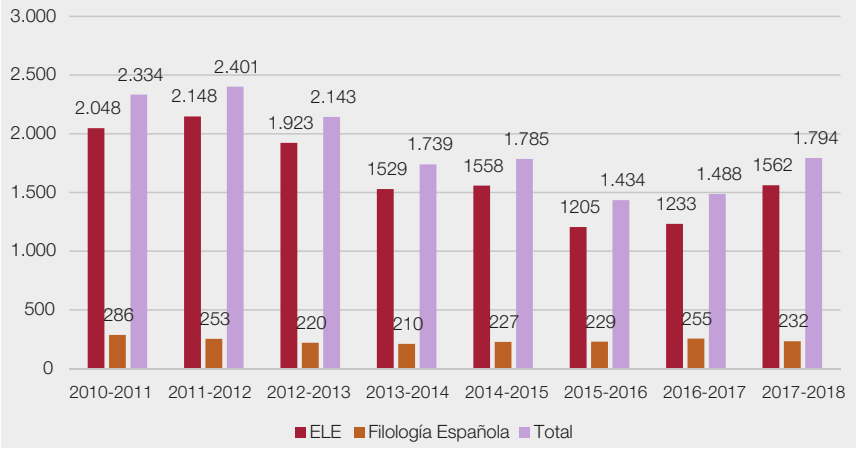


Fuente: elaboración propia con datos de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

El español en el ámbito universitario ha seguido la siguiente evolución en el número de estudiantes de ELE en los diferentes grados y posgrados, así como en el número de estudiantes de Filología Española.

Gráfico 5
N.º de alumnos de español en la enseñanza universitaria (Hungría)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018).

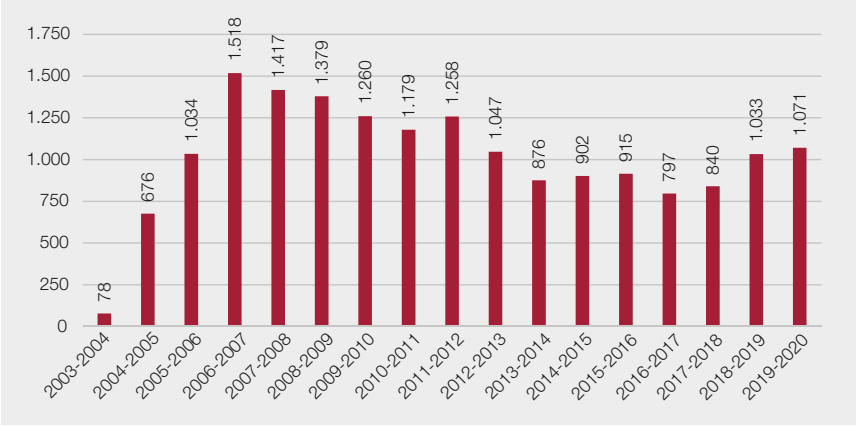
2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado tiene una presencia relativamente débil en la red de academias de idiomas y la enseñanza informal por parte de hispanohablantes.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes de Budapest ofrece cursos de español, generales y de contenidos específicos, para adultos, adolescentes y niños, así como cursos de vasco, catalán y gallego, y cursos de húngaro para hispanófonos. En el gráfico siguiente podemos ver la evolución de los alumnos.

Gráfico 6
N.º de alumnos del Instituto Cervantes (Hungría)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN HUNGRÍA

En 1957 se fundó el primer Departamento de Lengua y Literatura Española en la Universidad Eötvös Loránd, bajo la cátedra del Dr. Mátyás Horányi. Así, a mediados del siglo xx se formó una generación de traductores e hispanistas que acercaron al público húngaro gran parte de los autores españoles e hispanoamericanos. Estas primeras generaciones de hispanistas viven un vínculo especial con el español de Cuba, difunden con enorme

interés el *boom* de la literatura hispanoamericana y progresivamente se aproximan al hispanismo y a las universidades españolas.

El hispanismo actual muestra un elevado nivel de capacidad de investigación, dinamismo e interés por la cultura hispánica.

En Hungría son cuatro los departamentos de estudios hispánicos:

Cuadro 2
Departamentos de estudios hispánicos en Hungría

Universidad	Ciudad	Año fundación	Profesores
Universidad Eötvös Loránd	Budapest	1957	9
Universidad Pázmány Péter	Piliscsaba	1998	5
Universidad Szeged	Szeged	1993	10
Universidad Pécs	Pécs	1995	3

Fuente: elaboración propia.

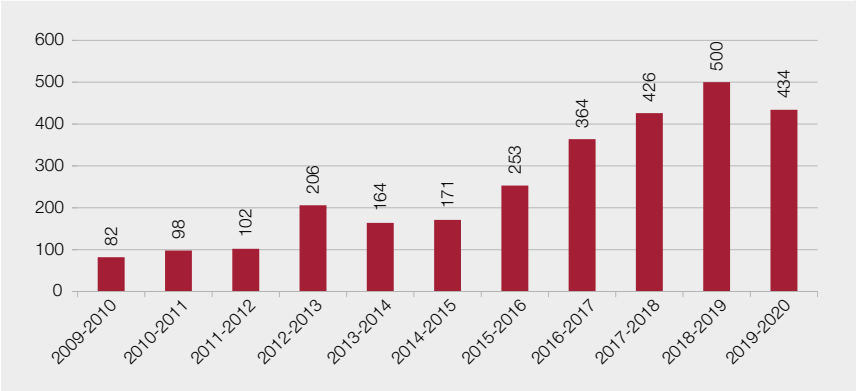
La Asociación de Profesores de Español de Hungría agrupa a un numeroso grupo de profesores de español en todos los ámbitos de la enseñanza y realiza un importante trabajo de formación de profesores, por lo que supone un relevante socio para el Instituto Cervantes.

3.1. Formación docente en el Instituto Cervantes de Budapest

El Instituto Cervantes ha organizado de forma constante cursos de formación de profesores de español en diferentes formatos, desde jornadas hasta presentación de manuales o participación en congresos, con una evolución que puede apreciarse en el gráfico siguiente.

En el año 2020, la Fundación Tempus, fundación pública dedicada a la formación de profesores en el sistema educativo público, contactó con el Instituto Cervantes de Budapest para desarrollar un calendario de actualización formativa para aproximadamente 280 profesores de español. Este modelo fue puesto en práctica previamente con nuestros homólogos británicos (British Council) y alemanes (Goethe Institut). A lo largo de 2021 se trabaja con un primer grupo de profesores y se espera poder completar el proyecto en los próximos años.

Gráfico 7
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Hungría)

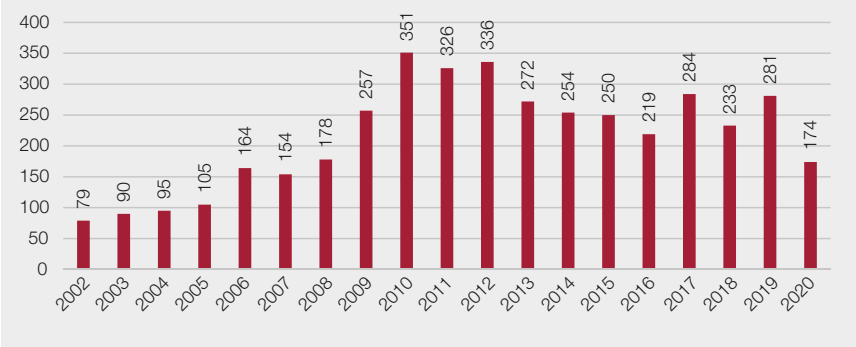


Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN HUNGRÍA

Hungría mantiene un número elevado de modelos de certificación nacional que limita la presencia de la certificación internacional. Apreciamos una evolución en este sentido, lenta pero progresiva, hacia un modelo más similar al resto de países de la Unión Europea y un reconocimiento de la importancia de las certificaciones internacionales, como los DELE. A ello ayudará el acuerdo firmado en 2020 entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y el Instituto Cervantes para la difusión de los DELE entre los alumnos de las secciones bilingües.

Gráfico 8
N.º de candidatos DELE (Hungría)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

5. CONCLUSIONES

El Instituto Cervantes se ha convertido desde su apertura en el año 2004 en un actor fundamental de la presencia del idioma español y la difusión de la cultura hispánica en Hungría.

El principal reto que debemos abordar en el futuro se centra en consolidar una red de trabajo con el hispanismo y las instituciones locales, académicas y culturales, para trabajar en común por la presencia en Hungría del español como idioma de comunicación internacional. El objetivo debe ser, sumando a las embajadas de los países de habla hispana, reivindicar la importancia del idioma español y la diversidad y riqueza de su creación cultural.

En los últimos años el sistema educativo húngaro ha invertido en una mayor presencia de los idiomas extranjeros aumentando las horas de enseñanza y la formación del profesorado. A ello tendrá que sumar un incremento del número de profesores especializados que puedan cubrir la demanda y una mayor presencia de la certificación internacional.

El Instituto Cervantes siempre ha estado y estará comprometido en colaborar en todo lo que sea necesario por el fortalecimiento de la presencia del idioma español y su cultura en Hungría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Departamento de Registro de Educación Pública de la Oficina de Educación Pública (s. a), disponible en: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok.

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

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Blas Nieves, A. (2017), «Enseñar español en Hungría», en M. C. Méndez Santos, M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE p. 2-19. Disponible en: http://todoele.es/sites/default/files/atlas/14_atlas_vol1_hungria.pdf.

De Sagarra Àngel, J. M. (2006), «El español en Hungría», 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. 267-270. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_56.pdf

Departamento de Registro de Educación Pública de la Oficina de Educación Pública (s. a), disponible en: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok.

Jámbor, É. (2004), «El español como lengua extranjera en Hungría», en *Actas XXXIX AEPE*, pp. 79-86. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_39/congreso_39_09.pdf

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

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), *El mundo estudia español 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. 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 Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html.

EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA CHECA

Luisa Fernanda Garrido Ramos y Francisco Javier López Tapia
Instituto Cervantes de Praga

1. INTRODUCCIÓN

Las vicisitudes históricas pueden hacernos pensar que las relaciones entre la República Checa y España son recientes, pero nada más lejos de la realidad ya que estas comenzaron en la Edad Media para incrementarse en la época en la que la corona de los Habsburgo reinaba en los dos países. Prueba de ello podría ser el *Hexaglosson cum colloquijs Vitae Quotidianae*, un diccionario de seis lenguas en el que por primera vez aparecen juntos el español y el checo, y que se cree que se escribió en el siglo XVI.

En un principio, los estudios de filología española estaban incluidos dentro de la filología románica, y no fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial que las diferentes filologías románicas se «independizaron». No cabe duda de que el auge del español en la época de la Checoslovaquia comunista se inició con el intercambio con países de Iberoamérica como Cuba o Nicaragua. Profesionales checoslovacos de diversas ramas del saber que iban allí necesitaban unos rudimentos del idioma, lo que exigió un mayor número de profesores de español.

Centrándonos en el periodo que nos atañe, con el cambio de régimen hace algo más de 30 años, llegó la apertura del país a influencias occidentales. La relación que se estableció con España fue fluida desde el principio. Igualmente, las becas y proyectos de investigación conjunta, así como el desarrollo posterior del programa Erasmus, contribuyeron a que el español fuera más accesible para profesores y estudiantes universitarios. A principios de los noventa, se inició también la puesta en marcha de secciones bilingües en institutos de secundaria checos, en las que el

Ministerio de Educación y Formación Profesional español desarrolla un programa de seis años de duración, que permite a sus alumnos estudiar diversas materias en español y en checo, y obtener el diploma de bachillerato de los dos sistemas.

En 2001 se produce el primer desembarco del Instituto Cervantes en la República Checa, cuando en la Universidad Carolina se abre el Aula Cervantes, la cual allana el camino para la inauguración del Instituto Cervantes de Praga en 2005. Nos encontramos, pues, con que cuando el Instituto Cervantes empieza su actividad en Praga, ya se estudiaba español tanto en primaria como en secundaria, en universidades, en escuelas oficiales de idiomas y en academias.

2. La enseñanza de español en la República Checa

Debido a cuestiones históricas, por su situación geográfica y su extensión más bien reducida, la República Checa es un país donde la enseñanza de lenguas ha constituido tradicionalmente un asunto prioritario. En lo que respecta a la enseñanza de español, su protagonismo ha aumentado notablemente en los últimos treinta años, alcanzando una cifra aproximada de 40.000 estudiantes en 2020.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

En principio, el español no era una de las lenguas con más presencia en el sistema educativo reglado. Esto se debía al predominio internacional del inglés, del alemán y del ruso, por cuestiones históricas y de vecindad, o del francés, por las estrechas relaciones que se establecieron entre Francia y la República Checa en el periodo de entreguerras.

Ahora bien, tal y como se apunta desde el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte checo, últimamente se ha producido un crecimiento continuo en el número de estudiantes de español en todas las etapas del sistema educativo. Si bien el número de estudiantes de inglés, alemán y ruso es muy superior, el español se ha colocado en una cuarta posición con 34.850[1] estudiantes en la enseñanza reglada en 2020, adelantando al francés, que cuenta con 26.131.

1 Ministerio de Educación (2020: 623).

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La situación general del español en las etapas de infantil, primaria y secundaria del sistema educativo checo es de crecimiento. Este hecho es particularmente positivo si se tiene en cuenta que la República Checa experimenta en la actualidad una situación de declive demográfico y que la población escolar se ha reducido en un 7 %.

En lo que se refiere a la educación primaria, dirigida a niños de 6 a 10 años, el número de centros que ofrecen español en la actualidad es de 177, dato revelador si se tiene en cuenta que desde 2014 se ha experimentado un crecimiento del 67 %. En cuanto al número de estudiantes, se ha pasado de 553 en el año 2000 a 8.614 en 2020[2]. Una de las causas principales de este aumento fue la entrada en vigor de la Ley de Educación de 2005, que decretó la obligatoriedad de estudiar al menos dos lenguas extranjeras en la enseñanza reglada. A la aparición de esta ley habría que sumar el interés de los distintos centros por incluir el español en su currículo y el de los padres, que perciben el español como una lengua que proporcionará oportunidades académicas y profesionales a sus hijos en el futuro.

El número de centros de educación secundaria y educación superior no universitaria que ofrecen español en 2020 es de 274[3], un 5 % más que en 2014. En lo que respecta al número de estudiantes de español como lengua extranjera, en estos centros también se ha experimentado un crecimiento importante en los últimos años, siendo esta la etapa educativa que cuenta con un mayor número de estudiantes.

El nivel de competencia comunicativa en lengua española que alcanzan los alumnos que optan por estudiar español durante la secundaria en la República Checa se estima que, en su mayoría, es intermedio (B1) y, de hecho, es el nivel que se les exige para poder superar el examen *Maturita*, la prueba checa de acceso a la universidad.

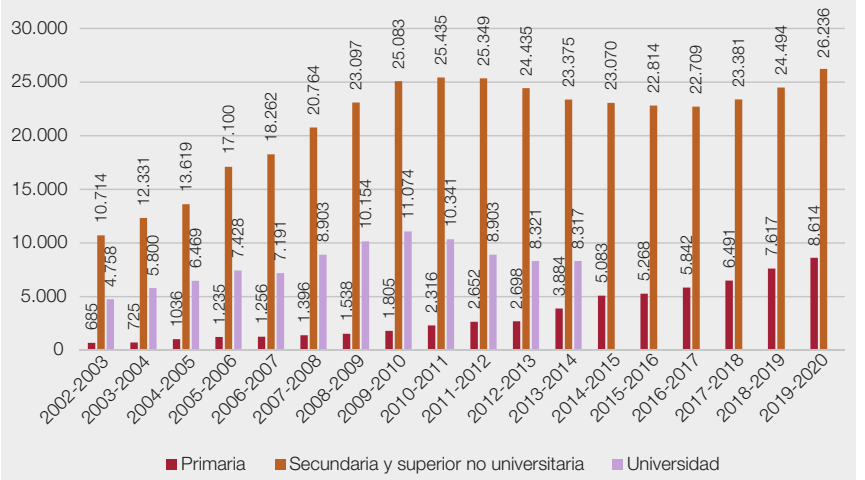
Por último, no podemos dejar de mencionar a los más de 30.000 estudiantes que desde 1990 han cursado su educación secundaria en una de las seis secciones bilingües (Praga, Brno, Olomouc, České Budějovice, Ostrava y Pilsen) que coordina la Agregaduría de Educación de España en la República Checa.

2 *Ibidem* (p. 625).
3 *Ibidem* (p. 626).

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En la actualidad, hay alrededor de 43 universidades checas en las que se estudia español. En lo que respecta al número de estudiantes universitarios, el último dato con el que contamos lo aportó el ministerio en el año académico 2013-2014, fijando la cifra en 8.317 estudiantes. De todos los datos disponibles sobre los últimos 30 años, llama la atención el espectacular crecimiento en el número de estudiantes universitarios de español que se produjo en la primera década del siglo xxi, en la cual se pasó de 4.758 en el año 2002 a 11.074 en 2010, es decir, un 133 % más.

Gráfico 1
N.º de estudiantes de español en primaria, secundaria y universidades en la República Checa



Fuente: Ministerio de Educación, Juventud y Deporte checo. El dato correspondiente a las universidades lleva sin ser actualizado desde 2014.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

Más allá del sistema reglado y del Instituto Cervantes de Praga, son varias las escuelas estatales de idiomas (con toda seguridad las de Praga, Brno, Olomouc y Ostrava) y las academias que ofrecen cursos de español actualmente en la República Checa. El dato que nos proporciona el ministerio competente checo es de unas 150 matrículas en cursos de español a septiembre de 2020.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

A finales de la década de los noventa comienza a producirse una serie de encuentros entre las autoridades checas y las españolas cuyo objetivo principal es el establecimiento de vínculos, en diferentes ámbitos, entre la República Checa y los países de habla hispana. Uno de los resultados tangibles de esos encuentros es la inauguración del Aula del Instituto Cervantes en la Universidad Carolina en 2001. El aula se convirtió en el germen del Instituto Cervantes de Praga, cuya inauguración tuvo lugar en 2005. Los primeros cuatro años de andadura del Instituto fueron fructíferos, con un crecimiento en el número de matrículas de un 81 %.

No obstante, a partir del año 2011 se produce un descenso en el número de matrículas, del que el Instituto no se recupera hasta 2017, año en el que se da una tendencia de desarrollo positivo, alcanzando prácticamente las 2.000 matrículas en 2019. Y es que en los tres últimos años académicos se ha experimentado un crecimiento del 20 %. Habrá que ver qué impacto tendrán en las cifras la pandemia, las restricciones decretadas para luchar contra ella y el paso de cursos de la modalidad presencial a la modalidad en línea.

En cuanto a los niveles más demandados en los cursos de lengua, destacaríamos, en este orden, A2 y A1. El B1 goza también de buenas cifras y entendemos que puede imponerse al A1 en un futuro no muy lejano, puesto que empezamos a detectar también un aumento en el número de estudiantes jóvenes que ya han adquirido algunos conocimientos de español dentro de la enseñanza reglada.

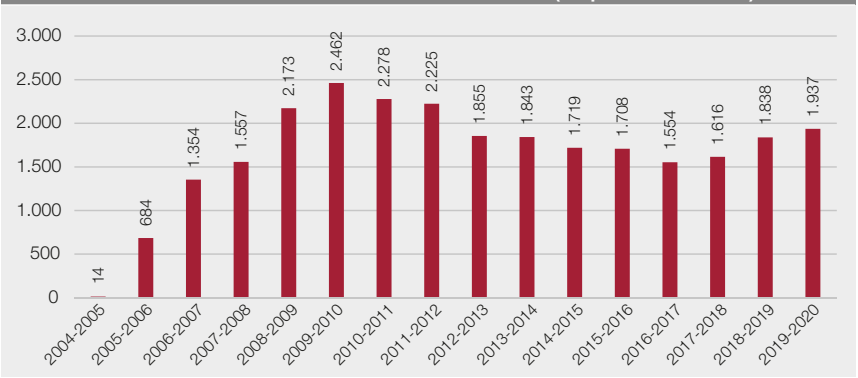
Otra de las características reseñables del centro de Praga es la amplia aceptación de la que gozan los cursos especiales, que en el año académico 2019-2020 realizó un 32 % del alumnado. Son particularmente populares los cursos de cine español, de literatura hispanoamericana y los de checo para hispanohablantes.

No podemos dejar de mencionar los cursos para niños y adolescentes, dirigidos al público checo y a la comunidad hispanohablante residente en la República Checa. Estos cursos suponen un 12 % de las matrículas en la actualidad.

Por último, nos referiremos al perfil generalizado del estudiante del Instituto Cervantes de Praga. Se trata de una persona cada vez más joven, universitario o profesional recién incorporado al mercado laboral, cons-

ciente de la importancia del español como lengua de comunicación en las relaciones comerciales y en el ámbito del turismo. Igualmente, son muchos los que se acercan a nuestro centro atraídos por el legado artístico y literario hispano.

Gráfico 2
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (República Checa)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN LA REPÚBLICA CHECA

3.1. Panorama del hispanismo

En la actualidad puede afirmarse que el hispanismo en la República Checa presenta una situación saneada y de expansión, como acreditan las numerosas instituciones de educación superior en las que se pueden cursar estudios de filología hispánica o de español aplicado a otras ramas.

Las universidades que ofrecen el grado de Filología Hispánica son seis: Universidad Masaryk en Brno, Universidad de Bohemia del Sur en České Budějovice, Universidad Técnica en Liberec, Universidad Palackého en Olomouc, Universidad de Ostrava y Universidad Carolina en Praga. Todas tienen líneas de investigación entre las que destacan: la lingüística aplicada, en la Universidad Masaryk; la historia de las literaturas románicas y su recepción en tierras checas, en la Universidad de Bohemia del Sur; la lingüística, la literatura y la historia de países de habla hispana, en la Universidad Palackého; la feminización en las lenguas romances y la literatura como memoria histórica de la transición de dictaduras a demo-

cracias, en la Universidad de Ostrava; y, por último, en la Universidad Carolina, los estudios sincrónico y diacrónico de las lenguas romances y los estudios contrastivos (lenguas romances y el checo) en el campo de la lingüística, mientras que en literatura, la principal área de interés es la teoría y la metodología de la crítica literaria, la evolución de los géneros literarios y su relación con el español, el portugués, el francés y el italiano.

Es destacable también que en 2021 se celebra el IX Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc en la Universidad Palackého.

Aparte de las filologías, hay universidades en la República Checa que imparten español en el marco de disciplinas como Economía, Derecho o Relaciones Internacionales. Entre estas universidades destacan la Escuela Superior de Economía de Praga y el Gabinete de Estudios Iberoamericanos en la Universidad de Hradec Králové.

Todos estos grados no podrían desarrollarse si no fuera por la existencia de un nutrido grupo de profesores especializados en todas las disciplinas del hispanismo: filología, historia, etnología, geografía, traductología, etcétera. Para no extendernos en este artículo, nos limitaremos a mencionar a los hispanistas renombrados que han acompañado y acompañan al Instituto Cervantes de Praga desde su creación. Ahí tenemos a los profesores Anezka Horvatova, Anna Houskova, Athena Alchazidu, Bohumir Jansky, Dora Poláková, Hedvika Vydrova, Jan Mlčoch, Jiři Chalupa, Josef Forbelsky, Josef Opatrný, Miloslav Uličny, Pavel Marek, Pavel Stepanek, Petr Čermak o Simona Binkova. Todos los aquí citados y muchos más han contribuido a que el hispanismo en la República Checa sea un estudio de referencia y a que el Instituto Cervantes se haya desarrollado y afianzado en Praga.

Tampoco podemos olvidarnos de los más de treinta profesores del Instituto Cervantes de Praga, entre plantilla y colaboradores, que imparten clases de español y, además, se dedican a la formación de profesores. Representan, asimismo, un modelo de integración de las diferentes variedades del español, ya que contamos con profesores chilenos, colombianos o argentinos, lo que influye en la conciencia clara de que el español es la lengua de muchos millones de personas.

Asimismo, es necesario mencionar que las embajadas iberoamericanas organizan desde 1994 el Premio Iberoamericano, con el fin de promover la cultura de sus países en un interés común entre los estudiantes universitarios checos.

3.2. Principales asociaciones de profesorado

En primer lugar, hemos de mencionar a la Asociación de Profesores de Español de la República Checa, fundada en el año 1992 y miembro de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE). Sus socios (casi un centenar en 2020) son, principalmente, profesorado de lengua española procedente de la enseñanza reglada y no reglada, de todos los niveles, y tiene como fin la actualización y formación del profesorado mediante la organización periódica de jornadas, seminarios, cursos, etcétera.

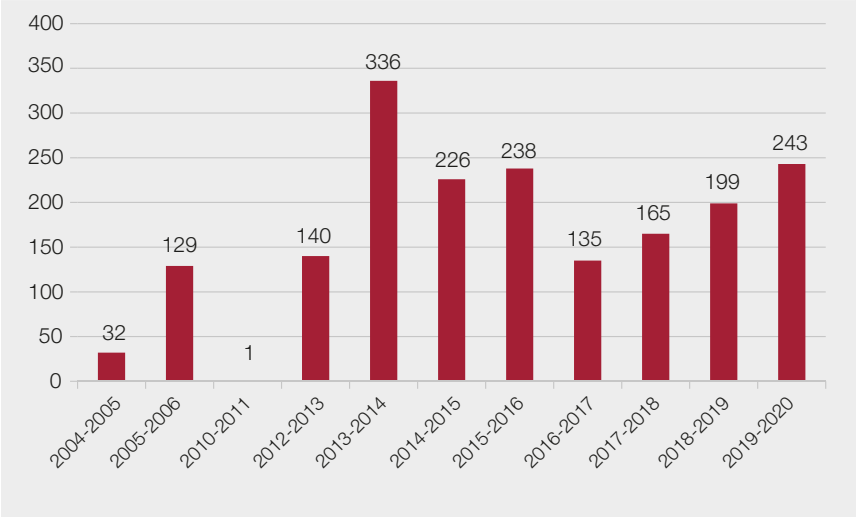
En segundo lugar, nos referiremos a la Sociedad Iberoamericana en la República Checa, continuadora de la labor realizada por la Sociedad Latinoamericana, cuya fundación data de 1991. Formada por más de 200 miembros, la sociedad organiza conferencias, simposios y exposiciones con el objetivo de difundir contenidos relacionados con las culturas, políticas y sociedades latinoamericanas.

3.3. Formación docente en el Instituto Cervantes de Praga

En lo que respecta a la formación docente ofrecida por el Instituto Cervantes en la República Checa, el centro de Praga es considerado un referente en su área geográfica, principalmente por dos acciones formativas. En primer lugar, destaca el tradicional Encuentro de Profesores de ELE en la República Checa, organizado en colaboración con la Agregaduría de Educación de España en la República Checa, que lleva ya trece ediciones y que ha contado, en las últimas, con casi un centenar de asistentes. En segundo lugar, hemos de mencionar los dos módulos del Curso de formación inicial para profesores de ELE.

Son claves, asimismo, las alianzas establecidas con el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte checo, que acredita nuestros cursos de actualización docente, y con la Universidad Carolina de Praga, que también avala estos cursos. Con esta última institución desarrollamos, además, un proyecto de formación basado en la observación de profesores y colaboramos con el encuentro de formación PraguELE.

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (República Checa)



Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN LA REPÚBLICA CHECA

A pesar de presentar ciertos altibajos en el número de candidatos en los algo más de 20 años en los que los DELE vienen administrándose en la República Checa, una media anual de unos 333 candidatos se ha presentado a estos exámenes. El dato correspondiente al año 2019 nos hace ser optimistas, porque vuelve a ser similar al registrado entre 2007 y 2010, donde se produjo un importante crecimiento en el número de candidatos.

Entendemos que, en este sentido, es crucial el reconocimiento de los exámenes DELE por parte del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte checo, que hace que muchos candidatos lo contemplen como la opción prioritaria a la hora de certificar su conocimiento de español. El mencionado ministerio, además, exime a las personas que acrediten un nivel B1 (o superior), mediante los DELE, de la realización del examen de *Maturita* de lengua española.

Influirán también positivamente en el número de candidatos la apertura de un centro de examen tipo 2 en la ciudad de Ostrava en 2020, y la

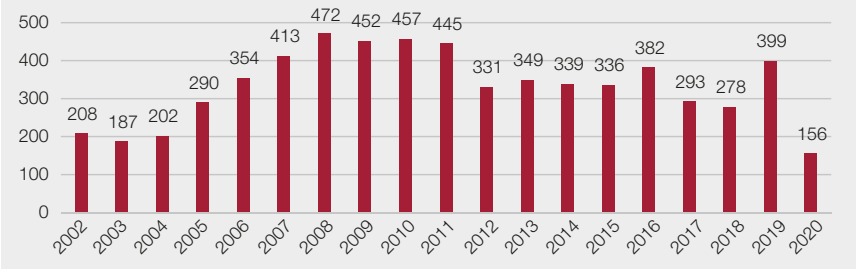
gran aceptación que está teniendo la gama de exámenes escolares en los centros educativos internacionales.

En cuanto al examen SIELE, que cuenta igualmente con el correspondiente reconocimiento por parte del ministerio checo, 31 candidatos han realizado esta prueba hasta la fecha. El crecimiento en el número de candidatos de 2019 a 2020 ha sido de casi un 31 %.

En cualquier caso, que el Ministerio de Educación checo haya reconocido los exámenes DELE y SIELE es uno de los grandes logros del Instituto Cervantes de Praga, ya que confiere otra dimensión a nuestros diplomas.

Por último, y en referencia a las pruebas del CCSE, en nuestro centro en el año 2019 se quintuplicó el número de candidatos —ya que de 4 inscritos en 2018 pasamos a 21—, pero entendemos que se trata de un producto certificativo que no tendrá mayor recorrido en el futuro en la República Checa.

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE (República Checa)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

5. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, los datos aportados en el presente artículo nos hacen concluir que el español ha gozado de muy buena salud en la República Checa durante los últimos 30 años y que lo seguirá haciendo en el futuro.

Por su parte, el Instituto Cervantes ha de contribuir a ese desarrollo, respondiendo a las demandas del contexto y acompañando a los estudiantes de las diferentes etapas del sistema educativo y a los profesionales que desempeñan su labor en él.

En lo que se refiere a esas demandas, entendemos que será importante contar con una oferta atractiva de cursos, que siga potenciando contenidos más allá de los lingüísticos. Además, con el revulsivo que ha supuesto la pandemia en lo que al desarrollo de la modalidad de enseñanza en línea se refiere, la institución debe habilitar mecanismos que le permitan llegar más allá de la ciudad de Praga y poner su oferta al alcance de personas que residan en otras regiones.

Igualmente, tendremos que hacer llegar a estos estudiantes nuestros productos certificativos y hacerles conscientes de la necesidad de acreditar el nivel de conocimiento de nuestra lengua y abrirse a nuevas posibilidades de desarrollo académico y profesional.

Importante será también seguir apoyando a los profesionales de la enseñanza del español en el país, aportándoles formación de calidad y herramientas que les permitan hacer más efectivo su trabajo.

Para finalizar, el Instituto Cervantes de Praga deberá seguir poniendo a disposición del pueblo checo todo el legado cultural hispánico a través de sus áreas de cultura y biblioteca, para contribuir al mantenimiento de la consideración del español como una lengua universal, compartida por millones de hablantes de todo el mundo.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Baštová, K. (2018), *Historie české hispanistiky: vývoj po roce 1989* [Historia del hispanismo checo: acontecimientos posteriores a 1989], trabajo de fin de máster, Universidad de Bohemia del Sur. Disponible en: https://theses.cz/id/tuicn2/Bakalsk_prce_Kristna_Batov.pdf?info=1; isshlret=Wikipedie%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dwikipedie%26start%3D26.

Dvořáková, V. (2017), «Enseñar español en la República Checa», en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE, pp. 1-15. Disponible en: http://todoele.es/sites/default/files/atlas/07_atlas_vol1_chequia.pdf.

Ferrer, C. (2017), «El español se dispara en Chequia y supera por primera vez al francés», *Radio Praga Internacional* (15 de junio de 2017). Disponible en: https://espanol.radio.cz/el-espanol-se-dispara-en-chequia-y-supera-por-primera-vez-al-frances-8189995.

González-Shánel, C. (2001), «Inaugurada en Praga Aula virtual del Instituto Cervantes», *Radio Praga Internacional*, 22 de febrero de 2001. Disponible en: https://espanol.radio.cz/inaugurada-en-praga-aula-virtual-del-instituto-cervantes-8035688.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945.

Mištinová, A. (2005), «Enseñanza del español en el sistema educativo checo: aspectos metodológicos y factores extralingüísticos», en *Actas FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, pp. 1-9. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d7dac3b1-d952-4189-8f33-7eabbdc93224/2005-esp-05-33mistinova-pdf.pdf.

Šoubová, P. y Housková, A. (2010), *El hispanismo en las universidades checas.* Madrid*:* Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Agregaduría de Educación, Embajada de España en la República Checa. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/republicacheca/dam/jcr:f6e89d62-8f4c-4cf1-a433-48943f2a7ca3/hispanismo.pdf.

EL ESPAÑOL EN RUMANÍA

Jorge Jiménez-Zumalacárregui Álvarez
Instituto Cervantes de Bucarest

1. INTRODUCCIÓN

Según las fuentes consultadas, la presencia del español en Rumanía, en cuanto a su actividad científica, se remontaría a finales del s. XIX y estaría relacionada con las cátedras de Filosofía Romance de las universidades de Iasi y Bucarest, fundadas poco después del nacimiento del Estado rumano moderno (1859). Aunque los autores hablen de algunas referencias anteriores, siempre se trata de un acercamiento a través de traducciones de obras clásicas y siempre de fuentes procedentes del griego y, en mayor medida, del francés.

La cultura española sí que goza de una excelente salud en el país y especialmente en su capital. Desde la creación del Centro Cultural Español en 1985, al que sucedió el Instituto Cervantes desde 1993 (aunque su inauguración oficial fue en 1995), su presencia ha sido constante. A su vez, el Instituto Cervantes de Bucarest es ya un referente en la vida cultural de la ciudad.

Rumanía estableció relaciones diplomáticas con todos los países de Latinoamérica. Actualmente tiene embajadas en nueve países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú, Uruguay y Venezuela), además de un Consulado General en Río de Janeiro y una Oficina Económica y Comercial en São Paulo. En Bucarest están presentes ocho embajadas latinoamericanas residentes (Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México, Perú, Uruguay y Venezuela).

Los primeros contactos rumanos conocidos con América Latina son la participación de George Bibescu y del Dr. Ilarie Mitrea en la campaña militar francesa en México (1862-1867) y las expediciones del ingeniero y explorador Julio Popper a Tierra del Fuego, Brasil, Cuba y

México (1884-1893). A lo largo del tiempo, las afinidades culturales y lingüísticas han estimulado permanentemente el desarrollo de las relaciones rumano-latinoamericanas. Hoy en día hay un creciente interés en Rumanía por la cooperación cultural, educativa y científica con América Latina. Las relaciones económicas y comerciales tienen un gran potencial de desarrollo en ámbitos como la agricultura, la energía, la minería, la tecnología de la información y el turismo. La relación del Instituto Cervantes de Bucarest con las embajadas permanentes ha sido siempre fructífera y estrecha.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN RUMANÍA

En el momento actual los idiomas más estudiados son inglés, francés, alemán y español aunque con muy diferente implantación y volumen de alumnos. El inglés es mayoritario y ha desplazado notoriamente al francés, aunque la presencia de esta lengua y de su cultura sigue teniendo un gran arraigo en el país, que sigue perteneciendo al ámbito de la *francophonie*.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La enseñanza de español no tiene mucha tradición en el sistema reglado rumano preuniversitario, los primeros estudios formales en un liceo datan de los años noventa con la introducción del primer programa de español en el Liceo Miguel de Cervantes de Bucarest.

En la actualidad se imparten programas de español en 128 escuelas de primaria en todo el país. En cuanto a la enseñanza secundaria, existen 110 centros en lo que se estudia español como primera, segunda o tercera lengua.

Cuadro 1 N.º de alumnos de primera lengua extranjera en primaria y secundaria (Rumanía)						
	2012-2013	2013-2014	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Inglés	1.701.236	1.942.319	1.689.831	-	-	-
Francés	492.656	457.586	299.595	-	-	-
Alemán	37.504	40.439	36.456	-	-	-
Español	4.998	4.516	4.085	4.661	4.673	4.627

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación e Investigación Investigación rumano. Disponible en: https://www.edu.ro.

Cuadro 2 N.º de alumnos de segunda lengua extranjera en primaria y secundaria (Rumanía)						
	2012-2013	2013-2014	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Inglés	414.147	356.930	173.634	-	-	-
Francés	1.048.174	1.047.795	661.326	-	-	-
Alemán	132.270	135.256	90.011	-	-	-
Español	6.526	6.787	4.286	6.431	5.630	6.102

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación e Investigación Investigación rumano. Disponible en: https://www.edu.ro.

Según los datos conocidos por el Instituto Cervantes, también se estudia español, dentro del currículo, en tres centros privados de primaria y secundaria de Bucarest y en uno de Cluj-Napoca.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Hay que distinguir entre la enseñanza de español en las facultades de Filología y Traducción e Interpretación, y en aquellas en las cuales es complemento de otra disciplina o formación, especialmente Comercio, Derecho y Relaciones Internacionales. En el primer caso, se ofrecen programas de grado, máster y doctorado en Español en varias universidades públicas (Bucarest, Craiova, Pitesti, Cluj-Napoca, Timisoara, Suceava,

Sibiu, Constanta, Brasov e Iasi). En el segundo caso, se imparte español en la Academia de Estudios Económicos de Bucarest y en la Universidad Rumano-Americana, ambos centros privados; otras universidades privadas que también enseñan español son la Spiru Haret y la Dimitri Cantemir.

No existe información actualizada respecto del número total de alumnos universitarios que realizan sus estudios de español, en cualquiera de sus fórmulas. En estudios de Filología Española y Traducción e Interpretación, durante el curso 2019-2020, hubo matriculados en torno a 600 estudiantes en la Universidad de Bucarest en los diferentes programas y modalidades ofertadas. Como se ha apuntado anteriormente, en el sistema rumano la formación filológica contempla diferentes niveles de especialización en varias lenguas, de forma que estas pueden tener carácter A, B u optativa, en función del grado de especialización en cada una de ellas.

El español viene manteniendo su alumnado en los centros universitarios de idiomas. Pero resulta muy difícil atender la demanda y fomentar su interés por la falta de profesores y la rigidez del sistema para considerar un aumento de la dotación. De ahí la referencia a la necesidad de actuaciones por parte del Gobierno español que impulsen el aumento de la presencia de la lengua española en los estratos educativos del país.

2.1.3. *La enseñanza de español en la formación profesional*

Sin datos oficiales, a partir de 2008 se notó un incremento de la presencia del español en los centros de formación profesional, pero se ha ido desactivando paulatinamente en beneficio del inglés. Los datos obtenidos son muy residuales, llegando apenas a 56 estudiantes en el curso académico 2019-2020.

2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

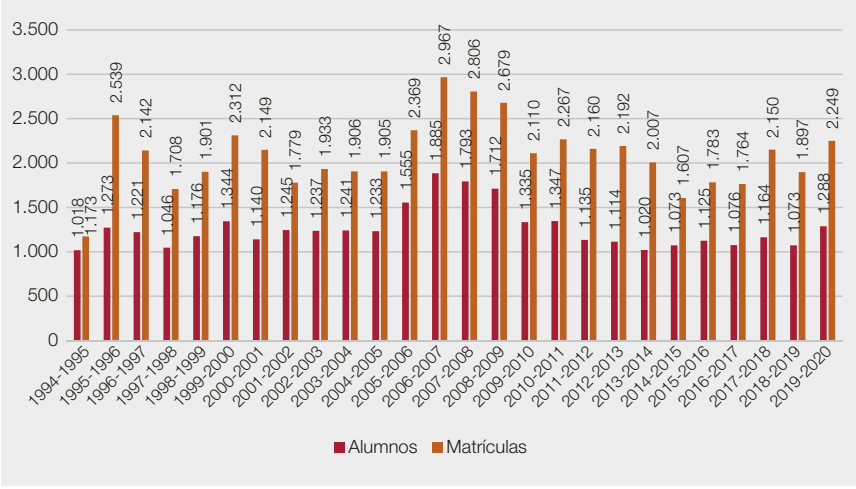
Tal y como muestran los gráficos 1 y 2, a continuación, en los últimos años se puede apreciar que el número de alumnos ha oscilado entre los 1.000 y 1.800 al año. A su vez, el número de matrículas se ha situado entre las 1.600 y las 2.900 anuales desde los primeros registros de matriculación en el año 1994-1995 hasta el 2019-2020. De estas últimas hay que

destacar las matrículas de cursos especiales, que desde 2010 observan un aumento constante debido esencialmente a los cursos de niños y adolescentes. Incluso durante las restricciones provocadas por la pandemia (con las naturales reducciones) y en los periodos de matrícula afectados desde el inicio de las restricciones, con el paso a la formación en línea, no solo no se ha registrado ninguna reclamación (tampoco en los cursos generales) sino que se ha mantenido el mismo número de alumnos. Es un detalle por lo que tiene de relevancia tanto por la calidad de la enseñanza ofrecida como por el trabajo del equipo docente del centro.

Hay que poner de manifiesto igualmente que, entre los datos de las matrículas de cursos especiales, se encuentra el alumnado de los colegios públicos del Sector 5 del Ayuntamiento de Bucarest, de Kings Oak School y The Cambridge School en los que nuestro profesorado imparte cursos de español en función de los diferentes acuerdos suscritos.

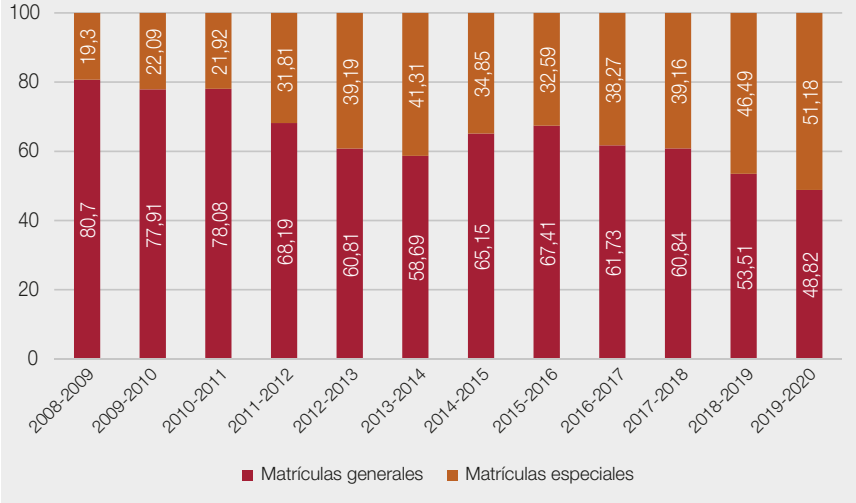
El perfil del alumnado es mayoritariamente femenino, aunque en los últimos tiempos tienen preeminencia los niños y adolescentes.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Rumanía)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Gráfico 2
Porcentaje de matrículas en cursos generales y especiales del Instituto Cervantes (Rumanía)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN RUMANÍA

3.1. Panorama del hispanismo

Si bien la lengua y la cultura españolas siempre han supuesto un particular atractivo para los rumanos por la afinidad lingüística y el carácter latino, el hispanismo y, por ende, la difusión de la lengua y la cultura se han ido abriendo camino de forma lenta y discontinúa a lo largo de los años y hasta nuestra época, en que ya es una realidad, pero que no refleja la importancia que el español tiene en el mundo. Se mantiene la presencia española en Rumanía, pero no se refuerza, y se echa en falta una mayor implicación política en el fomento de actuaciones para la firma de acuerdos bilaterales que permitan expandir la influencia del idioma en los estratos educativos del país, muy bloqueada por la rígida burocracia pública.

El desarrollo del hispanismo viene asociado desde siempre al trabajo en y desde las universidades. En la de Iasi se crea la primera sección de rumano-español en 1967 y, en la de Bucarest, a partir de 1960 la sección de español se integra en el Departamento de Filología Románica y en la

actualidad lo hace en el Departamento de Románicas, Lengua y Literatura Iberoamericana e Italiana.

La historia del hispanismo académico rumano[1] arraiga en la tradición de la escuela rumana de lingüística orientada, a partir de los años treinta y cuarenta del siglo pasado, hacia la investigación de los vínculos entre el rumano y las demás lenguas romances. Por otro lado, la complejidad de los aspectos en los que se concentra el interés del público rumano por la lengua y la cultura españolas excede ampliamente los límites de este artículo. La actualidad de la enseñanza universitaria que se lleva a cabo en los grandes centros del país, como Bucarest, Cluj-Napoca, Iasi y Timisoara es beneficiaria de una tradición académica que ha alcanzado la etapa de su madurez y, por otro lado, de la popularidad de la cultura y del idioma españoles entre varias categorías de rumanos que aprovechan sus prerrogativas de ciudadanos europeos para trabajar y educarse en España.

A partir de 2003, cuando empieza el proceso de sintonización del sistema universitario rumano con los principios del espacio común europeo de la educación universitaria, el número de estudiantes ha aumentado constantemente, lo que refleja el interés creciente de los jóvenes rumanos por una formación filológica, en traductología hispánica o en lengua española para la administración, y, asimismo, por una profesión desarrollada en relación sustancial con el dominio del idioma. Cada año académico los profesores hispanistas del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas, Clásicas y Griego Moderno de la Universidad de Bucarest trabajan con aproximadamente 350 alumnos repartidos entre las áreas curriculares mencionadas. El programa de Máster de Estudios Hispánicos y los programas de formación doctoral en Lingüística y Literatura Españolas de la Universidad de Bucarest constituyen, asimismo, las etapas de una trayectoria académica completa y una respuesta adecuada a los desafíos actuales del mercado laboral.

En 1956, los estudios universitarios de Filología Española renacen en Bucarest bajo la dirección del gran lingüista Iorgu Iordan, miembro numerario de la Academia Rumana, que sienta las bases de la Cátedra de Lingüística Románica, Español, Italiano y Portugués. Sus alumnos,

1 El presente párrafo y los siguientes, hasta el final de este apartado 3.1., son las reflexiones de la Dra. Mianda Cioba, directora del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas, Clásicas y Griego Moderno de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Bucarest. Es catedrática de Literatura del Medioevo y del Renacimiento, autora de varios libros, ediciones críticas y estudios publicados en España, Francia y Rumanía. Entre los autores traducidos por ella se cuentan Gonzalo Torrente Ballester y Enrique Vila-Matas.

los profesores Domnița Dumitrescu, Cristina Hăulică, Andrei Ionescu y Sanda Rîpeanu consiguen delinear, a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado, el perfil académico del hispanismo rumano, concretizado en algunas líneas de investigación de constante interés por parte de varias generaciones de investigadores, en Bucarest y en los centros universitarios más importantes del país: filología románica, diacronía del español y de las lenguas románicas, y lingüística comparada; estudios del Medioevo románico, literatura de la Edad Media y del Renacimiento; estudios cervantinos y del Siglo de Oro; sociolingüística, variación lingüística y lingüística cognitiva; literatura actual, de la posmodernidad y de la pos-posmodernidad.

Un lugar especial merece la aportación ineludible de los grandes traductores, a partir de los de la generación de Sorin Mărculescu, Andrei Ionescu, Cristina Hăulică, Coman Lupu y Theodora Șandru, seguidos por otros más jóvenes, enseñantes e investigadores, pero también poetas y novelistas, que durante más de medio siglo han conectado al público rumano con la gran literatura de lengua española, con la filosofía y el ensayo, desde los grandes clásicos hasta la inmediata actualidad.

La comunidad de hispanistas ha crecido significativamente en los últimos veinte años, y el proceso de aglutinación en asociaciones y grupos de intereses profesionales comunes está todavía en marcha. En este momento, un grupo numeroso de hispanistas universitarios de Cluj, Timisoara y Bucarest forma parte de la Asociación de Estudios Iberorománicos (ASIR), fundada en 2012 por el profesor Coman Lupu, de la Universidad de Bucarest.

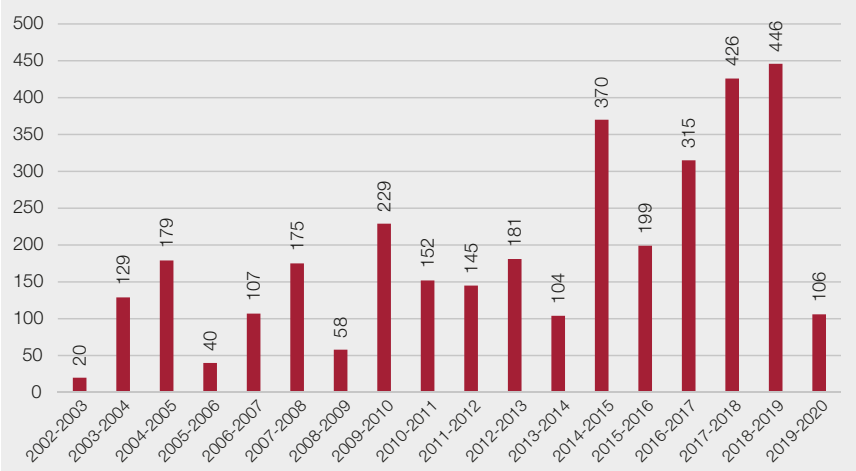
3.2. Formación docente en el Instituto Cervantes de bucarest

El Instituto Cervantes de Bucarest ofrece formación presencial para docentes de español, tanto locales como españoles pertenecientes al programa de secciones bilingües, en ocasiones de manera conjunta con la Agregaduría de Educación española. El foro anual más importante por número de asistentes es el Encuentro de Profesores de Español, en el que participa en torno a un centenar de profesionales de las etapas educativas preuniversitarias. El encuentro se celebra en el Instituto Cervantes de Bucarest y colaboran la Agregaduría de Educación, el Ministerio de

Educación e Investigación rumano y el ente público que se encarga de la formación de los docentes rumanos, la Casa Corporului Didactic, que verifica la calidad de los cursos y certifica los créditos de formación y actualización profesional.

El problema con que nos enfrentamos es que los créditos de formación no tienen reconocimiento oficial; por lo tanto, la falta de motivación e interés del profesorado es evidente y dificulta mucho la difusión de los cursos y talleres que periódicamente ofrece el Instituto Centro.

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Rumanía)

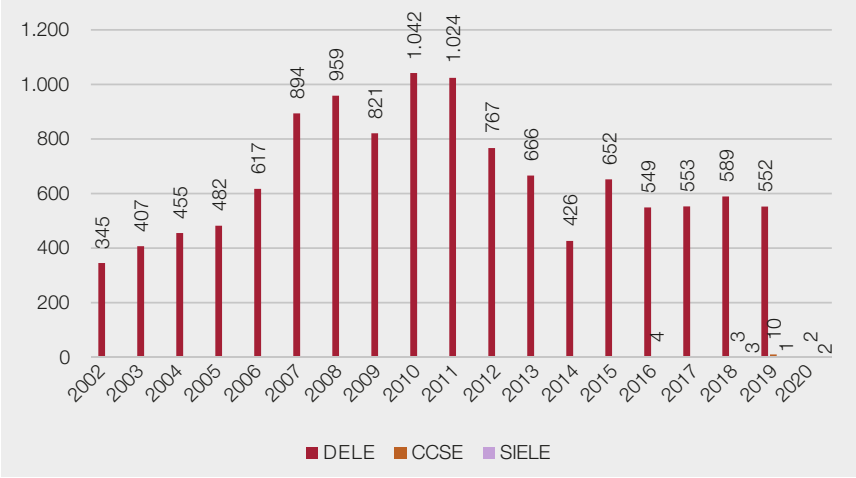


Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN RUMANÍA

A la vista del gráfico que se muestra a continuación se puede apreciar que tanto el SIELE como el CCSE tienen una representación muy marginal. El primero no tiene implantación ni reconocimiento oficial alguno de momento. En cuanto al DELE, después de un periodo de crecimiento, las cifras de candidatos se vienen estabilizando en torno a los 600. Existe un acuerdo con el Ministerio de Educación e Investigación rumano pero solo afecta a la enseñanza preuniversitaria. Conseguir su reconocimiento en la universidad sería un gran paso.

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Rumanía)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

5. CONCLUSIONES

El centro del Instituto Cervantes de Bucarest fue inaugurado oficialmente en 1995, si bien sus actividades empezaron en 1993 sucediendo al que fue Centro Cultural Español de la Embajada de España, creado en 1985. Su primera sede estuvo en la calle París, 34. De allí se trasladó a Marin Serghiescu, 12 y, en la actualidad, tiene sus instalaciones en el Bulevar Regina Elizabeta, 38. Siempre en la zona central de la ciudad.

Desde el inicio de su actividad, y salvando algunos años de incremento tanto de número de horas/alumno, como de matrículas o candidatos DELE, las cifras del centro están estabilizadas en torno a las facilitadas en apartados anteriores. Según mis estimaciones, ello refleja un interés moderado por el aprendizaje de español que se mantiene gracias a la actividad cultural y de promoción realizada, que lo sitúa como uno de los centros culturales más activos de la ciudad, con una trayectoria muy consolidada.

Esta importante presencia cultural mantiene la dinámica de la actividad docente y, en mi opinión, es la que está permitiendo el incremento notable del alumnado infantil y juvenil, auténtica fuente de futuros hispanohablantes. Los acuerdos con entidades públicas, como los sectores

municipales, nos dan difusión y se han desarrollado con gran éxito, pero están muy condicionados por los avatares políticos y la falta de continuidad que los cambios pueden suponer en los distritos. Más interesante está siendo nuestro acercamiento a las escuelas privadas, que van incorporando paulatinamente el español en su currículum y con las que estamos llevando a cabo una fructífera colaboración. La continuidad de esta labor, sin embargo, se ve bastante limitada por la falta de profesores y de profesores formados de acuerdo a nuestras exigencias. Cabe apuntar que el centro únicamente dispone de tres profesores de plantilla.

No voy a repetir aquí las consideraciones ya expuestas en los apartados anteriores respecto de la necesidad de una política gubernamental española más activa en el entorno educativo. La celebración en este año del 140.º aniversario de las relaciones hispano-rumanas ofrece una oportunidad única de mejorar nuestra presencia en el país, no solo la del Instituto Cervantes, por supuesto. Un país al que nos unen unas relaciones sociales mucho más estrechas que las meramente diplomáticas o económicas y cuyos ciudadanos tienen una indudable simpatía y atracción por el nuestro.

El reto de futuro del Instituto Cervantes de Bucarest pasaría no solo por conseguir una mayor implantación del español en el sistema docente rumano, para lo que sería necesaria una notable implicación política, sino también por extender su ámbito de influencia al resto del país, algo que hasta ahora solo estamos consiguiendo tímidamente. Ciudades importantes como Timisoara, Cluj-Napoca o Iasi ya nos han manifestado su interés y quedaría por incluir Constanta. Ya antes de la pandemia se realizaron visitas a las dos primeras ciudades con buenas perspectivas de colaboración. El problema, como es ya habitual, es no solo la falta de presupuesto sino la de personal. Tanto el Institut Français como el Goethe Institut tienen centros en las principales ciudades del país, lo que les permite jugar con una ventaja de la que nosotros no podemos disfrutar por nuestras limitaciones operativas.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración prestada por Fiorina Badea, directora de América Latina y Caribe en el Ministerio de Asuntos Exteriores de Rumanía, y las profesoras Ilinca Ilian (Univ. Timisoara) y Silvia Stefan (Univ. Bucarest).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Agregaduría de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/bulgaria/portada.html.

Iordan, I. (1962), «Estudios hispánicos en Rumanía», en F. Pierce y C. A. Jones, *Actas de la AIH. Actas del I Congreso Internacional de Hispanistas*. Oxford: Dolphin Book Co.

Ministerio de Educación e Investigación de Rumanía. Disponible en: https://www.edu.ro.

EL ESPAÑOL EN RUSIA

Juan Carlos Vidal García
Instituto Cervantes de Moscú

LOS HISPANISTAS Y LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

Si bien el hispanismo ruso, como fenómeno organizado y presente en las estructuras educativas, es relativamente reciente, la recepción de los clásicos españoles y los primeros manuales (gramáticas) para el aprendizaje del español se remontan a los siglos XVIII y XIX. La primera traducción del *Quijote* ocurre ya en 1720 y a finales de este siglo aparecen las primeras obras de Calderón y Lope, todas ellas vertidas de la lengua francesa. Tres mitos, a lo largo de estos siglos XVIII y XIX, fascinan a los lectores rusos: el de Don Quijote, el de Don Juan Tenorio, que llega a través de la traducción del *Don Juan* de Tirso por Pushkin, y el de Carmen.

Esta fascinación provocó que las primeras gramáticas no tardasen en ser publicadas; de 1811 data la aparición en lengua rusa de *Breve gramática castellana hecha según las normas de la Real Academia Española* de Jacob Langen y treinta años más tarde Jacob Ruth, bibliotecario de la Universidad de Petersburgo, da a la imprenta su *Instrucciones prácticas para aprender el castellano*, libro que incluye un capítulo con una sinopsis histórica de la literatura española.

Sin embargo, el avance del español en el siglo XX fue lento, siendo una lengua poco conocida y, como hemos visto, su percepción resultado de mediaciones. El estado de la cuestión cambia en el primer tercio del siglo XX debido a dos factores esenciales: por una parte, las autoridades soviéticas consideran al español como una de las grandes lenguas europeas y valoran su potencial como instrumento del internacionalismo puesto en boga por los gobiernos soviéticos; el segundo factor lo constituyen los acontecimientos históricos de los años treinta relativos a España, la República y la Guerra Civil, que tuvieron un gran impacto en la URSS y

motivaron la participación militar soviética en nuestra guerra. En 1930 Kellin, patriarca del hispanismo ruso, da a la imprenta el primer diccionario español-ruso y, en la misma década de los treinta, la *Gran Enciclopedia Soviética* incluye dos artículos de Serguievsky, uno dedicado a la lengua española y otro a la lengua catalana.

A principios del año 1938 el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad Estatal de Leningrado comenzó a formar a los intérpretes que trabajarían en los frentes españoles. Algunos de ellos serían brillantes investigadores y catedráticos de la misma universidad, llegando a conformar, este grupo de intérpretes, uno de los núcleos de expansión de la lengua y la cultura española en la URSS. Es el caso de Stepanov, que llegó a ser académico correspondiente de la RAE, y de Plavskin, especialista en Lope de Vega. Cabe señalar también que, en el mismo año de 1938, se inician los estudios en la Universidad de Leningrado para la formación en lingüística y filología española. Un dato importante a señalar es que, ya a partir de la década de los treinta, todos los ensayos, estudios y aproximaciones teóricas al mundo del español se hacían en nuestra lengua a diferencia de lo que había ocurrido hasta la década anterior.

La presencia de lo español y del español, tanto en su vertiente social, como cultural o académica, se vio muy reforzada y enriquecida con la llegada a la URSS de los exiliados republicanos de ideología comunista y de los llamados «niños de la guerra». Aunque retornaron muy pronto a España, en el año 1957, entre los primeros destacaría el grupo de Moscú: Lydia Kúper de Velasco, Augusto Vidal y José Laín Entralgo, hermano de Pedro Laín. Polifacéticos, combinaron su labor de traductores al ruso de obras de interés para el internacionalismo comunista y de obras de clásicos españoles, traducidos al ruso para la Editorial Estatal de Literatura, con su labor de profesores de español o la autoría de manuales (Augusto Vidal fue coautor con Arrom del primer manual de comercio exterior en español). A su regreso a España, se convirtieron en los grandes traductores de los clásicos rusos a nuestra lengua.

Con el paso del tiempo, muchos «niños de la guerra» mostrarían su vocación pedagógica dedicándose a la enseñanza de español, hecho que contribuyó enormemente a consolidar las incipientes estructuras de enseñanza de nuestra lengua. Fue muy importante el trabajo que ellos realizaron en la expansión de la presencia del español en la enseñanza superior soviética. A modo de ejemplo, y sin que desmerezca al resto,

citaré la personalidad de María Luisa García Rodríguez, quien creó la Cátedra de Español en la Facultad de Relaciones Exteriores de la Universidad Estatal de Moscú (MGU), antes de retornar a la Cátedra de Lenguas Románicas de la Lomonosov. María Luisa había sido una de las primeras mujeres españolas en acceder a la universidad (Universidad de Salamanca 1919) y, huérfana de origen, había sido recogida en su casa por Miguel de Unamuno.

En los años cuarenta se produce, al mismo tiempo, una diversificación de los intereses de los hispanistas y, paralelamente, un crecimiento de los estudios de español en el ámbito universitario que no solo se produce en los departamentos de lenguas románicas; también se comienza a atisbar el fenómeno, generalizado hoy en día, de la fundación de estudios especializados de español en otras facultades (Economía, Comercio Exterior, Ciencias Humanas y Sociales). En 1941 Shismarev publica sus *Ensayos sobre la historia de España*. A finales del mismo año, ya en plena Segunda Guerra Mundial, se reconstituyó la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú y, un poco más tarde, inició su andadura su Departamento de Lenguas Románico-Germánicas. Fenómeno curioso a destacar es que esta universidad comenzó a dar clases de español cuando se hallaba evacuada en Alma-Ata (Kazajistán).

La presencia de la cultura española no solo se circunscribió a sus traducciones, también fueron muy importantes las visitas de creadores españoles y latinoamericanos militantes comunistas o compañeros de viaje, cuyas presencias gozaron siempre de gran popularidad y apoyo mediático. En nuestro caso, el más conocido es Rafael Alberti. Alberti y María Teresa León realizan su primer viaje en 1932 y, para el que desee conocer, María Teresa dejó en una serie de artículos escritos en el año 34, su segundo viaje, con motivo de su asistencia al Primer Congreso de Escritores Soviéticos, una miscelánea de sus impresiones soviéticas que ha sido recientemente compilada por la editorial Renacimiento de Sevilla. Alberti estuvo en la URSS en muchas ocasiones y es famosa, considerándose un hito, su entrevista de 1937 con Stalin en el Palacio del Kremlin, que duró más de dos horas y media. En 1965, y en ese mismo escenario, Alberti recibiría el Premio Lenin.

Cabe señalar también que, en dos sociedades aisladas y que no mantuvieron relaciones diplomáticas entre 1939 y 1977 como fueron la española y la soviética, consecuencia de una movilidad entre los dos

países prácticamente inexistente, la imagen de la cultura española se limitó, en realidad, a la que era transmitida por las obras traducidas por las editoriales estatales y, como ya he señalado, por mediaciones en el interior de la cultura rusa. Dentro de estas podemos señalar dos ámbitos: el primero estaría constituido por autores de nuestro Siglo de Oro, Barroco, Romanticismo, Generación del 98 y Generación del 27 (García Lorca y Alberti); el segundo ocurriría a partir del deshielo de Jruschev y la estabilización de Brezhnev, y albergaría a la generación literaria de posguerra. Hasta cierto punto, el canon español más representativo de la novelística y la literatura dramática de posguerra tuvo presencia en la época soviética, bien es cierto, pero no siempre se completó la evolución posterior de estos autores. Sin embargo el lector soviético tuvo acceso a Delibes, Cela y a las obras primeras de los hermanos Goytisolo, además de a otros narradores. De gran importancia fue también la recepción del *boom* (García Márquez, Vargas Llosa, Cortázar y Onetti sobre todo) y, siguiendo su estela, la presencia de Borges.

Otro factor de interacción a tener muy en cuenta fue la labor desarrollada por la Unión de Escritores de la URSS, institución que invitaba a escritores de otros países que habían sido publicados. Resaltaríamos aquí la labor desarrollada por Liudmila Sinianskaya y su marido Juan Cobo, quien entre 1972 y 1992 dirigió el Departamento para España, Portugal y América Latina de la Unión de Escritores. Liudmila realizó también una importante obra de traducción vertiendo al ruso, entre otros, a Juan Goytisolo, Vázquez Montalbán, Buero Vallejo, Alonso Millán, Cortázar, Onetti y Borges.

Como rasgo definitorio, producto de todos estos avatares y de la acomodación de los hispanistas a la evolución de su país, destacaría la perduración y la potencia de los clásicos españoles, siendo hoy en día probablemente Rusia el país extranjero donde están más vigentes y son más publicados. A modo de ejemplo, y en la época del comunismo, además de Cervantes, solo la Editorial Estatal de Literatura contó con la siguiente nómina de autores españoles clásicos y contemporáneos: Góngora, Antonio Machado, Rafael Alberti, Tirso de Molina, María Teresa León, Pedro Antonio de Alarcón, Manuel José Quintana, José de Espronceda, José Zorrilla, Ramón de Campoamor, Gustavo Adolfo Bécquer, Rosalía de Castro, Miguel de Unamuno y García Lorca (el poeta más admirado y editado en Rusia de todos los poetas de España y América Latina). Citaré, asi-

mismo, que en la época soviética se hicieron dos versiones cinematográficas del *Quijote*: *Don Quijote* de Kozintsev, con escenografía de Alberto Sánchez (1957) y *Don Quijote libertado* (1987) de Kurchevski, basado en la obra de teatro homónima de Lunacharski, esta última una obra más ideológica.

Esta pervivencia, en circunstancias realmente difíciles, se debió a los hispanistas rusos, quienes, a la vez, cubrieron los espacios pedagógicos, de traducción y de autoría de manuales de lengua y cultura e historia de España. Esta tendencia y la síntesis en una misma proyección profesional de estas dimensiones es aplicable también a la labor, en torno al mundo del español, de los exiliados republicanos de ideología comunista, los llamados «niños de la guerra» y sus descendientes. En cuanto a los hispanistas, quisiera destacar la figura de Serguéi Goncharenko, autor de una obra amplia y diversa en la que destaca su gran calidad. Filólogo, lingüista, traductor de poesía y autor de ensayos y libros, son muy estimables sus aportaciones, abriendo nuevos horizontes en el estudio de la poesía española, de su rima, su prosodia, su semántica y su sintaxis. Trátase su monografía *Principios básicos de la teoría del lenguaje poético español* de una aportación rica e interesante a la teoría lingüística contemporánea.

La labor de los hispanistas rusos, al mantener viva nuestra lengua y nuestra cultura en su país, fue tanto más importante en el periodo transcurrido entre el final de nuestra Guerra Civil y nuestro inicio de apertura democrática, cuando comienzan a producirse acontecimientos políticos que posibilitarían la restauración de relaciones diplomáticas. Gracias a ellos las estructuras, sobre todo en la educación superior, y la presencia del español siguieron desarrollándose en las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta. A su vez, las dinámicas por ellos creadas tuvieron su paralelo en la proyección del hispanismo ruso y en el crecimiento y la potenciación de esta escuela.

En 1962, en la Universidad Lingüística de Moscú comenzó a funcionar un laboratorio lingüístico destinado a la formación de doctores en filología especializados en lengua española como lengua literaria y coloquial. En la misma década, salió a la luz la revista *Ibérica*, editada por el Consejo Científico de Historia de la Cultura Universal de la Academia de Ciencias. Paralelamente, la escuela de hispanismo ruso se vio acrecentada; cuando se celebra en 1970 la Conferencia de Hispanistas de la URSS eran 150 los hispanistas con publicaciones en el ámbito de la filología española y en

1985 su número había crecido hasta los 550. A finales de los años noventa, el hispanismo ruso comenzó a ser percibido en su importancia en España. En 1997 los *Cuadernos Cervantes* presentaban tres artículos titulados «El español en Rusia: protagonistas» y «El español en Rusia: centros de enseñanza» (Suárez García, 1997a y 1997b) y «Breve historia de la hispanística rusa» (Stepánovich Vinográdov, 1997).

La transición rusa hacia el capitalismo, que da comienzo de manera incipiente en 1991, marcó un giro fundamental en la percepción de las lenguas y culturas extranjeras. Contribuyó a ello la posibilidad de viajar a otros países y conocer de primera mano Europa occidental y del sur, la existencia de más útiles para el aprendizaje de lenguas, la creación de colegios privados y centros de cultura extranjeros, y todo el interés y la apertura, en todos los órdenes, que facilitó el rápido cambio hacia un mundo global. En el caso concreto de España, esta nueva coyuntura produjo un flujo turístico, prácticamente masivo, de ciudadanos rusos hacia España y la realidad de un creciente número de inversiones inmobiliarias de estos en nuestro país. Todo ello ayudó a que, a partir del año 2000, ocurriera un nuevo auge del hispanismo. Además de los factores anteriormente citados, no podemos dejar pasar por alto que la ex primera dama, Liudmila Putin, se había especializado en fonología española por la Universidad de Petersburgo.

EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Ya había mencionado anteriormente que la enseñanza de español en la URSS comenzó en la educación superior y en los centros de formación de altos funcionarios, así como el papel que en la enseñanza de español habían desempeñado los exiliados republicanos. La primera promoción de licenciados en Lingüística y Filología Española corresponde a la Universidad Lomonosov de Moscú y tiene lugar en 1953 (año del fallecimiento de Stalin). Un año más tarde, saldría la primera promoción de la Universidad Lingüística. Dato curioso: todos sus profesores habían sido pilotos de la República.

Poco a poco el español y otras lenguas extranjeras se van abriendo paso y años después comienzan a contar con el viento a favor de regulaciones soviéticas que constituyeron un aldabonazo y un estímulo para su difusión, independientemente de su aplicación práctica, dentro de las

estructuras públicas de enseñanza tanto escolares como preuniversitarias y universitarias. Así, en 1970, hay un proyecto del Ministerio de Educación de la URSS para que estudiase español el 15 % de los estudiantes de lenguas extranjeras en escuelas y universidades. En relación con este proyecto, el prestigioso hispanista Vsévolod Bagno escribe en su artículo «Hispanismo en Rusia y en los Países del Este: Adónde va, de dónde vienen» (2001: 611): «Según el proyecto del Ministerio de Educación de la Unión Soviética, en el año 1970 tendría que estudiar el español el 15 % de todos los que estudiaran lenguas extranjeras en los colegios y en los centros de enseñanza superior (igual que en alemán, en comparación con el 45 % del inglés y el 25 % del francés). Desgraciadamente, este proyecto no se realizó pero, de todos modos, el español es ahora la cuarta lengua de las lenguas extranjeras más divulgadas en Rusia».

Aunque haya pasado mucho tiempo del comentario de Bagno, sí nos sirve para señalar la tendencia al alza de la valoración de las lenguas extranjeras, y más en concreto del español, que ocurre paulatinamente en Rusia a partir del año 1991, cuando comienzan las transformaciones económicas y sociales y Rusia empieza a ser parte del mundo global, transformándose también el enfoque y la consideración de las lenguas extranjeras en el sistema público de enseñanza, que pasa a ser estrictamente pedagógico.

Actualmente, en la enseñanza universitaria la lengua española se estudia no solamente en las universidades lingüísticas sino, asimismo, en otras muchas facultades y escuelas técnicas (Humanidades, Economía, Comercio, Politécnicas, Ingeniería, Medicina, etc.). Bien es cierto, los planes curriculares son diferentes. En los centros especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, los estudios de español conforman cátedras independientes o bien integradas en los departamentos de lenguas románicas o ibero-románicas; en el resto de facultades y escuelas técnicas constituyen secciones integradas en las cátedras de lenguas extranjeras. En este último caso, el español se estudia a lo largo de los años de estudios universitarios; los dos primeros se centran en las bases de la lengua española y en los últimos se aborda el lenguaje de especialización. Normalmente, el español se encuentra entre las cinco lenguas que el estudiante de estos últimos centros puede elegir.

Cuando analizamos el mapa del español en los estudios superiores rusos resulta más significativa la tendencia que las cifras objetivas. En 2020

había 30.000 estudiantes de español en las universidades rusas, mientras que en 2018 no llegaban a 15.000. En 2020 el número de universidades con español se aproximaba a 100 y el número de profesores alcanzaba los 700.

Otro factor a destacar es la intensa relación de universidades españolas con universidades rusas, una interrelación que ha creado múltiples alianzas académicas plasmadas en programas de doble titulación, cooperación entre científicos y universidades técnicas o programas bilaterales de becas, lo cual muestra la vigencia y solidez de la cooperación interuniversitaria de Rusia y España en materia de educación superior.

En abril de 2019 en la Embajada de España en Moscú, en presencia de la secretaria de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, Ángeles María Heras; del secretario general de Universidades, José Manuel Pingarrón; del embajador de España, Fernando Valderrama; de Boris Zhelezov, vicedirector del Departamento de Cooperación Internacional del Ministerio de Ciencia y Educación Superior de la Federación Rusa, y de los rectores firmantes, o persona delegada, se firmó la Alianza de Universidades Rusas y Españolas, de la que forman parte, por el lado español, la Universitat de València, la Universitat Rovira i Virgili, la Universidad de Oviedo y la Universidad Carlos III de Madrid y, por la parte rusa, la Universidad Estatal de Tomsk, la Academia Rusa de Comercio Exterior y el MISIS, una universidad de ingeniería metalúrgica, ambas radicadas en Moscú.

Por su parte, la Universidad de Cádiz ha creado el Centro Universitario Internacional para Europa del Este y Asia Central (CUNEAC), que mantiene relaciones con una red de más de 80 centros de enseñanza superior en Rusia y un total de 120 en el espacio postsoviético, gestionando a su vez la mayor red de lectorados de español y colaborando activamente con las asociaciones de hispanistas de Rusia y Ucrania.

EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA ESCOLAR

Como se ha dicho con anterioridad, la penetración del español en las estructuras públicas educativas soviéticas se produjo en primer término en la enseñanza superior y solo más tarde comenzó su implantación en la enseñanza secundaria. El primer vestigio, muy aislado, de su promoción entre escolares data de 1959, cuando se publica el manual oficial de español para 5.º curso editado por el Ministerio de Educación de la URSS.

Habría que esperar, no obstante, a mediados de los años sesenta, cuando, al calor de las motivaciones del decreto del año 1961 sobre la mejora de las enseñanzas de lenguas extranjeras, el currículo de español comenzara a desarrollarse en diferentes escuelas. Entre 1965 y 1993 se introduce el español en cuatro colegios que hoy llevan el nombre de Pablo Neruda, Miguel Hernández, Miguel de Cervantes y Rosalía de Castro. En 1997, cuando nuestro Ministerio de Educación crea la Asesoría Técnica, más tarde Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Moscú, estos colegios constituirán la base del programa de secciones bilingües que se inicia en Moscú en 2001. Posteriormente se abrirían otras secciones bilingües en colegios de Kazán, San Petersburgo, Rostov del Don y, este año, dos nuevas secciones bilingües en Koltsovo, región de Novosibirsk, y en la Escuela 1329 de Moscú. Cabe destacar la intensa y meritoria labor, amén de eficaz, materializada por la Agregaduría.

Los datos demuestran claramente que la enseñanza de español en el sistema escolar ruso crece exponencialmente: en las secciones bilingües, en 2019, estudiaban nuestro idioma más de 6.000 alumnos (menos de 5.000 en 2018); en total, en toda Rusia, se contabilizan 338 escuelas de español, 47.640 alumnos y 635 profesores; entre 2011 y 2018 se constata que el crecimiento porcentual del español es el mayor de todas las lenguas extranjeras (142,2 %); de igual modo el número de estudiantes participantes en las Olimpiadas Nacionales de Español fue en 2019 un poco superior a 30.000 (menos de 25.000 en 2019); por último, pero no menos importante, los estudiantes de español son los que sacan las mejores notas entre los estudiantes de lenguas extranjeras en el Examen Estatal Único, siendo su media de 76,65, seguido de los de francés a más de tres puntos.

Vuelvo a destacar la labor de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España y la eficacia de sus programas. En 2019, y previendo la necesidad de que, en años siguientes, hubiera que contar con un mayor número de profesores de español, la Agregaduría impulsó el programa Europrof, que persigue el reciclaje y la capacitación como profesores de español de profesores rusos de otras materias, lingüísticas o no. El programa, siempre ampliable, se ha centrado en Moscú y Novosibirsk, aunque también han acudido profesores de la región de Moscú, Rostov del Don, Kazán, la Ciudad Científica de Koltsovo y Tomsk. Su desarrollo académico es responsabilidad del Instituto Cervantes de Moscú.

Otro programa puesto en marcha por la Agregaduría, además de los ya mencionados, es el Programa de Auxiliares de Conversación, en vigencia desde 2017, un programa de ayudantía del profesorado, uno de los más antiguos del Ministerio de Educación, cuyos actores se reclutan entre estudiantes de los últimos cursos o de reciente graduación y, dentro del cual, cinco estudiantes rusos se trasladan a España y cinco españoles a Rusia. Por último, cabe destacar un programa de becas para los mejores estudiantes de las secciones bilingües y las Olimpiadas.

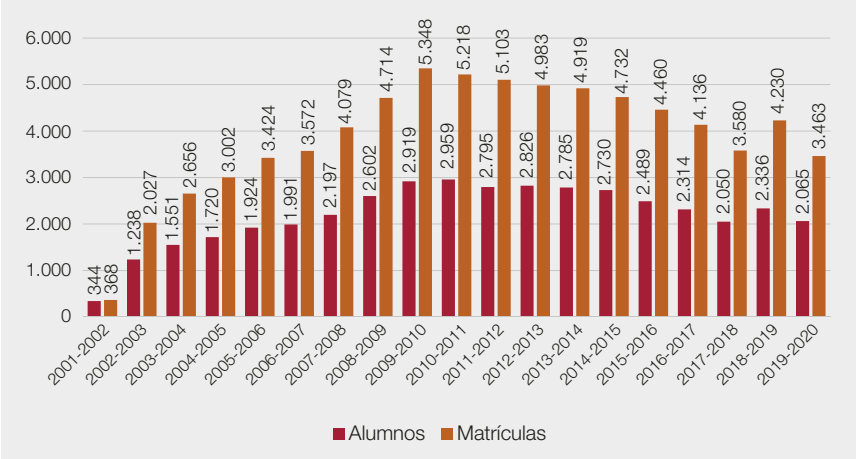
EL INSTITUTO CERVANTES DE MOSCÚ

El 6 de marzo de 2002, el entonces Príncipe de Asturias D. Felipe de Borbón inauguraba el Instituto Cervantes de Moscú. La presencia del Instituto Cervantes en la capital rusa suponía un paso adelante en las relaciones bilaterales entre España y Rusia, sancionaba la aproximación definitiva y después de muchos años de distancia al hispanismo ruso, acercaba la imagen actual de España a los «niños de la guerra» y sus descendientes, al público moscovita en general, y llegaría a ser el modelo para la enseñanza no reglada de español en Moscú.

También es cierto que las gentes de Moscú acogieron de manera muy abierta a nuestra institución, lo que permitió que muy rápidamente el Instituto Cervantes de Moscú formara parte del mapa académico y cultural de la ciudad. A todo ello, contribuyó también el hecho de que la vida del Instituto se desarrolle en unos años donde las relaciones entre España y Rusia se acrecientan debido, sobre todo, a las inversiones bilaterales y los flujos turísticos. A esto uniríamos una intensa labor de diplomacia educativa y cultural que ha sido posible gracias a la coordinación llevada a cabo entre la Consejería de Cultura de la Embajada, la Agregaduría de Educación y el Instituto Cervantes.

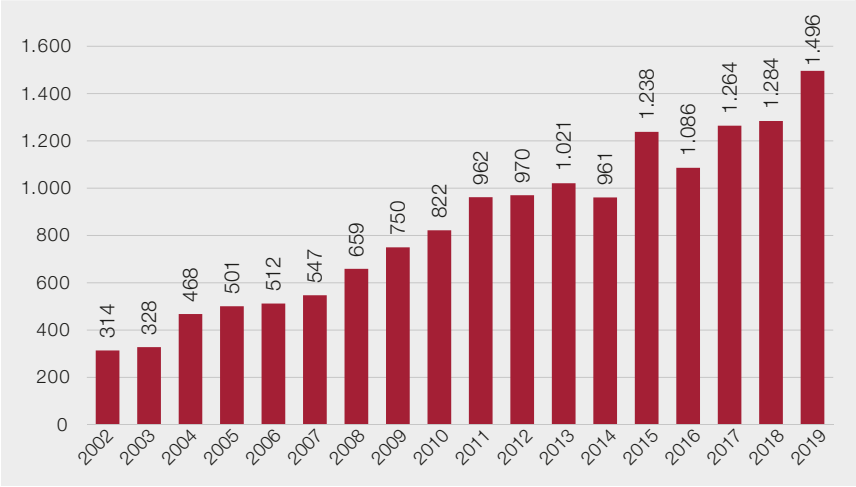
Todo ello ha traído consigo que el Instituto Cervantes de Moscú haya sido, en todos los órdenes, uno de los centros de mayor actividad de la red en una ciudad cuyo dinamismo crecía de año en año y que se haya constituido en el ejemplo inspirador de la enseñanza no reglada de español en la ciudad: actualmente más de veinticinco academias y centros privados dan cursos de español.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Rusia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (Rusia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagno, V. (2001), «Hispanismo en Rusia y en los Países del Este: Adónde va, de dónde viene», *Arbor* CLXVIII, 664 (abril 2001), pp. 609-621. Disponible en: http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/867/874.

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

Suárez García, J. (1997a), «El español en Rusia: centros de enseñanza», *Cuadernos Cervantes,* 16, septiembre-octubre, pp. 20-28.

— (1997b), «El español en Rusia: protagonistas», *Cuadernos Cervantes,* 16, septiembre-octubre, pp. 14-19.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Agregaduría de Educación en Rusia (2020a), «Evolución y perspectivas del español en el sistema escolar ruso», II Congreso Internacional España y Rusia: Política, Economía y Cultura, celebrado del 26 al 27 de noviembre de 2020 en Moscú.

— (2020b), «Situación actual y perspectivas de futuro en la internacionalización del español en Rusia dentro del sistema educativo universitario y preuniversitario», II Semana Hispano-Rusa de Lengua y Cultura, celebrada del 18 al 20 de noviembre de 2020 en Cádiz.

Benchik, V. (2014), «De la escuela a la Universidad: continuidad en la enseñanza de las variantes diatópicas del español en Rusia», en *Actas FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, pp. 1-17. Disponible en: http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:34aae54b-de9c-432f-9b04-987cf87d8fac/5--de-la-escuela-a-la-universidad--benchikvioletta-pdf.pdf.

Fernández Sánchez, J. (1985), *Viajeros rusos por la España del siglo XIX*. Madrid: Museo Universal.

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

EL ESPAÑOL EN POLONIA

Abel Murcia Soriano y Montserrat Aguirre Pla-Giribert
Instituto Cervantes de Varsovia

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la lengua española en Polonia, ya sea como materia de estudio en sí misma en los diferentes niveles de enseñanza o como vehículo de aproximación a los diferentes ámbitos del conocimiento, tiene una historia relativamente corta. Esta afirmación no cuestiona, ni mucho menos, la existencia ya desde finales del siglo XVI, e incluso antes, de cierto interés por el español, como ya se han encargado de señalar distintos estudiosos. Así pues no negaremos ni el papel que puedan haber jugado en su momento los peregrinos polacos a Santiago de Compostela, ya en época medieval, ni el de los jesuitas en Vilna, a finales del siglo XVI, ni posteriormente el de miembros de la jerarquía eclesiástica, la aristocracia o la nobleza polaca en las relaciones diplomáticas entre ambos países a lo largo del siglo XVII. Tampoco pondremos en tela de juicio que algunos de los polacos llegados a España con los ejércitos napoleónicos o, ya en el siglo XX, los ciudadanos polacos que participaron en el marco de las Brigadas Internacionales en la Guerra Civil española, o los emigrantes polacos a los países de habla hispana, o el exilio republicano español y los exilios de los países latinoamericanos pudieran haber contribuido a despertar cierto interés por nuestra lengua y por las culturas del mundo hispánico. Digna de mención es también la labor de los primeros profesores universitarios o de los primeros traductores de la literatura en español al polaco —en ocasiones traducida desde otras lenguas, como el francés o el alemán—, y el trabajo de las editoriales, entre las cuales algunas dedicarían colecciones específicas a la literatura española y a la literatura latinoamericana, que «alimentarían» el interés no solo por la literatura en español, sino también por la propia lengua española. Tampoco olvidamos

el papel desempeñado por los estudiantes llegados desde los diferentes países hispanoamericanos para iniciar o completar su formación superior en tierras polacas, los equipos arqueológicos y etnológicos polacos en América Latina, o los intercambios universitarios en diferentes especialidades entre Polonia y Cuba. Pero aun aceptando un cierto peso de todos esos factores e incluso recordando que ya en 1917 se inauguraba en la Universidad de Varsovia una Cátedra de Lengua Española en la Facultad de Humanidades, o la creación en Varsovia en 1922 de la Asociación Polaco-Española y en Cracovia de la Asociación de Amigos de la Cultura Española «Cervantes» o, varios años más tarde, la de la Asociación de Amigos de la Cultura Ibérica, lo que parece fuera de toda duda es que en el caso de nuestra lengua en Polonia tendrían una influencia realmente limitada y habría que esperar hasta bien entrada la segunda mitad de siglo xx para que el fenómeno cobrara una importancia cuantitativa relevante que cuajaría de forma realmente significativa ya en el siglo xxi.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN POLONIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El ámbito que mejor ilustra la afirmación realizada unas líneas más arriba es sin duda el de las enseñanzas regladas de carácter no universitario (enseñanza primaria y secundaria), en las que la presencia del español, prácticamente testimonial a lo largo de todo el siglo pasado, acabará por aportar cifras realmente significativas y trastocará totalmente un panorama que había permanecido inamovible durante decenas de años en las que las diferentes lenguas extranjeras estaban posicionadas según la demanda en el siguiente orden: inglés, alemán, ruso, francés, español/italiano.

Tomemos como punto de partida los porcentajes de presencia de las diferentes lenguas extranjeras obligatorias en el curso académico 1999-2000: el inglés ocupaba el 48,8 %; el alemán, el 30,3 %; el ruso, el 15 %; el francés, el 4,1 %; el español, el 0,1 %; y el italiano, el 0,1 %. Este porcentaje del 0,1% referente al español había justificado su inclusión en la categoría de «Otros».

Veamos cómo evoluciona la situación a lo largo del siglo xxi. Como muestran los cuadros 1 y 2, un crecimiento del español de un 1.707 % en los primeros 18 cursos del siglo xxi —tras haberse mantenido durante años en unas cifras más que discretas que lo situaban como la 5.ª de las lenguas elegidas— le haría afianzar la posición alcanzada en el curso escolar 2017-2018 como 4.ª lengua con mayor demanda en el sistema escolar del país, por detrás únicamente del inglés y de las lenguas de los dos influyentes vecinos: el alemán y el ruso.

Cuadro 1
N.º de alumnos de lenguas extranjeras en primaria y secundaria (Polonia)

Curso	Inglés	Alemán	Ruso	Francés	Español	Italiano
2001-2002	3.944.000	2.280.000	772.000	258.000	7.360	7.640
2002-2003	4.116.000	2.295.000	643.000	249.000	8.650	8.520
2003-2004	4.168.000	2.194.000	487.000	221.000	10.450	8.720
2004-2005	4.077.000	2.135.000	415.000	210.000	11.580	10.180
2005-2006	3.944.000	2.009.000	364.000	196.000	15.100	11.560
2006-2007	3.654.000	1.844.000	313.000	176.000	15.640	11.780
2007-2008	4.151.000	1.746.000	264.440	148.600	16.500	11.110
2008-2009	4.385.670	1.646.850	228.510	137.640	18.570	10.570
2009-2010	4.405.750	1.712.440	229.570	137.710	24.080	12.470
2010-2011	4.429.320	1.879.050	246.510	147.470	40.090	16.850
2011-2012	4.398.940	1.868.809	245.672	142.615	39.748	16.361
2012-2013	4.713.416	1.823.567	246.890	137.779	49.044	17.803
2013-2014	4.622.053	1.741.422	222.205	128.195	60.153	18.077
2014-2015	4.712.794	1.692.201	209.000	122.011	72.963	19.857
2015-2016	5.167.228	1.648.929	193.121	117.846	86.687	22.222
2016-2017	5.152.206	1.606.264	181.585	114.295	99.644	22.659
2017-2018	5.344.689	1.554.534	164.367	105.789	112.602	21.905
2018-2019	5.744.837	1.596.737	166.425	101.962	133.033	22.822

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Oficina Central de Estadística de Polonia y de las diversas ediciones de *El mundo estudia español* (MEFP).

Cuadro 2 Variación de la presencia de lenguas extranjeras en primaria y secundaria (Polonia)			
	2001-2002	2018-2019	Variación
Inglés	3.944.000	5.744.837	45 %
Alemán	2.280.000	1.596.737	-26 %
Ruso	772.000	166.425	-73 %
Francés	258.000	101.962	-60 %
Español	7.360	133.033	1.707 %
Italiano	7.640	22.822	199 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Oficina Central de Estadística de Polonia.

Si tomamos, en cambio, en consideración el español como lengua optativa, no obligatoria, en primaria y secundaria y miramos las cifras de 2018-2019 veremos que el español también aquí habría pasado a ser la 4.ª lengua extranjera, con 34.627 estudiantes, y una vez más habría pasado por delante del francés, con 17.752, y en este caso se encontraría muy cerca del ruso, con 38.055.

A pesar de lo hasta aquí apuntado, la inercia institucional podría explicar que ni en el informe estadístico sobre enseñanza y educación en el curso escolar 2019-2020 de la Oficina Central de Estadística polaca, ni en el Anuario Estadístico correspondiente a ese curso, aparezcan datos sobre el español y sí sobre el inglés, el alemán, el ruso y el francés, si bien ya no son esas las cuatro lenguas extranjeras más demandadas y ofertadas en la escuela primaria y secundaria polaca.

Otro de los elementos que corrobora esta evolución es el relacionado con el programa de secciones bilingües, un programa de doble titulación polaco-española, en el marco de un acuerdo entre los ministerios de Educación de Polonia y España. Si en 1991 se abría una única sección bilingüe en el Liceo Miguel de Cervantes de Varsovia, con un número de alumnos que no llegaba a los 100, en los treinta años transcurridos el programa ha llegado a estar implantado en 14 centros educativos y en el curso escolar 2013-2014 contó con 2.384 alumnos. Desde entonces, no obstante, la marcada caída demográfica ha hecho que el número global de alumnos escolarizados haya descendido año tras año y en el curso

escolar 2019-2020 han sido 12 las secciones bilingües con un total de 1.295 alumnos.

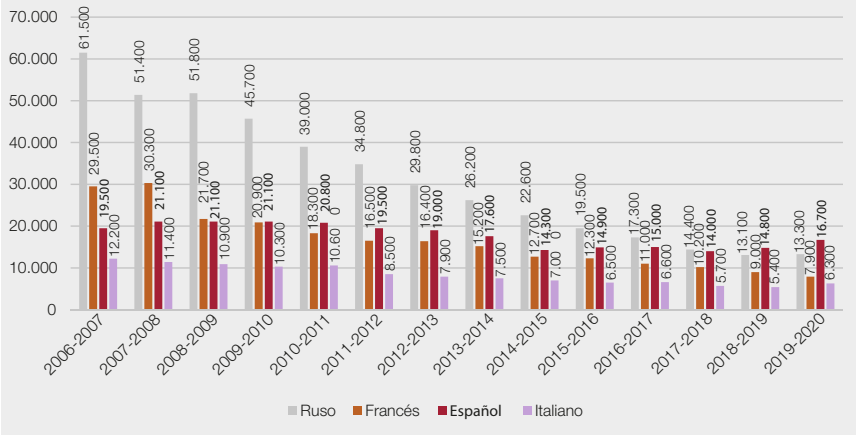
Mención aparte requiere una de las iniciativas conjuntas de la Consejería de Educación de la Embajada de España, el Instituto Cervantes de Varsovia y el Centro Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado, encaminada a subsanar el que había venido siendo uno de los frenos del crecimiento de la oferta de español en los colegios: la falta de profesores en las escuelas polacas. El programa Europrof, iniciado en 2004, tenía como objetivo formar a profesores en activo de otras lenguas para que pudieran impartir clases de español tras recibir durante tres años clases de español en el Instituto Cervantes. El programa se desarrolló durante 14 años y permitió, gracias a la formación de más de 350 profesores, paliar en cierta medida la carencia de profesorado.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En lo que respecta a la enseñanza superior hay que distinguir dos grandes ámbitos: el de los estudios especializados de carácter filológico o lingüístico (filologías y lingüística aplicada) y el del aprendizaje de una lengua extranjera en el marco de las diferentes carreras. Si en el primero de los casos, y a pesar del sistema de *numerus clausus* que caracteriza a la universidad polaca, entre los cursos 2005-2006 y 2011-2012 se pasó en las diez escuelas superiores en las que se ofrecían estudios de esas características de 1.586 a 2.146 estudiantes, en el segundo caso, el español ha pasado en los últimos catorce cursos académicos de ser la 5.ª lengua extranjera más demandada a ser la 3.ª, por detrás únicamente del inglés y el alemán, como muestra el gráfico 2 (donde no se incluyen estas por estar muy por encima de los 50.000 alumnos).

En los últimos años, la caída demográfica que mencionábamos más arriba ha supuesto una disminución general del número de estudiantes en la enseñanza superior en Polonia, como reflejan los datos aportados.

Gráfico 1
Enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad (salvo inglés y alemán) en Polonia



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Oficina Central de Estadística de Polonia.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

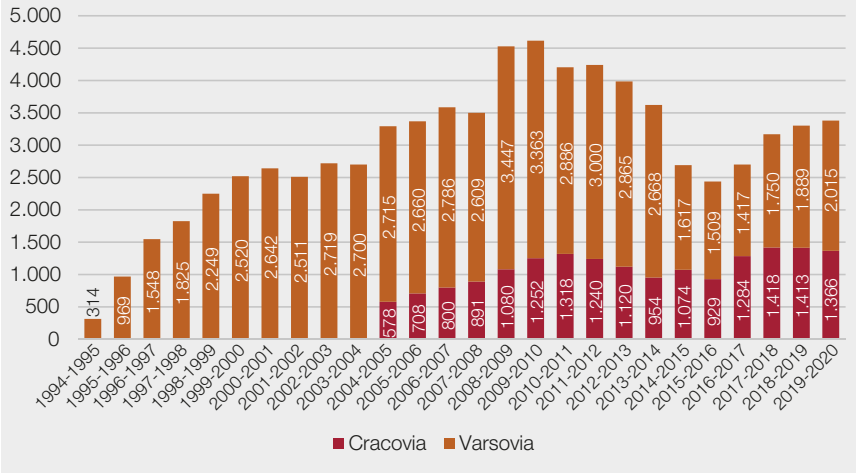
En 1994, año de la apertura del Instituto Cervantes de Varsovia, la oferta específica de cursos de español en la enseñanza no reglada era sumamente escasa; de hecho, en Varsovia apenas había un centro especializado y alguna que otra academia de idiomas que ofrecía cursos de español que solían ser de nivel inicial. Veintiséis años más tarde no hay academia de lenguas que no incluya en su oferta cursos de español y son varias las que se especializan en dar clases únicamente de nuestra lengua. El tratamiento de la información sobre el número de alumnos, considerado por regla general por las diferentes escuelas como información comercial de carácter confidencial, no permite arriesgar cifras, pero sí aventurar que el número global de estudiantes de español no ha dejado de crecer.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

La historia del Instituto Cervantes en Polonia, primer país de la Europa del Este en el que se instaló, es una historia de éxito. Y no solo por la gran acogida que tuvieron tanto el centro de Varsovia (1994) como el centro de Cracovia (2004) desde el primer momento, sino porque ambos

centros han contribuido de forma directa o indirecta a la difusión del español como lengua extranjera más allá de sus propios muros, y ello gracias a una acción global que ha ido desde la formación de profesores hasta los propios cursos de ELE, la acreditación del nivel de español por medio de los DELE y, en fecha mucho más reciente, del SIELE.

Gráfico 2
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Polonia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Con la mayor presencia del español en las enseñanzas regladas, especialmente en secundaria y en la enseñanza superior, en nuestros centros se ha incrementado la demanda de cursos de niños y escolares, segmento este menos atendido en el sistema educativo polaco. De esta manera, en la actualidad, al estudiante medio de los cursos generales —mujer menor de 30 años con estudios superiores— se le suma el alumno infantil y preadolescente de los cursos especiales, con clases los viernes por la tarde y los sábados por la mañana a modo de actividades extracurriculares.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN POLONIA

En diciembre de 2004, el catedrático de la Universidad de Breslavia, Piotr Sawicki, hacía en *Paralelo 50*, revista de la Consejería de Educación de

la Embajada de España en Polonia, una interesante presentación del hispanismo polaco: no sería hasta 1972 cuando realmente se da un paso de gigante para asentar las bases del hispanismo polaco, con la apertura del primer centro autónomo de estudios hispánicos en la universidad polaca: la Cátedra de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia. Tres años más tarde, en 1975, en la más antigua de las universidades polacas, la Universidad Jaguellónica de Cracovia, en el marco del Instituto de Estudios Románicos se abriría la Sección de Filología Española. Habrían de pasar aún diez años para que en 1985 se crease la Asociación Polaca de Hispanistas. Si bien desde el primer momento la asociación daría cabida a los profesores de español como lengua extranjera que desarrollaban sus funciones en el ámbito universitario, la cuestión del profesorado de enseñanzas no universitarias fue durante varios años tema de debate debido a una interpretación un tanto restrictiva del término «hispanista». En 2004 la Asociación Polaca de Hispanistas corrió el peligro de disolverse y, en cierta medida gracias a la intervención del Instituto Cervantes de Varsovia, lugar en el que se celebró la asamblea general de ese año, se consiguió salvar la situación. En esa asamblea saldría elegida presidenta de la asociación la catedrática Urszula Aszyk, lo que permitiría llegar hasta la actualidad con sucesivas renovaciones de la junta directiva y un importante criterio de descentralización que ha resultado muy operativo. En la actualidad la asociación cuenta con unos 150 miembros.

Las líneas de investigación de los diferentes centros universitarios dependen exclusivamente de los intereses de sus profesores autónomos, y así, si en tiempos resultaba relativamente fácil establecer esas líneas de investigación dado el pequeño número de ese tipo de profesores, en la actualidad intentar hacerlo excedería con mucho la extensión de este estudio. Sí creemos que merece una mención especial el catedrático de la Universidad de Łódź Wiaczesław Nowikow, miembro correspondiente de la Real Academia Española en Polonia desde 2016, sin desmerecer por ello, ni mucho menos, a otros destacados hispanistas polacos.

A su vez, desde 2009 existe en el país la Asociación de Profesores y Amigos de la Lengua Española PROF-ES, si bien desconocemos el impacto real que tiene.

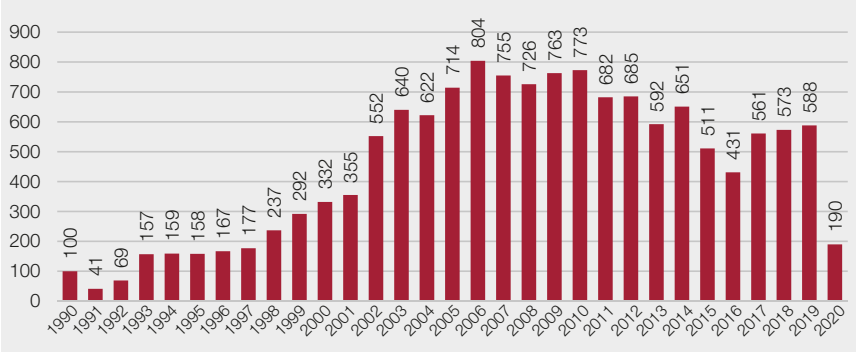
En el ámbito de la formación de profesores, quizá el obstáculo más grande que el Instituto Cervantes ha encontrado, al igual que en otros paí-

ses del entorno, es el tradicional coste cero que la formación de profesores ha tenido durante muchos años. A pesar de ello, en los últimos 20 años el número de asistentes a las actividades de formación docente en los dos Cervantes de Polonia asciende a 4.263 personas.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN POLONIA

El certificado de español que mejor se conoce en Polonia es el DELE. Los diplomas DELE B2, C1 y C2 gozan, desde el 1 de agosto de 2017, del reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional para acreditar la competencia en español tanto en el caso de los requisitos exigidos a los maestros, como en algunos de los concursos en los que se requiere pasar un examen de lengua; asimismo, en el ámbito universitario exime de realizar algunos exámenes de conocimiento de lengua extranjera. Los primeros DELE en Polonia se realizaron en 1990 en Varsovia y 31 años más tarde son ya 11 los centros examinadores en todo el país, coordinados desde los centros del Instituto Cervantes en Cracovia y Varsovia.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE en Polonia



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

En cuanto a las otras certificaciones gestionadas por el Instituto Cervantes, las cifras de candidatos que hasta la fecha han movido el CCSE y el SIELE son prácticamente testimoniales, ya que desde que empezaron a celebrarse esos exámenes en Polonia se han celebrado apenas 44 pruebas en el caso del CCSE y 18 en el caso del SIELE.

5. CONCLUSIONES

Sin duda, más allá de afianzar y extender su presencia tanto en el sistema educativo reglado como fuera de este, la lengua española tiene ante sí el importante reto de desarrollar una política de comunicación efectiva sobre el peso que tiene a escala internacional, como vehículo de cultura, y desde hace ya unos años a nivel nacional en Polonia. Se trataría de lograr revertir la imagen que se desprende de la información estadística que publican las autoridades polacas; como hemos visto, ya en el curso 2017-2018 el español era la 4.ª lengua extranjera más demandada en primaria y secundaria, habiendo superado al francés, y acercándose al ruso en 2018-2019, datos que siguen sin reflejar las estadísticas oficiales.

Si en artículos escritos en el pasado hablábamos de una tendencia al alza de la presencia del español en los diferentes niveles de enseñanza que iba acompañada de un descenso de las otras lenguas extranjeras presentes en el currículo escolar y académico, la información recogida en el presente artículo no hace sino abundar en lo que en aquellos momentos tenía mucho de intuición y que con el tiempo se ha venido confirmando. Contribuir a facilitar las condiciones necesarias para que ese desarrollo y ese afianzamiento de nuestra lengua sigan formando parte del presente y del futuro de la sociedad polaca es, en estos momentos, nuestro objetivo.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Benedicto Iruiñ, J. A. y Claver Pater, M. (2014), «Rozwój języka hiszpańskiego w Polsce / Desarrollo de la lengua española en Polonia», *Języki obce*, 2, pp. 27-31. Disponible en: http://jows.pl/sites/default/files/iriun.pdf.

Koszla-Szymańska, M. M. (2017), «Nauczanie języka hiszpańskiego na Uniwersytecie Warszawskim w latach (1917-2017) / Conferencia con motivo de la celebración de los cien años de enseñanza de la lengua española en la Universidad de Varsovia (1917-2017)». Disponible en: https://www.iberystyka.uw.edu.pl/sites/default/files/Documents/adamczykmagda/1293/KOSZLA-SZYMAŃSKA-M-M_100%20lat%20j.%20hiszp.%20w%20Polsce.pdf.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html.

Murcia Soriano, A. A. (2006), «El español en Polonia», 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. 321-324. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_69.pdf.

Murcia Soriano, A. A. y Sagarra Àngel, J. M. de (2003), «El español en Europa Centro-Oriental y del Este», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés y Círculo de Lectores, pp. 79-203. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/murcia_sagarra/p03.htm.

Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) (2011), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010*. Disponible en: http://jows.pl/sites/default/files/powszechnosc%20nauczania%20jezykow%20obcych%202009-2010.pdf.

— (2013), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*. Disponible en: http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=426.

Sabik, K. (2017), «Język hiszpański w Polsce w wiekach XVI-XXI / La lengua española en Polonia en los siglos XVI-XXI». Conferencia con motivo de la celebración de los cien años de enseñanza de la lengua española en la Universidad de Varsovia (1917-2017). Disponible en: https://sabik.pl/1oo-lat-nauczania-jezyka-hiszpanskiego-na-uniwersytecie-warszawskim/.

Sawicki, P. (2004), «El hispanismo polaco en el cambio de milenios», *Paralelo 50*, 1, pp. 44-55.

— (2018), «De Cracovia (1985) a Cracovia (2016). Ojeada retrospectiva sobre los simposios hispánicos en Polonia», *Studia Iberystyczne*, 17, pp. 13-37. Disponible en: https://journals.akademicka.pl/si/article/view/582/622.

Spychala, M. (2016), «¿Por qué los estudiantes polacos hablan bien en español? El perfil del profesor de ELE y las normativas de la enseñanza de ELE en Polonia», en O. Cruz Moya y M. Á. Lamolda González (coords.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional*, pp. 973-983. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0973.pdf.

Tatoj, C. (2012), «Kształcenie tłumaczy języka hiszpańskiego w Polsce / La formación de traductores de español en Polonia», *Rocznik Przekładoznawczy,* 7, pp. 169-178. Disponible en: https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/RP/article/view/506.

Tudela Capdevila, N., González de Lucas, E. y Balches Arenas, R. S. (2017), «Enseñar español en Polonia», en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE, pp. 341-362. Disponible en: https://todoele.net/sites/default/files/atlas/21_atlas_vol1_polonia.pdf.

Wróblewska-Pawlak, K. y Strachanowska, I. (2000), «Preferencje językowe młodzieży polskiej w okresie transformacji: 1990-1999 / Preferencias lingüísticas de la juventud polaca en la época de la transición: 1990-1999», *Studia europejskie*, 1, pp. 99-114. Disponible en: https://www.ce.uw.edu.pl/pliki/pw/1-2000_Wroblewska-Pawlak.pdf.

EL ESPAÑOL EN SERBIA

César Luis Díez Plaza
Instituto Cervantes de Belgrado

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar la presencia y relevancia de la lengua española y su estudio en la actual República de Serbia, consolidada como un nuevo país el 3 de junio de 2006, tras disolverse la entidad que había formado con la República de Montenegro durante algo más de tres años (la Unión Estatal de Serbia y Montenegro). Con anterioridad, ambas repúblicas habían constituido, durante un periodo de casi nueve años, la República Federal de Yugoslavia, sucesora legal de la República Socialista Federativa de Yugoslavia, una entidad que se disolvió durante la década de los años noventa del pasado siglo, tras una serie de enfrentamientos bélicos conocidos como las guerras yugoslavas. Teniendo presente esto, los datos e informaciones de las siguientes páginas se centrarán en la situación actual del español en Serbia sin entrar en la de otros países que formaron parte de Yugoslavia en un sentido amplio[1], aunque sea necesario mencionar algunos aspectos de la situación en Montenegro, debido a la común historia reciente de ambas repúblicas y a que también comparten estructuras: por ejemplo, el Instituto Cervantes de Belgrado se constituyó en tiempos de la República Federal de Yugoslavia y los diplomas de español DELE realizados hasta la fecha en Montenegro se han organizado desde el centro de Belgrado.

1 Para recabar información sobre la situación en Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Macedonia del Norte, se pueden consultar los trabajos de Bošković (2017a), Menéndez Puente (2006) y Torres Rubio (2004).

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN SERBIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El español se empezó a impartir en las escuelas primarias de Serbia[2] durante el curso 2001-2002. Sin embargo, no fue hasta el año 2005 cuando se establecieron los primeros planes curriculares de español como lengua extranjera y, ya en el año 2012, había 27 escuelas primarias que ofertaban español entre sus asignaturas[3]. En 2018, el Instituto Cervantes de Belgrado realizó un estudio sobre la implantación de la enseñanza de español en este contexto con el siguiente resultado: durante el año académico 2017-2018, el español se había impartido en 30 escuelas primarias a unos 3.300 estudiantes, sin que en ninguna de esas instituciones tuviera la consideración de primera lengua extranjera.

La enseñanza de español en la educación secundaria empezó en el año 1992 en el Liceo Filológico de Belgrado y, en el curso académico 2017-2018, se impartía en 26 centros. En casi todos los casos, el español también ocupa en estas instituciones el estatus de segunda o tercera lengua; solo en el caso de los denominados «liceos filológicos» de Belgrado, Kragujevac y Sremski Karlovci los estudiantes la pueden escoger como su primera lengua de estudios.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

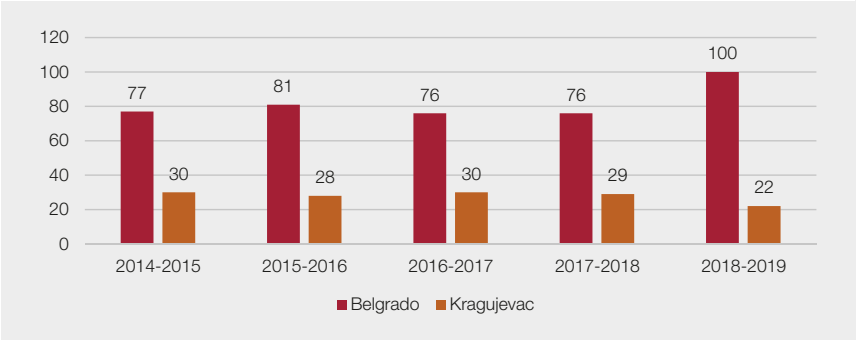
Por lo que respecta a los estudios de español en las universidades serbias, es necesario diferenciar entre aquellas instituciones que ofrecen una titulación basada en el estudio de la lengua española y aquellas en las que se incluye en otros planes de estudios. Actualmente, dos universidades ofrecen titulaciones basadas en el español. En Belgrado, dentro de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado se encuentra el Departamento de Lengua Española y Literaturas Hispánicas. Los estudios de Filología Hispánica en Belgrado comenzaron en 1971 con la creación

2 Para consultar información sobre la situación en Serbia, se puede consultar Bošković (2017b).

3 Estos datos se han extraído del trabajo de Jovanović y Sánchez Radulović (2013).

del Grupo de Lengua y Literatura Española[4]. En la Universidad de Kragujevac (cuarta ciudad de Serbia) el español empezó a estudiarse en el año 2000 dentro de una estructura que formaba parte de la Universidad de Belgrado. A partir de 2002 se convirtió en un departamento independiente dentro de la Facultad de Filología y Artes de dicha universidad. Un trabajo reciente de las profesoras Georgijev y Vranić Petković (2020) proporciona los siguientes datos de alumnos matriculados en el primer curso de las titulaciones vinculadas al español, en las dos universidades citadas, durante un periodo de cinco años (entre los cursos académicos 2014-2015 y 2018-2019).

Gráfico 1
N.º de inscritos en el primer curso de las titulaciones universitarias de español



Fuente: elaboración propia con datos de Georgijev y Vranić Petković (2020).

En cuanto a la presencia del español dentro de los planes de estudios de otras filologías (no propiamente la hispánica), este se puede estudiar como segunda lengua en la Facultad de Filosofía de Novi Sad, donde se ubica dentro del Departamento de Romanística. Además, también se puede estudiar el español como asignatura optativa o lengua extranjera opcional en las facultades de Filología (en el caso de alumnos inscritos en cualquiera de sus titulaciones) y Filosofía de la Universidad de Belgrado, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Novi Sad y en la Facultad de Filología y Artes de la

4 Adscritos a esta cátedra también se encuentran el lectorado de Lengua Catalana (establecido en 2005 por un convenio con el Institut Ramon Llull) y el lectorado de Lengua Portuguesa (formalizado en 2005 por un convenio con el Instituto Camões) (Díez Plaza, 2020).

Universidad de Kragujevac. A estos datos habría que añadir el grupo de 11 alumnos de español que se formó durante el curso 2018-2019 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Priština con sede en Kosovska Mitrovica.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

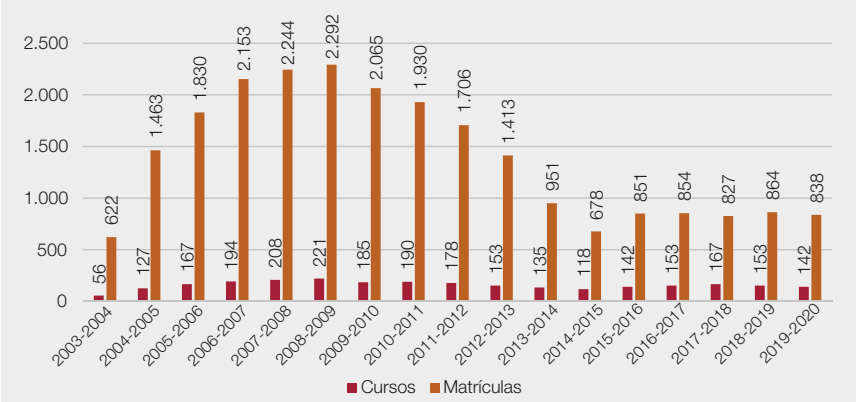
En Serbia es posible estudiar español en un gran número de academias y escuelas privadas. Algunas de ellas son instituciones muy consolidadas que han incluido desde hace mucho tiempo el español en su oferta; otras, sin embargo, son pequeñas empresas que ofrecen algún grupo de español si hay demanda. En 2008, el Instituto Cervantes de Belgrado llevó a cabo un estudio con el fin de conocer la situación de este sector, identificando, a través de su publicidad en internet, 101 academias que ofertaban estudios de español en Belgrado y 28 en Novi Sad.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

La presencia del Instituto Cervantes en Belgrado comenzó en 2002 con la constitución de un Aula Cervantes en unas instalaciones cedidas por la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. Poco tiempo después, debido al gran interés que despertó su actividad, dicha aula fue sustituida por un centro, inaugurado en diciembre de 2004. La actividad académica del centro (iniciada en marzo de 2004) gira en torno a los cursos generales de español (con un currículo de 15 cursos que abarcan desde el nivel A1 al nivel C1 del *MCER*) y se completa con cursos especiales dedicados a la preparación de certificados, la mejora de competencias, los cursos orientados al público infantil y adolescente, así como las clases particulares.

En el siguiente gráfico se muestra la evolución del centro durante 17 años académicos con dos indicadores representativos: el número de cursos abiertos y el número de matrículas.

Gráfico 2
N.º de cursos y matrículas del Instituto Cervantes (Serbia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Estos datos abstractos se pueden concretar en el perfil del alumnado que asiste a las clases del Instituto Cervantes de Belgrado: mujer trabajadora, de entre 25 y 36 años, que vive y, posiblemente, trabaja en Nuevo Belgrado (una de las divisiones territoriales de la ciudad), con un nivel de estudios universitario, que estudia español por razones personales (placer o interés por la cultura) y que ha elegido el Instituto Cervantes, principalmente, por la calidad de las clases. Se desplaza al Instituto en transporte público y lo conoció por recomendación de sus amigos.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN SERBIA

En un primer momento, el desarrollo del hispanismo en Serbia se articuló desde las estructuras universitarias dedicadas al estudio de la lengua española y la cultura española e hispanoamericana. Como informa la página web de la Facultad de Filología, en el desarrollo de los estudios hispánicos en el país influyó decisivamente el trabajo de la doctora Ljiljana Pavlović-Samurović (1935-2006), fundadora de la Cátedra de Estudios Ibéricos en la Facultad de Filología de Belgrado. Su labor al frente de la cátedra fue continuada por el profesor Dalibor Soldatić[5], un referente muy importante

5 Recientemente se ha editado un volumen monográfico en homenaje al profesor Dalibor Soldatić (Karanović y Pejović, 2020).

en los campos del estudio de la literatura hispanoamericana y de la traducción. En el apartado de publicaciones profesionales destaca *Beoiberística*, una revista científica fundada en febrero de 2016 por el Departamento de Estudios Ibéricos y publicada por la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado[6].

Dentro de las asociaciones profesionales, se encuentran la Asociación de Hispanistas de Serbia / Drustvo Hispanista, asociación fundada en 2007 que reúne a hispanistas en ejercicio y estudiantes[7], y la Asociación de Profesores de Español en Serbia (APES)[8], creada en 2016. Finalmente, con una perspectiva orientada al estudio de la lengua y cultura en toda Latinoamérica, hay que citar al recientemente creado Centro Iberoamericano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Novi Sad (CIBAM)[9].

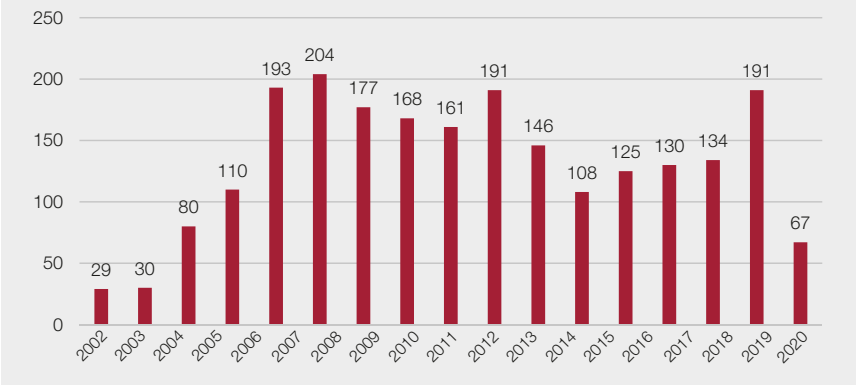
4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN SERBIA

En 1998, en un país inmerso en una profunda crisis política y recién salido de una serie de conflictos bélicos, la Embajada de España en Belgrado, a través del agregado de prensa y actividades culturales, José Miguel Palacios, tramitaría directamente con la sede central del Instituto Cervantes en Madrid la organización de la primera convocatoria de los exámenes DELE en Belgrado, que tuvo lugar en mayo de ese mismo año y en la que se inscribieron 25 candidatos. Tras aquella convocatoria pionera, durante unos años, la organización de los exámenes DELE estuvo a cargo de la Fundación Ilija M. Kolarac, en calidad de centro de examen acreditado. A partir del momento del establecimiento del Instituto Cervantes en Belgrado (diciembre de 2004), las convocatorias de los DELE en Belgrado y en otras ciudades de la zona, se han organizado y gestionado desde este centro. En total, se han celebrado exámenes en Serbia (en Belgrado, ininterrumpidamente desde 2004 y en Novi Sad en el periodo comprendido entre 2007 y 2019), Macedonia del Norte (en la ciudad de Skopie desde 2002), Montenegro (en Niksić entre 2012 y 2019) y Bosnia-Herzegovina (en Sarajevo entre 2009 y 2019). La gestión de los exámenes en Macedonia

6 Véase http://beoiberistica.fil.bg.ac.rs/index.php/beoiberistica/index.
7 Véase http://drustvohispanista.rs/es/.
8 Véase http://www.apes.edu.rs/.
9 Véase http://ff.uns.ac.rs/sr/fakultet/o-fakultetu/centri/iberoamericki-centar/centro-iberoamericano.

del Norte y en Bosnia-Herzegovina ha estado a cargo de diferentes centros de examen acreditados[10]. Desde 2002 se han examinado del DELE en Serbia 2.244 candidatos.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE del Instituto Cervantes (Serbia)



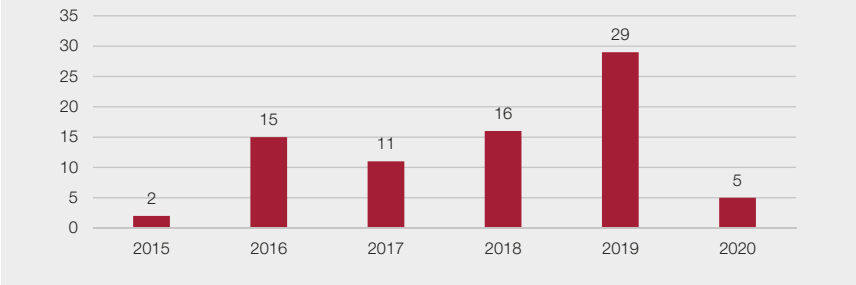
Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

A su vez, el 20 de noviembre de 2015, en Belgrado, se administró por primera vez la recientemente aprobada prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE). En aquella ocasión, se presentaron dos candidatos y, desde entonces, en el periodo de los cinco años trascurridos hasta la última convocatoria de noviembre de 2020, lo han hecho un total de 78 personas. El siguiente gráfico recoge la evolución de los inscritos en estas pruebas durante el periodo señalado.

En Belgrado también se administran las pruebas del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). La primera tuvo lugar el 2 de marzo de 2017 y, desde entonces, se han realizado 24 exámenes en total.

10 En la ciudad de Skopie, gestiona los DELE desde hace casi veinte años la escuela Casta Diva (705 candidatos examinados en el periodo 2002-2020); mientras que en Sarajevo lo hizo el Centro de Estudios Hispánicos (126 candidatos en el periodo 2009-2019). El caso de Montenegro es distinto ya que la gestión y administración de los exámenes se hizo con la Universidad de Niksić (72 candidatos en el periodo 2012-2019).

Gráfico 4
N.º de candidatos CCSE del Instituto Cervantes (Serbia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

5. CONCLUSIONES

Desde que el Instituto Cervantes se estableciera en Belgrado ha contribuido activamente a la difusión del español y de su cultura en toda Serbia, en donde siempre, por diferentes razones históricas, sociales o culturales, ha existido un gran interés. Entre las primeras se encuentra el importante papel que desempeñó la comunidad judía sefardí (instalada en Belgrado desde 1521 y que, durante el siglo xx, estuvo a punto de desaparecer) en la conservación y difusión de la cultura y la lengua de Sefarad. Recientemente, el Instituto Cervantes de Belgrado, por iniciativa del que fuera su director, Enrique Camacho García (1949-2020), desarrolló un proyecto de recuperación y documentación de la memoria sefardí de la ciudad, concretado en la publicación de una Ruta del Belgrado sefardí. También, desde este punto de vista social y cultural, hay que citar el gran interés existente por el cine y la ficción televisiva en español, como muestran las doce ediciones consecutivas del Festival Hispanometraje, organizado por el Instituto Cervantes de Belgrado[11].

El papel del Instituto Cervantes de Belgrado en la difusión del español ha tenido que adaptarse a los cambios de la sociedad en la que se inserta. De los grandes números de matrículas obtenidos tras su inauguración, se pasó a un periodo de siete años de descenso, motivado primero por una crisis económica y después por un cambio en la recepción

11 La información sobre la historia y recepción de Hispanometraje (Spanskimetar) se puede consultar en https://es.spanskimetar.rs.

de los servicios académicos por parte de los usuarios. Una vez estabilizada la caída de matrículas mediante un replanteamiento de los servicios académicos y el ajuste de los objetivos, la pandemia de la COVID-19 ha hecho necesaria otra adaptación, que se ha traducido en el diseño nuevos productos orientados a un aprendizaje más autónomo y en modalidades alejadas de la tradicional presencia en las aulas. Así, en abril de 2020, surgían los cursos semipresenciales, que reúnen el uso de tecnologías propias del Instituto Cervantes (la plataforma AVE), la participación en clases dentro de un grupo liderado por un profesor a través de las aplicaciones de videoconferencia y la posibilidad de desarrollar la dimensión del aprendizaje autónomo gracias a tareas centradas en los intereses del aprendiz. De todas maneras, para aumentar el número de inscritos, hay que consolidar en el país el interés por el estudio del español. Dicho interés ya existe tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada; sin embargo, es necesaria una acción general para conseguir una continuidad curricular, ya que existen ciudades en las que es posible estudiar español en la escuela primaria, pero donde no es posible estudiarlo en la secundaria o en la universidad, mientras que en otras ciudades ocurre lo contrario. Esta consolidación repercutiría en un número mayor de interesados en continuar con su aprendizaje de español al acabar los distintos ciclos formativos y en un mayor interés por las certificaciones. Un proyecto en este sentido es el desarrollado por la Consejería de Educación de la Embajada, que consiste en la creación de una sección bilingüe en un centro de enseñanza secundaria. En este contexto, el Instituto Cervantes puede ayudar a establecer una comunicación entre los distintos agentes implicados en este proceso (estructuras educativas locales, agentes de la diplomacia cultural, profesionales del diseño y la implementación curricular, docentes y futuros docentes, etc.), aportando su gran experiencia en diseño curricular y pruebas de certificación, así como en la formación de profesores. Atender a este último aspecto será uno de los puntos más importantes para alcanzar esa deseada consolidación del español, ya que serán necesarios profesionales que puedan impartir clases en todos los niveles de la educación, incluido el sistema educativo no reglado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bošković, I. (2017a), «Enseñar español en Montenegro. El español entre las montañas y las playas montenegrinas», en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE, pp. 1-6. Disponible en: https://todoele.net/sites/default/files/atlas/20_atlas_vol1_montenegro.pdf.

— (2017b), «Enseñar español en Serbia. El español en la encrucijada balcánica», en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE, pp. 395-410. Disponible en: http://todoele.es/sites/default/files/atlas/24_atlas_vol1_serbia.pdf.

Díez Plaza, C. L. (2020), «Lectorados de español en Serbia y Montenegro (1991-2019)», en V. Karanović y A. Pejović (eds.), *Hispansko nasledje u multikulturalnom svetu. Zbornik u čast profesoru Daliboru Soldatiću / El legado hispánico en el mundo multicultural. Volumen monográfico en homenaje al profesor Dalibor Soldatić*. Belgrado: Universidad de Belgrado, Facultad de Filología, pp. 459-475. Disponible en: http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_book/2020/legado_hispanico/legado_hispanico-2020-ch22.pdf.

Georgijev, I. y Vranić Petković, I. (2020), «La enseñanza universitaria de la lengua española en Serbia: tendencias actuales y perspectivas», *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu,* XLV-3, pp. 61-75. Disponible en: http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/Godisnjak-45-3-K-04.pdf.

Jovanović, A. y Sánchez Radulović, N. (2013), «El español en Serbia:estado de la cuestión», *Colindancias*, 4, pp. 373-392. Disponible en: https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/32.

Karanović, V. y Pejović, A. (eds.) (2020), *Hispansko nasledje u multikulturalnom svetu. Zbornik u čast profesoru Daliboru Soldatiću / El legado hispánico en el mundo multicultural. Volumen monográfico en homenaje al profesor Dalibor Soldatić*. Belgrado: Universidad de Belgrado, Facultad de Filología.

Menéndez Puente, G. (2006), «El español en Serbia y Montenegro, Bosnia-Herzegovina y Macedonia», 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. 287-294. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_62.pdf.

Torres Rubio, S. (2004), «El español en Bosnia-Herzegovina», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2004*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 363-405. Disponible en:https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/torres/p01.htm.

AMÉRICA

EL ESPAÑOL EN CANADÁ

Rodolfo Fernández Alonso
Agregaduría de España en Canadá
Javier Lloro Javierre
Collège de Montreal
Elisabeth Montes Garcés
Universidad de Calgary
Melania Pascual-Salcedo Sáez
Aula Cervantes de Calgary

1. INTRODUCCIÓN

Canadá es una confederación creada en 1867, fuertemente descentralizada y formada por diez provincias y tres territorios. Para entender la situación del español allí, debemos empezar explicando la realidad lingüística de un país que, con 38.005.238 habitantes, en un territorio con una densidad de 4 habitantes por km^2 (93,55 habitantes por km^2 en España), es oficialmente bilingüe, con dos lenguas cooficiales desde su creación, el inglés y el francés.

Pese a ser una confederación bilingüe, las provincias pueden tener un estatus bilingüe o con una sola lengua oficial. De este modo, Quebec es la única provincia solamente francófona y Nuevo Brunswick la única oficialmente bilingüe. Las otras ocho provincias canadienses dan prevalencia al inglés en sus instituciones provinciales. En todo el territorio canadiense los servicios federales son ofrecidos en las dos lenguas oficiales. Cada provincia y territorio canadiense tiene un sistema educativo diferente, e incluso, una norma lingüística diferente. Además, es un país con un gran número de población inmigrante que aporta una nueva riqueza al panorama lingüístico, creando un contexto de mucha diversidad, de viveza, de multiculturalidad.

Los últimos datos publicados por Statistics Canada sobre las lenguas habladas en Canadá datan de 2016. Según esos datos, 22.162.865 hablan en sus casas, sobre todo, inglés; 6.943.800 hablan francés y 3.997.200 otra len-

gua diferente a las dos lenguas oficiales canadienses. Las llamadas lenguas originarias, las lenguas anteriores a la llegada del francés y del inglés, luchan por su pervivencia.

Esta realidad lingüística federal canadiense hace muy difícil tener datos concretos a nivel nacional. La realidad lingüística migratoria es muy diferente en cada provincia. En las provincias del oeste canadiense las lenguas originarias de Asia tienen más presencia, mientras que en las provincias del este canadiense, y, sobre todo, en sus grandes ciudades, el español ocupa el primer o segundo lugar después de las dos lenguas oficiales. Toronto y Montreal, las dos ciudades más pobladas de Canadá, aglutinan más de la mitad de los hablantes de español como lengua materna en el conjunto del país[1], siendo Montreal la que acoge la mayor población hispanohablante.

Sin embargo, cuando hablamos del español como lengua extranjera, es la lengua que más se enseña en la enseñanza reglada. El español se encuentra en una preeminente primera posición[2], sin olvidar que el francés, en las provincias anglófonas, y el inglés, en Quebec, tienen la segunda plaza como lenguas oficiales. Así pues podemos decir que el español se establece como una potente tercera lengua en Canadá.

La situación es algo diferente en la provincia de Alberta, donde la presencia del Aula Cervantes de Calgary y los acuerdos de España con el Gobierno de la provincia han favorecido la creación de colegios bilingües en inglés y español.

2. La enseñanza de español en Canadá

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La total descentralización del sistema educativo canadiense, en el que cada provincia tiene competencias exclusivas sobre esta materia, hace que el panorama sea muy variado. Una tónica común en todas las provincias es la absoluta falta de cifras oficiales respecto al número de alumnos matriculados por nivel, con la excepción de las relativas a los estudian-

1 Lourdes Gay (2014).
2 *Ibidem*.

tes de los programas bilingües de la provincia de Alberta, cuyos datos han sido obtenidos por parte de la Consejería de Educación española en Canadá. A continuación, analizaremos brevemente la situación del español en la enseñanza reglada de las principales provincias canadienses de este a oeste.

Provincias marítimas (Nuevo Brunswick, Isla del Príncipe Eduardo y Nueva Escocia), Terranova y Labrador
No existen programas oficiales de español y la única manera de aprender este idioma es recurriendo a la enseñanza a distancia. Como se señalaba con anterioridad, el foco de la enseñanza de lenguas se sitúa en las dos oficiales, el inglés y el francés, así como en los numerosos idiomas indígenas.

Quebec
En esta provincia, donde la lengua vehicular es el francés —con la excepción de la ciudad de Montreal y alguna otra zona bilingüe donde en determinadas circunstancias es posible recibir educación en inglés—, las cifras de estudiantes de español son sorprendentemente altas, máxime cuando todos los alumnos francófonos tienen que estudiar obligatoriamente inglés como segunda lengua en primaria y secundaria. Es decir, se trataría del estudio de una tercera lengua y pese a ello no para de crecer. Existe un currículo oficial de español para los tres últimos cursos de bachillerato, los grados 9.º a 11.º, y es el primero que se ha desarrollado para una lengua distinta del francés o el inglés.

Ontario
En la provincia más poblada de Canadá, el español puede estudiarse en *high school* entre los grados 9.º a 12.º. Es una asignatura optativa ofrecida en algunos centros bajo el epígrafe del programa denominado International Languages y que engloba numerosas lenguas.

Manitoba
La asignatura de español es optativa en los dos sistemas educativos, el anglófono y el francófono, y existe un currículo oficial desde el 7.º grado pese a que, en la mayor parte de las escuelas, solo se suele ofertar desde el 9.º grado. Desde el otoño de 2016 se está implantando progresivamente un programa bilingüe inglés-español en una escuela de la ciudad de Winnipeg.

Saskatchewan
El español puede estudiarse fuera del horario escolar y cabe la posibilidad de que los alumnos reciban créditos en caso de cumplir ciertos requisitos legales. Aparte de esto, en *high school* puede cursarse un programa de tres años de español.

Alberta
Esta provincia podría considerarse la joya de la corona en lo que respecta a la enseñanza de español. Existen más de treinta escuelas en las que hay un currículo bilingüe español-inglés y donde, además de la asignatura de Spanish Language Arts, también se imparten otras áreas en esta lengua siguiendo la metodología de aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras (AICLE o CLIL). La mayoría de estos centros forman parte de la red de International Spanish Academies (ISA), que surgieron en el curso 2001-2002 al amparo del Memorando de Entendimiento firmado entre la provincia de Alberta y el Ministerio de Educación de España. En estas escuelas, los alumnos de *elementary* reciben un 50 % de su carga lectiva en español, un 35 % en *junior high/middle school* y un 25% en *high school*. El número de estudiantes matriculados en este modelo de enseñanza en el curso 2020-2021 supera los 6.000. Además de estos programas bilingües, en Alberta también cabe la posibilidad de estudiar español como segunda lengua (Spanish Language and Culture) en programas de nueve años (curso 4.º al 12.º), siete años (cursos 6.º al 12.º) y tres años (cursos 10.º al 12.º), siendo estos dos últimos los más populares.

Columbia Británica
En esta provincia existe un nuevo currículo de español desde 5.º grado hasta 12.º, pero la mayor parte de los estudiantes suelen empezar en 9.º, justo al comienzo de *high school*.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

La enseñanza no reglada canadiense, la que se produce fuera del sistema escolar y universitario, es muy difícil de cuantificar en datos. Diferentes investigadores han intentado estudiar la enseñanza del español fuera de este sistema, pero la realidad diferente de cada una de las provincias canadienses hace imposible hacer un retrato de conjunto del país. Sin duda,

la provincia con mayor presencia de la enseñanza no reglada es Quebec. La vitalidad del español en esta provincia, y, sobre todo, de Montreal, la segunda ciudad más poblada de Canadá, ha hecho que proliferen las iniciativas privadas de escuelas de español. El español está presente en toda la provincia y se enseña en centros comunitarios, así como en centros públicos y privados.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Aula Cervantes de Calgary, la única presencia que tiene el Instituto Cervantes en Canadá, está asociada a la Escuela de Lenguas, Literaturas y Culturas de la Universidad de Calgary desde el año 2006. El Aula depende administrativamente del Instituto Cervantes de Chicago. Tiene una oficina y biblioteca al servicio del alumnado, el personal de la universidad y el público externo. Trabaja en las áreas de académica, cultura y comunicación con instituciones educativas, culturales y empresariales. Colabora muy activamente con la sección de Español de la Universidad de Calgary, los colegios bilingües de Alberta (ISA), las escuelas privadas de Calgary, los centros de examen DELE canadienses, el Ministerio de Educación y Formación Profesional español en Canadá, Spain Arts and Culture, la Consejería de Empleo de la Embajada de España, la Asociación Canadiense de Hispanistas, el Festival de Cine Europeo de Calgary y Repsol Calgary.

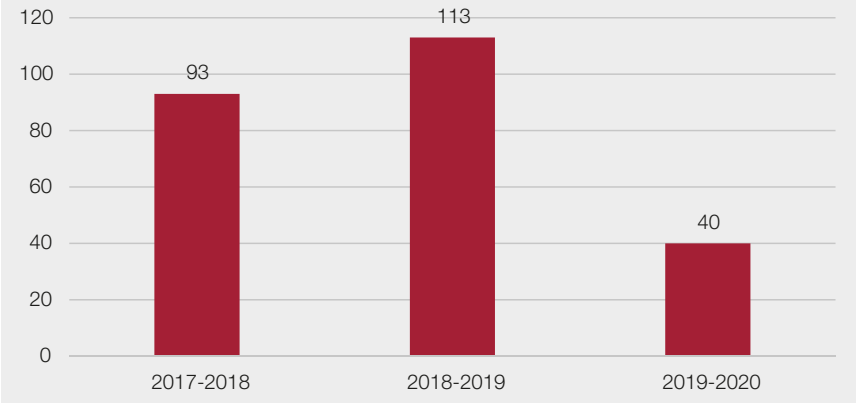
En el área académica las acciones principales son la realización de los exámenes para la obtención del DELE, la formación de profesores, los exámenes de nacionalidad, las clases con empresas y los viajes académicos al Instituto Cervantes de Albuquerque.

Otro aspecto a destacar del Aula de Calgary es la oferta de español profesional a empresas como Técnicas Reunidas o Repsol Calgary.

Otra actividad que despierta el interés de muchos estudiantes de español son los viajes de inmersión lingüística organizados por el Instituto Cervantes de Albuquerque. Más de 500 estudiantes de las escuelas ISA de Calgary han participado de esta enriquecedora experiencia.

En el área cultural se programan actividades para promocionar la cultura hispana, como ciclos de películas, conferencias sobre literatura, jornadas de poesía hispana, presentaciones de países hispanohablantes, etc. Todos los años, el Aula Cervantes colabora con el Festival de Cine Europeo en Calgary.

Gráfico 1
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Canadá)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN CANADÁ

El hispanismo canadiense tiene una historia establecida de más de 150 años que ha sido documentada por los profesores Maryse Bertrand de Muñoz (Universidad de Montreal) y Jesús Pérez Magallón (Universidad McGill). Ambos catedráticos coinciden en afirmar que el pionero de la enseñanza de la lengua española en Canadá fue el profesor James Forneri en la Universidad de Toronto en 1853. Sin embargo, no fue hasta las primeras décadas del siglo xx cuando se inició el estudio sistemático de la lengua española y su literatura en recintos universitarios, debido al establecimiento de departamentos de español en las grandes universidades canadienses como la Universidad de Toronto, la Universidad McGill en Montreal, la Universidad Laval en Quebec, la Universidad de Montreal y la Universidad de la Columbia Británica en Vancouver. Si bien la mayoría de los especialistas eran españoles o británicos que impulsaban la investigación, especialmente sobre los escritores del Siglo de Oro, generaciones más recientes de hispanistas canadienses, estadounidenses y de profesores formados en Europa, Estados Unidos o Latinoamérica también han promovido el estudio tanto de la lingüística, la literatura y las culturas latinoamericanas como de la producción artística hispano-canadiense.

En 1964, los profesores Richard Pattee (Universidad Laval) y Geoffrey Stagg (Universidad de Toronto) fundaron la Asociación Canadiense de Hispanistas (ACH)[3], una organización que promueve los estudios hispánicos en Canadá y realiza un congreso anual que reúne a hispanistas tanto nacionales como internacionales. La ACH forma parte de la Federación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá y es una de las llamadas *learned societies* en el país. Durante más de 50 años, gracias a la colaboración de la Embajada de España en Canadá y al apoyo económico del Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), la ACH ha invitado como plenaristas de los congresos anuales a grandes escritores del mundo hispánico como por ejemplo Octavio Paz, Elena Poniatowska, Carmen Boullosa o Minerva Margarita Villarreal, y a renombrados críticos como Carlos Monsiváis, Arturo Arias, Sara Castro Klaren y Debra Castillo, entre muchos otros.

Las líneas de investigación de los hispanistas canadienses incluyen los estudios tanto de la literatura y las culturas de España como de las de Latinoamérica, así como de la prosa de ficción y la poesía de los autores hispano-canadienses. Es así como podemos encontrar investigadores que se dedican a los estudios medievales como Marjorie Ratcliffe (Universidad de Western Ontario), Dolores Clavero (Universidad Simon Fraser), Enrique Fernández (Universidad de Manitoba), Yolanda Iglesias (Universidad de Toronto), Lauren Beck (Universidad Mount Allison) y Raquel Trillia (Universidad de Lethbridge). Algunos de los hispanistas más renombrados de Canadá se centran en los estudios cervantinos como Rachel Schmidt (Universidad de Calgary), en el teatro del Siglo de Oro como Teresa J. Kirschner (Universidad Simon Fraser) o en el barroco a ambos lados del Atlántico como Jesús Pérez Magallón (Universidad McGill), Juan Luis Suárez (Universidad de Western Ontario) y Pablo Restrepo-Gautier (Universidad de Victoria).

Otros campos de investigación son las vanguardias en España y en Latinoamérica que abordan María Soledad Fernández Utrera (Universidad de la Columbia Británica), Rosa Sarabia (Universidad de Toronto), Odile Cisneros (Universidad de Alberta), Robert Davidson (Universidad de Toronto) y Mario Boido (Universidad de Waterloo); la literatura de la posguerra y la narrativa contemporánea española

3 Véase https://www.hispanistas.ca.

(Kay Sibbald en la Universidad McGill, Rosalía Cornejo Parriego en la Universidad de Ottawa, María José Giménez Micó en la Universidad Dalhousie y Sonia Thon en la Universidad Acadia); la literatura centroamericana (Stephen Henighan en la Universidad de Guelph y Julio Torres Recinos en la Universidad de Saskatchewan); los estudios sobre el exilio (Luis Torres en la Universidad de Calgary y Carmen Sillato en la Universidad de Waterloo); la narrativa y el ensayo en el cono sur (Rita De Grandis de la Universidad de British Colombia, Emilia Deffis de la Universidad Laval y Doreley Coll en la Universidad de la Isla del Príncipe Eduardo). Entre los que se dedican al estudio de la narrativa y la poesía hispano-canadiense se encuentran Nela Rio (Universidad de Nuevo Brunswick), Hugh Hazelton (Universidad Concordia), Luis Torres (Universidad de Calgary) y Julio Torres Recinos (Universidad de Saskatchewan). En el campo de la lingüística aplicada figuran Yvonne Lam y Xavier Gutiérrez (Universidad de Alberta), María Jesús Plaza (Universidad Mount Royal), Angela George (Universidad de Calgary) y Diana Carter (Universidad de la Columbia Británica-Okanagan).

Los hispanistas canadienses también se especializan en literatura latinoamericana y estudios culturales, un área en la que se destacan José Antonio Giménez Micó (Universidad Concordia), Jon Beasley Murray y Kim Beauchesne (Universidad de la Columbia Británica), Russell Cobb y Ann De León (Universidad de Alberta) y María Teresa Grillo (Universidad Mount Royal). Los estudios de género también tienen un papel importante en el hispanismo canadiense. A este tipo de investigación se dedican Rosalía Cornejo Parriego (Universidad de Ottawa), Sophie Lavoie (Universidad de Nuevo Brunswick), Diana Pifano (Universidad Dalhousie), Catherine Vallejo y Lady Rojas (Universidad Concordia), Claudine Potvin (Universidad de Alberta), Anna Casas Aguilar (Universidad de la Columbia Británica) y Elizabeth Montes Garcés (Universidad de Calgary). Finalmente, varios hispanistas llevan a cabo estudios sobre cine entre los que se cuentan Victoria Ruetalo (Universidad de Alberta), Amanda Holmes (Universidad McGill), Bernard Schulz (Universidad de la Columbia Británica-Okanagan), Dan Russek (Universidad de Victoria), Omar Rodríguez (Universidad de Lethbridge) y María Soledad Paz-Mackay (Universidad St. Xavier Francis), entre otros.

El órgano de difusión de la investigación de los hispanistas canadienses es la *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* (*RCEH*)[4] que fue fundada en 1976 y que ha cimentado su excelente calidad a través de los años hasta convertirse en una publicación esencial del hispanismo internacional. Lamentablemente su primer director y uno de los pioneros en el campo de la investigación en la literatura latinoamericana en Canadá, el Dr. Mario Valdés, falleció en 2020. Sin embargo, su gran labor ha sido continuada en el siglo xxi por grandes editores: Jesús Pérez Magallón (2003-2013), Rosalía Cornejo Parriego (2013-2018) y Odile Cisneros (2018-2022). La *RCEH* publica tres números por año y recibe financiación tanto del Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) como de la ACH. El total de suscriptores se ha incrementado en un 16 % en los últimos años y ronda los 474. En el periodo comprendido entre 2002 y 2017, el número de artículos consultados ha llegado a 50.027 a través de JSTOR y a 13.033 en OJS. En 2018 la *RCEH* hizo la transición a acceso abierto diferido de doce meses del material publicado, y continúa resaltando por su alto nivel en la investigación acerca de la lengua, la literatura, el cine y las culturas del mundo hispánico.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN CANADÁ

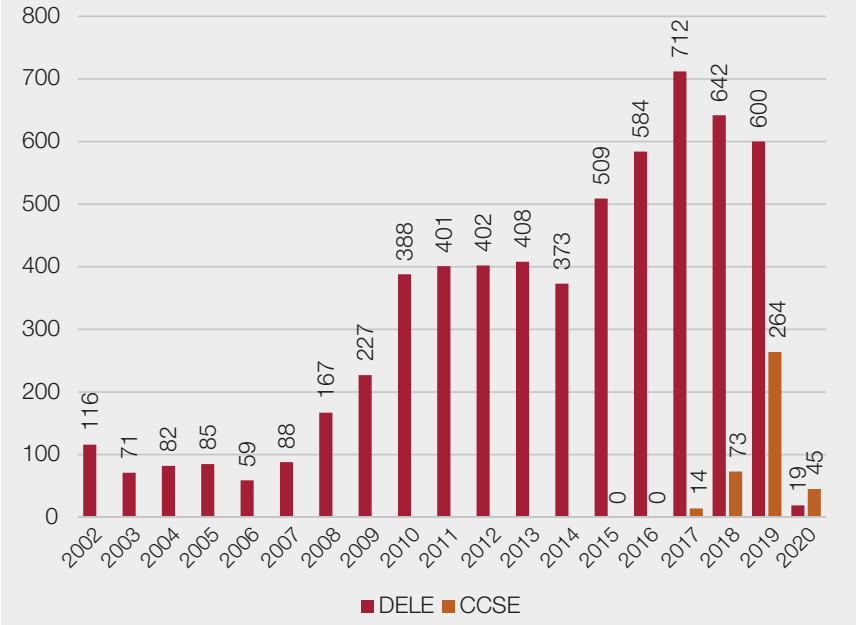
En el Aula Cervantes de Calgary se trabaja en la difusión y promoción de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), visitando las escuelas y universidades interesadas; también se hacen presentaciones de los exámenes a estudiantes, padres, profesores y directores. Desde el Aula se coordinan, además, los centros de examen DELE canadienses repartidos por todo el país.

Se ha llegado a computar hasta 700 exámenes DELE al año y se puede afirmar que los DELE escolares han tenido un gran éxito en Canadá. Las ciudades más importantes para los DELE son Calgary, Edmonton y Montreal. Se ha experimentado un significativo crecimiento en Calgary en la convocatoria de mayo en los últimos años. Más de la mitad de los DELE de Canadá de mayo se suelen hacer en esta ciudad, donde destaca por su número de inscritos la Webber Academy.

En el gráfico 1 se puede apreciar el aumento de número de candidatos en Canadá desde 2006, año de creación del Aula Cervantes de Calgary.

4 Véase https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/rceh.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE y CCSE (Canadá)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

De ello se desprende la importancia de los programas de formación para capacitar profesores examinadores por todo el país.

En Calgary y en Montreal también se ofrecen los exámenes para la obtención de la nacionalidad española (CCSE). Muchos de estos candidatos vienen directamente de otros países como México, Colombia y Estados Unidos para presentarse a los exámenes, cuando los centros de sus países están llenos.

5. CONCLUSIONES

Canadá es un país de una gran diversidad, como hemos intentado presentar en estas líneas. Un país constituido por unas provincias con personalidad y necesidades muy diferentes en cuanto al número de estudiantes de español. La mayor parte de la rica actividad económica y cultural se concentra en las provincias de la costa oeste y de la costa este, y, sobre todo, en sus grandes ciudades: en la costa oeste, la provincia de la Columbia Bri-

tánica con la ciudad de Vancouver a la cabeza; más al centro, la provincia de Alberta, con la ciudad de Calgary; en la costa este, las provincias de Ontario, con su capital Toronto, y la provincia de Quebec, con la efervescencia de su capital, Montreal.

Un país en crecimiento, un país de posibilidades, con una diversidad lingüística especialmente propicia para la enseñanza de español.

Para el Instituto Cervantes, Canadá representa una tierra llena de oportunidades para la enseñanza de español, la certificación ELE, la formación de profesores y las relaciones con instituciones culturales y educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lourdes Gay, M. de (2014), «La situación del español en Canadá y la enseñanza de ELE en Quebec», en *Educación. FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, pp. 1-16. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e88c4c04-15ff-45ad-8eae-235703f0c114/13--la-situacion-del-espanol-en-canada-y-la-ensenanza-de-ele-en-quebec--gaylourdes-pdf.pdf.

Statistics Canada (2016), «Language Highlight Tables, 2016 Census». Disponible en: https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/lang/Table.cfm?Lang=E&T=31&Geo=00.

EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

Richard Bueno Hudson
Instituto Cervantes de Nueva York

1. INTRODUCCIÓN

Con una superficie de 9.147.593 km² y una población superior a 332 millones[1], la república federal presidencialista de los Estados Unidos de América (en adelante, Estados Unidos) es el cuarto país más extenso del planeta, y el tercero más poblado, después de China y de la India. La estructura del país es casi tan compleja como la diversidad de su población. La composición étnica, su variedad de confesiones religiosas, el número de lenguas hablado en el país y la autonomía de los estados federados a la hora de legislar nos hace pensar que Estados Unidos es, además de un país, 50 estados y un distrito federal[2]. En un país como este, donde no existe una lengua oficial a nivel federal, donde el inglés es la lengua predominante con un uso del 80,38 %[3], seguida por el español con el 12,19 % y el chino con el 0,58 %, y donde coexisten más de 350 lenguas, se generan contextos en los que el contacto de las lenguas junto con las identidades de sus hablantes tiene un gran impacto en la sociedad.

Del mismo modo que las lenguas presentan variedades a lo largo de los tiempos, también lo hacen las ideologías y las identidades de sus hablantes, especialmente en un mapa multicultural, plurilingüístico y panétnico como es el de Estados Unidos, donde, a pesar de que la comunidad hispa-

1 Véase https://www.census.gov/popclock/.

2 «En educación, este hecho tiene un claro reflejo en la gran autonomía de los diferentes estamentos que tienen competencias en esta materia, desde los estados hasta los distritos escolares y las propias escuelas, dando lugar a una gran variedad de realidades y situaciones educativas» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 274).

3 Véase https://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?map_data_results.

nohablante supera los 60 millones[4], en términos lingüísticos, culturales e ideológicos es necesario comprender cómo la historia ha ido forjando unas características identitarias que hacen al país único en su categoría.

Aunque el español no es lengua oficial en Estados Unidos, excepto en el estado de Nuevo México y en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico, existen áreas donde habitan grandes poblaciones procedentes de Hispanoamérica que conviven en un entorno angloparlante en el que, en su mayoría, se interrelacionan los que hablan español como lengua materna, como segunda lengua, como lengua extranjera y como lengua de herencia. Estas cifras convierten a los hispanos en la primera minoría lingüística de Estados Unidos. De hecho, se estima que en 2060 Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo tras México y que el 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano[5].

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

En cuanto a la situación de la enseñanza y el aprendizaje de español en Estados Unidos, las fuentes más utilizadas suelen ser las asociaciones de profesores o de lingüistas del país, los departamentos y ministerios de educación locales, el Ministerio de Educación y Formación Profesional español (en adelante, MEFP), el Instituto Cervantes y los informes del Observatorio del español y de las culturas hispánicas del propio Cervantes en la Universidad de Harvard (en adelante, el Observatorio del español en Harvard). Un análisis detallado de todas las fuentes arriba mencionadas revela que el español es, de modo indiscutible, el idioma más estudiado en todos los niveles educativos en Estados Unidos.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

En Estados Unidos se ha observado a lo largo de la historia una reticencia a ofrecer y estudiar otras lenguas; de hecho, se llegó al caso de que «con el paso de los años […] se aprobaron diversas leyes para restringir el uso de otros idiomas, casi siempre como reacción a la oleada inmigratoria de turno»[6]. Sin embargo, según el último informe del MEFP, la reciente pro-

4 Véase https://www.census.gov/data/tables/2019/demo/hispanic-origin/2019-cps.html.
5 Instituto Cervantes (2021).
6 Mir de Francia, R. (2017).

moción del aprendizaje de lenguas extranjeras ha suscitado la aparición en los planes de estudio de programas bilingües de diferente naturaleza que reflejan la consideración de las lenguas extranjeras en la escuela y que destacan «la importancia para los estudiantes del conocimiento de idiomas en su desarrollo profesional en los negocios, la ciencia, la tecnología, las relaciones internacionales y la vida cívica» (MEFP, 2020: 277). A esta nueva visión se ha unido la atención que se le ha empezado a prestar en el contexto educativo a los estudiantes de español como lengua de herencia, lo cual confiere una característica única al español de Estados Unidos.

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

Según el informe del MEFP (2020), a pesar de que la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera en la enseñanza reglada varíe de un estado a otro, el español es, con amplísima diferencia, el idioma más estudiado en aquellos en los que se ofrecen lenguas extranjeras. Aunque queda mucho camino por recorrer, ya que «de acuerdo con el centro de investigaciones estadounidense, Pew Research Center, mientras una media del 92 % de los estudiantes europeos de Primaria y Secundaria estudia un idioma extranjero, solo un 20 % de los estudiantes estadounidenses lo hace» (MEFP, 2020: 279). A esto debemos añadir el hecho de que solo once de los cincuenta estados exigen como requisito de graduación en secundaria el estudio de idiomas extranjeros.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Lacorte y Suárez García declaraban en 2014 que «en el campo de la educación, el español es la lengua más estudiada en todos los niveles. Algunas estimaciones hablan de unos 7 millones de estudiantes en total, de ellos más de 4 millones en primaria, secundaria y formación profesional. En el nivel universitario, el número ha crecido de manera constante desde la década de los 80 y supera al de todas las otras lenguas combinadas. El último estudio realizado arroja una cifra de 864,986 estudiantes de grado y posgrado» (2014: 130). Sin embargo, el informe publicado en 2019 por la Asociación de Lenguas Modernas de América (MLA), revela que «el número total de matrículas, de grado y posgrado, en idiomas distintos del inglés descendió un 9,2 % entre el otoño de 2013 y el otoño de 2016» (MLA, 2019). En concreto, el informe explica que el español tuvo un

ascenso meteórico hasta 2009 y empezó a disminuir en todos los niveles de enseñanza; por tanto, los 864.986 matriculados en cursos de español en 2014 se convertirían, según el estudio de MLA, en 2016 en 712.240.

El interés por el español en los estudios de grado y posgrado se comprende si se analizan los resultados de la encuesta del Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros (en adelante, ACTFL), de la que se desprende que el español es, con diferencia, el idioma extranjero más solicitado por los empresarios estadounidenses (85 %), seguido del chino (34 %), el francés (22 %) y el alemán (17 %) (ACTFL, 2019: 4).

2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

La presencia de la red de centros del Instituto Cervantes en el mundo ha ido cambiando desde sus comienzos y en Estados Unidos es actualmente la siguiente:

Cuadro 1
Presencia actual del Instituto Cervantes en Estados Unidos y previsiones de crecimiento más inmediatas

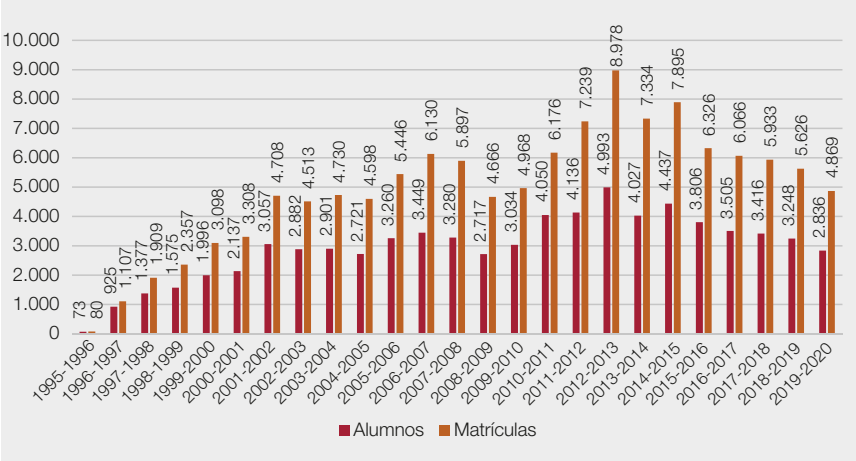
Ciudad	Categoría	Apertura	Inicio de actividad
Nueva York	Centro	1995	04/1997
Chicago	Centro	1996	06/1996
Albuquerque	Centro	2000	10/2000
Seattle	Aula	2007	03/2007
Boston	Observatorio	2013	09/2013
El Paso	Extensión	2021	06/2021
Los Ángeles	Centro	Previsión de apertura 2021-2022	

Fuente: Instituto Cervantes.

El Cervantes de Nueva York es el centro coordinador de todos los centros en Estados Unidos. El centro de Chicago cuenta con dos aulas dependientes: una en Seattle y otra en Calgary (Canadá). En Boston se sitúa el Observatorio de la lengua española y de las culturas hispánicas en Estados Unidos en la Universidad de Harvard. La extensión de El Paso, en el estado de Texas, depende del centro de Albuquerque.

El centro en Los Ángeles tiene prevista su apertura en 2021-2022. A continuación, se presenta una serie de gráficos y cuadros que reflejan la evolución de los centros del Instituto Cervantes en Estados Unidos en su conjunto.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Estados Unidos)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

El perfil del alumnado de los centros del Instituto Cervantes en Estados Unidos varía de centro a centro. No debemos olvidar que en Estados Unidos el contacto entre el español y el inglés es muy intenso, especialmente en zonas geográficas de amplia tradición histórica y cultural hispana. Si tenemos en cuenta la proximidad geográfica con América Latina, el porcentaje de hispanos de los estados en los que se encuentra el Cervantes —Illinois (15,8 %), Nueva York (17,6 %), Nuevo México (46,3 %) y Massachusetts (9,6 %) (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012)— y que estos índices son mayores en las grandes ciudades, podremos entender el interés de los diferentes alumnos.

El cuadro 2 muestra cómo convergen los siguientes parámetros: tipo de centro, localización, influencia de su entorno, perfil de alumnado y tipología de actividad.

Cuadro 2
Desglose de la actividad de los centros del Instituto Cervantes en Estados Unidos

	Tipología	Español general	Español para fines específicos	Alumnos
Centro	Cursos especiales / Cursos generales	Niveles del *MCER* por orden de popularidad	Temáticas por orden de popularidad	Adultos / Niños
Albuquerque	60 % / 40 %	A1.2, A2.2 y B1.1	Preparación DELE A2	60 % / 40 %
Boston	N/A	N/A	N/A	N/A
Chicago	64,1 % / 35,9 %	A1, B1 y A2	Español para niños Conversación y gramática	65,5 % / 34,5 %
Nueva York	19,9 % / 80,1 %	B2, C1, B1	Club de lectura Conversación Literatura	88,3 % / 11,7 %

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas de actividad en los centros de Estados Unidos.

Nota: el Observatorio del español en Harvard cumple una función de investigación y análisis de la situación del español en Estados Unidos: no está concebido como un centro docente.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN ESTADOS UNIDOS

La omnipresencia del español en el país y el hecho de que sea la lengua extranjera más estudiada en todos los niveles educativos han causado, según Lacorte y Suárez García (2014), que en las universidades de Estados Unidos se ofrezcan, aproximadamente, unos 200 programas de posgrado y cerca de 80 de doctorado relacionados con el español. En la mayoría de las universidades estadounidenses existen departamentos de español, entre los que predominan los de estudios latinoamericanos e hispánicos, estudios latinos, de español y portugués, donde se encuentran figuras del hispanismo actual[7].

7 Información detallada disponible en https://hispanismo.cervantes.es/. A su vez, conviene mencionar la excelente labor que realizan diversas asociaciones profesionales en Estados Unidos: Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), Modern Language Association (MLA), American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), National Association

En lo que se refiere a la formación ofrecida por el Instituto Cervantes para profesores de español, el cuadro 3 refleja la formación docente de los centros de Estados Unidos y cómo esta se adapta a las necesidades específicas del profesorado del entorno.

Cuadro 3
Desglose de la formación docente de los centros del Instituto Cervantes en Estados Unidos

Centro	Cursos de formación docente (promedio anual)	Tipología por orden de popularidad
Albuquerque	11	Acreditación de examinadores DELE. Talleres sobre las competencias clave del profesorado
Boston	5	Talleres con intercambio de experiencias docentes Talleres con propuestas sobre recursos tecnológicos
Chicago	12	Acreditación de examinadores DELE Metodología sobre la enseñanza de español para niños
Nueva York	10	Formación didáctica inicial Metodología sobre la enseñanza de español para niños Destrezas tecnológicas para la enseñanza en línea

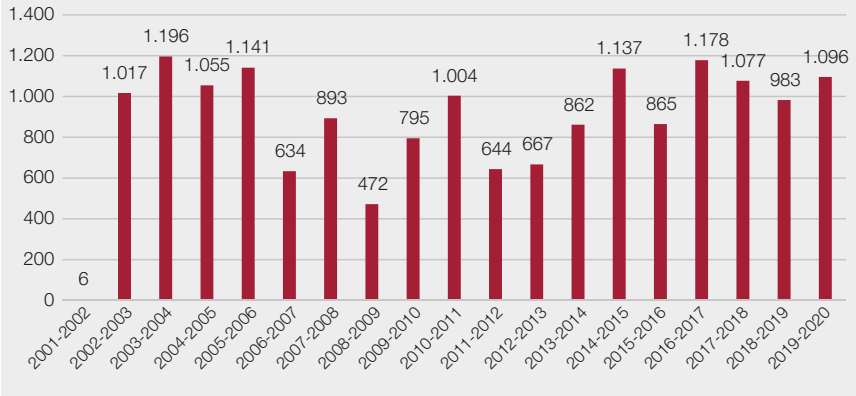
Fuente: elaboración propia a partir de encuestas de actividad en los centros de Estados Unidos.

Nota: a pesar de no estar concebido como un centro docente, el Observatorio del español en Harvard (Boston) ofrece, en colaboración con otras entidades o especialistas, talleres o seminarios dirigidos a profesores de español de los distintos niveles educativos.

El gráfico 2 refleja la evolución del número de asistentes a las acciones formativas docentes organizadas por los centros del Cervantes en Estados Unidos en su conjunto.

for Bilingual Education (NABE), National Association of International Educators (NAFSA) o Hispanic Association of Colleges and Universities (HACU), entre otras.

Gráfico 2
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Estados Unidos)



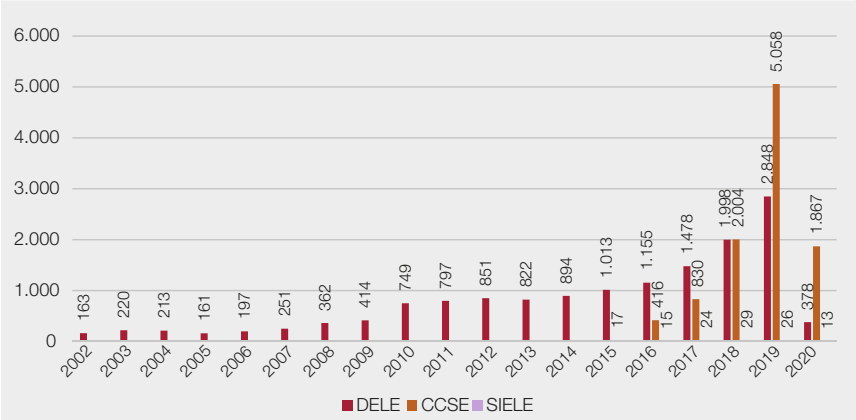
Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN hasta 2011-2012 e informes DOPA a partir de 2013).

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN ESTADOS UNIDOS

Estados Unidos cuenta con exámenes propios basados en un sistema de certificación según los niveles de ACTFL. Los estados federales tienen autonomía de elección de herramientas certificativas y tienden a elegir exámenes propios. Entre los más utilizados podemos mencionar el Advanced Placement (AP) de lengua y cultura, el National Spanish Exam (NSE), el National Spanish Assessments (NSA) de AATSP o el Oral Placement Interview (OPI), también de ACTFL. «Una iniciativa que está cobrando fuerza es el Sello de Alfabetización Bilingüe (Seal of Biliteracy), un reconocimiento que otorgan los estados y los distritos escolares y que se añade al diploma de High School […] de aquellos estudiantes que se gradúan con competencia en algún otro idioma además del inglés» (MEFP, 2018: 206). El informe *2020 National Seal of Biliteracy Report for 2018-2019* muestra que el español es el idioma del cual más sellos se otorgaron (Black *et al.*, 2020).

La oferta certificativa del Instituto Cervantes en Estados Unidos se materializa en el DELE[8] y el SIELE[9]. Por otra parte, la entrada en vigor de la Ley de Nacionalidad en 2015 llevó al Instituto Cervantes a desarrollar las pruebas CCSE como requisito exigido por el Ministerio de Justicia para los candidatos a la nacionalidad española.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Estados Unidos)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

5. CONCLUSIONES

En un país de más de 330 millones de habitantes, donde conviven múltiples confesiones religiosas, razas, etnias, culturas e identidades, donde coexisten más de 350 lenguas y donde el español, con un número de hablantes superior a los 60 millones, es, después del inglés, la lengua más hablada con gran diferencia, se espera que el interés por lo hispano esté presente en toda la sociedad. A esta diversidad hay que añadir que la historia ha ido forjando unas características identitarias que hacen al país

8 Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, DELE, son títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del MEFP.

9 Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires.

y a sus habitantes únicos en su categoría, lo que ha tenido un impacto importante en la actividad del Instituto Cervantes en Estados Unidos, ya que se ha tenido que ir adaptando a las realidades de cada uno de los estados en los que está ubicado para velar por el cumplimiento de su misión fundacional: la difusión y la promoción de la lengua española y la cultura en español. Así ha sido desde el comienzo de su actividad y continuará siéndolo en el futuro, en su constante búsqueda de nuevas formas de promoción de los valores panhispánicos que definen al Instituto Cervantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2019), *Making Languages our Business Report: Addressing Foreign Language Demand Among U.S. Employers*. Disponible en: https://www.leadwithlanguages.org/wp-content/uploads/MakingLanguagesOurBusiness_FullReport.pdf.

Black, C., Chou, A. y Hancock, C. R. (2020), *2020 National Seal of Biliteracy Report for the 2018-19 Academic Year.* Disponible en: https://sealofbiliteracy.org/research/2020-National-Seal-of-Biliteracy-Report/.

Instituto Cervantes (2021), «El español: una lengua viva. Informe 2021», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial, S. L.

Lacorte, M. y Suárez García, J. (2014), «La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro», *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, 2, pp. 129-136. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23247797.2014.970358?needAccess=true.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), *El mundo estudia español 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/elmundoestudiaespanol2018/ensenanza-lengua-espanola/22602.

— (2020), *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945.

Mir de Francia, R. (2017), «El inglés no es lengua oficial en Estados Unidos», *El Periódico* (24 de enero de 2017). Disponible en: https://www.elperiodico.com/es/internacional/20170124/el-ingles-no-es-lengua-oficial-en-estados-unidos-5763195.

Modern Language Association (MLA) (2019), «Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall

2016». Disponible en: https://www.mla.org/content/download/110154/2406932/2016-Enrollments-Final-Report.pdf.

Oficina del Censo de Estados Unidos (2012), «La población hispana: 2010. Información del censo de 2010». Disponible en: https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf.

EL ESPAÑOL EN BRASIL

Rosa María Sánchez-Cascado Nogales
Instituto Cervantes de Recife
Daniel Gallego Arcas
Instituto Cervantes de Salvador

1. ANTECEDENTES DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA. LA LEY DEL ESPAÑOL Y SU DEROGACIÓN

Es innegable la valoración positiva y la enorme recepción que la cultura hispana tiene en Brasil en todas sus expresiones, tanto en las instituciones como entre los propios ciudadanos brasileños. Las manifestaciones artísticas y literarias, el éxito deportivo, el intercambio comercial, entre otros, despiertan afinidad y cercanía, pero es el español, lengua que se comparte con otros países hispanos, uno de los aspectos que suscita más interés en Brasil, debido fundamentalmente, pero no solo, a su carácter instrumental y su utilidad en el entorno sudamericano.

El interés por el conocimiento y estudio del español en Brasil ha sufrido altibajos durante los siglos xx y xxi. La disciplina de lengua española está presente en las escuelas brasileñas desde hace más de un siglo, cuando fue implantada en 1919 en el Colegio Pedro II de Río de Janeiro. Si bien a mediados de los años cuarenta entra a formar parte del currículo colegial mediante la Ley orgánica de enseñanza secundaria 4.244/42[1], el escaso número de horas asignado hizo que ocupara un papel de poca relevancia en el sistema educativo brasileño. A principios de los años ochenta se perciben intentos de una mayor integración, al iniciarse la creación de las primeras asociaciones estatales de profesores de español, que logran la inclusión de la lengua en los currículos de algunos estados y que figure

1 Véase http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm.

entre las opciones de lengua extranjera del examen de acceso a la universidad, llamado Vestibular.

Aunque ya en los años noventa el español se había posicionado como segunda lengua y optativa, detrás del inglés, su implantación en la enseñanza brasileña dependía del tratamiento en cada uno de los estados de la República Federativa de Brasil. De ahí la enorme importancia de la aprobación de la llamada «ley del español». Así es, en 2005 Brasil hacía una apuesta de futuro para conseguir que el idioma dejara de ser una barrera y, de este modo, la lengua se convertía en una gran oportunidad que permitía estrechar aún más los lazos con los países que lo rodean.

La aprobación de la ley del español, Ley 11.161, de 5 de agosto de 2005, bajo el Gobierno del presidente de la República, Inácio Lula da Silva, permitía la implementación de la oferta obligatoria del español en los currículos de enseñanza media, según la ley con el objeto de: «promover una mayor integración de Brasil con los países del entorno, sobre todo con aquellos que forman parte de Mercosur»[2]. Así es, mediante esta ley Brasil formaliza la importancia del conocimiento mutuo de las dos lenguas oficiales del acuerdo Mercosur y pone de relieve las afinidades culturales de sus socios, integrándose y a la vez aumentando su posición en esta área geográfica.

Es en estos años cuando España hace una fuerte apuesta y decide abrir en 2007 las sedes del Instituto Cervantes en Salvador de Bahía, Brasilia, Curitiba y Porto Alegre, que se sumarían a las dos ya existentes en São Paulo (1998) y Río de Janeiro (2001). Un año más tarde vendrían los centros de Florianópolis, Recife y Belo Horizonte. Hoy, tras el cierre de Florianópolis, son ocho centros en total, lo que convierte a Brasil en el país con la mayor red de centros del Instituto Cervantes en el mundo, justificado por las dimensiones continentales de esta nación y la demanda e interés que hasta la fecha ha ido experimentado la enseñanza del español.

En 2009 el Ministerio de Educación y Ciencia de Brasil firma con el Instituto Cervantes una carta de intenciones[3] por la cual este último ofrecería el apoyo al Ministerio de Educación brasileño para la formación en español de los profesores en este país, y ponía a disposición materiales y recursos didácticos y técnicos para la enseñanza del español en las

2 Véase http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm.

3 Véase https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/08/carta-de-intencoes.pdf.

escuelas públicas. Este fue uno de los motivos que desencadenó un enrarecimiento de las relaciones por parte de las universidades y organizaciones de profesores de Brasil, que no consideran al Instituto Cervantes un organismo adecuado para la formación y habilitación de profesionales de la enseñanza de español en el contexto brasileño. En opinión de los representantes universitarios, esta carta de intenciones contrariaba la Lei de diretrizes e bases de educaçao nacional de 1996 que atribuía la formación de profesores exclusivamente a las universidades de Brasil: «… temos a firme convicção de que pensar o ensino de espanhol para brasileiros é um trabalho coletivo, árduo e integrado, o qual deve ser coordenado, planejado, executado e avaliado em primeira e em última instância, pelas instituições nacionais!»[4].

En el marco de una reforma de la enseñanza secundaria brasileña, mediante la Medida Provisoria n.º 746, de 22 de septiembre de 2016[5], se derogaba la ley del español y posteriormente se modificaba la citada Lei de diretrizes e bases de educaçao nacional, por la que a partir de sexto año se ofrece la lengua inglesa. Es decir, se favorece de manera evidente el posicionamiento del inglés como única lengua extrajera obligatoria y se elimina la obligatoriedad de las escuelas de ofrecer español en la enseñanza media, lengua que queda relegada a materia optativa.

Aunque los cambios legislativos se producen a nivel federal, la continuidad o implantación del español varía dependiendo de cada uno de los estados. Mientras que unos comienzan a aplicar la nueva normativa en el curso 2018, otros emprenden acciones por la permanencia de la lengua en el currículo. Ejemplo de ello es el esfuerzo que realizan los Centros Interescolares de Línguas (CIL) de los estados de São Paulo, Brasilia, Paraná y Ceará, donde la lengua está garantizada. Otros estados, como Pernambuco, Maranhão y Paraíba, ofrecen sistemas de intercambio para que sus alumnos estudien algún tiempo en países hispanos.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta la marcada diferencia entre la enseñanza pública y privada en las diferentes etapas educativas. Tal como observa el informe *El mundo estudia español 2018:* «La enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil reproduce de alguna manera este esquema de acceso al aprendizaje en condiciones desiguales. En la

4 Goettenauer de Marins Costa, Castelano Rodrigues y Almeida de Freitas (2009).

5 Véase https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html.

red privada se contempla la enseñanza de lenguas extranjeras desde las primeras etapas del sistema educativo, sobre todo en escuelas y colegios de élite, mientras que en la red pública la introducción de una lengua extranjera tiene lugar generalmente a partir de los 11 o 12 años de edad y de manera muy tímida»[6].

Según estimaciones del censo escolar de 2018 del INEP[7], en la enseñanza básica había 5.184.917 alumnos matriculados en la asignatura de español (94 % en centros públicos y un 6 % en privados), alumnos atendidos por 28.529 profesores distribuidos de manera no uniforme en los diferentes estados y siendo superior la ratio en los centros privados.

En este contexto, Brasil cuenta aún hoy con un consolidado sistema universitario de formación inicial del profesorado de español, tanto en la universidad pública federal como estatal, donde se imparten estudios universitarios de Letras/Español o combinados con otras lenguas. No sucede lo mismo en las universidades privadas, en las que en los últimos años han ido cancelando estos cursos u ofertando solo cursos de español con fines específicos, llamados Español Instrumental.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España está presente en Brasil tanto a través de la Consejería de Educación en Brasilia, de la que dependen la Agregaduría de Educación de Río de Janeiro, así como los asesores y personal administrativo presentes en varios estados del país. Por otra parte, este ministerio tiene en Brasil dos centros vinculados: el Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo, creado en 1978 y de titularidad mixta hispano-brasileña, y el Colegio Español Santa María Cidade Nova, en Belo Horizonte, adscrito al Programa de Centros de Convenio. El número de alumnos de estos centros en 2018 era de 1.465 y 1.561 respectivamente.

La Consejería de Educación lleva a cabo acciones y programas académicos en su esfuerzo por ofrecer apoyo a los docentes de la enseñanza pública no universitaria. De este modo, en 2017 impartió un total de 23 cursos de formación de carácter presencial, semipresencial y por videoconferencia, en los que participaron más de 1.000 profesores de la red pública brasileña repartidos por casi todo el territorio. Cursos, jornadas y

6 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018).

7 Véase https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar.

seminarios, encuentros y mesas redondas en los que en muchas ocasiones colabora con el Instituto Cervantes.

2. LA PRESENCIA DEL INSTITUTO CERVANTES EN BRASIL

Si en un principio la misión de los centros del Instituto Cervantes de São Paulo y Río de Janeiro era la de auxiliar en la actualización didáctica de los profesores del país, con el paso del tiempo y la gradual incorporación del resto de los centros, a esta actividad se suman la impartición de cursos de español y la difusión cultural, hecho que ha permitido incrementar la visibilidad del Instituto Cervantes posicionándolo como referente de la cultura en español en aquellas ciudades donde se ubica.

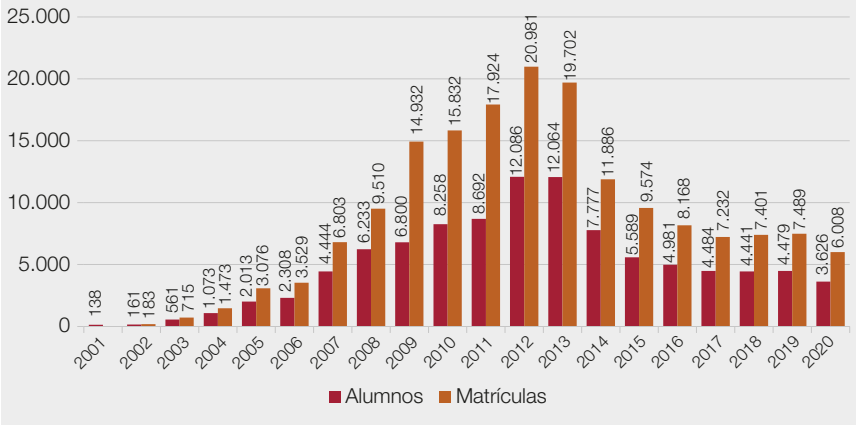
Tanto en el terreno académico como en el cultural, los centros siguen los mismos criterios metodológicos e indicaciones de la sede central del Cervantes, respetando y atendiendo los diferentes contextos socioculturales.

2.1. Actividad académica

Es indudable el peso del español en Brasil y los datos lo confirman. La cifra de estudiantes de español en este país representa el 28 % del número total mundial, solamente detrás de los estudiantes de español en Estados Unidos con un peso global del 37 %[8]. El volumen de la actividad académica en los centros del Instituto Cervantes en Brasil ha vivido desde su creación hasta 2012 un crecimiento en ascenso sostenido, apoyado por diversos factores como el contexto geográfico, el interés por la cultura hispana, o favorecido por la coyuntura económica, entre otros. A partir de ese año, y agudizado por la crisis económica, se observa un decremento en las matrículas de los cursos (gráfico 1).

8 Véase Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Brasil)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

A partir de marzo de 2020, debido a las circunstancias excepcionales derivadas de la COVID-19, todos los centros del territorio brasileño se vieron obligados a cerrar sus instalaciones siguiendo los decretos de las autoridades locales, por lo que los cursos presenciales y las actividades culturales pasaron a desarrollarse en un entorno virtual.

Esto supuso un desafío para la actividad normal del Instituto, pero la pronta reacción y el trabajo en conjunto de las plantillas permitió dar una rápida respuesta a alumnos y usuarios. También posibilitó analizar acciones conjuntas que permitieran la reducción del impacto negativo de la crisis y estudiar cómo optimizar los recursos en un futuro próximo para poder retomar la actividad presencial manteniendo estas acciones virtuales, con el objetivo de llegar a otros nuevos usuarios e incluso de áreas geográficas a las que difícilmente se llegaba antes. Las estrategias y campañas diseñadas para la divulgación de las actividades académicas y para la fidelización del alumnado en cierta medida dieron sus frutos, pues el decremento de la actividad fue menor al esperado, situándose en torno al 20 %. De este modo, el número total de matrículas en cursos de español en los centros de la red en Brasil ha pasado de 7.498 matrículas en el año 2019 a 6.008 matrículas en 2020.

Aunque cuando hablamos de Brasil hacemos referencia a un territorio con tamaño continental de características socioculturales y económicas muy diferentes en cada uno de los estados, podemos definir un perfil de alumno común a todos los centros:

- Casi el 60 % de nuestros alumnos son mujeres.
- La edad media del estudiante de español es de 17 a 45 años.
- La mayoría de los estudiantes de español tienen estudios superiores y ya hablan otra lengua.

2.2. Cursos en línea: AVE Global

De gran aceptación en Brasil, esta plataforma ha servido de base para la firma de acuerdos entre diferentes instituciones y empresas con el Instituto Cervantes. Recordemos los proyectos OYE (Universia, Secretaría de Educación del Estado de São Paulo y Universidad de Brasilia) y VALE (Universia y Universidad de São Paulo), o el reciente acuerdo firmado entre el Instituto Cervantes de Brasilia y el Banco Central de Brasil. Además, hemos de destacar el interés que instituciones educativas públicas y privadas muestran en su uso como complemento al aprendizaje de español de sus alumnos, así como particulares que han decidido el uso autónomo de esta herramienta pues les posibilita elegir el tiempo y espacio para el estudio de la lengua.

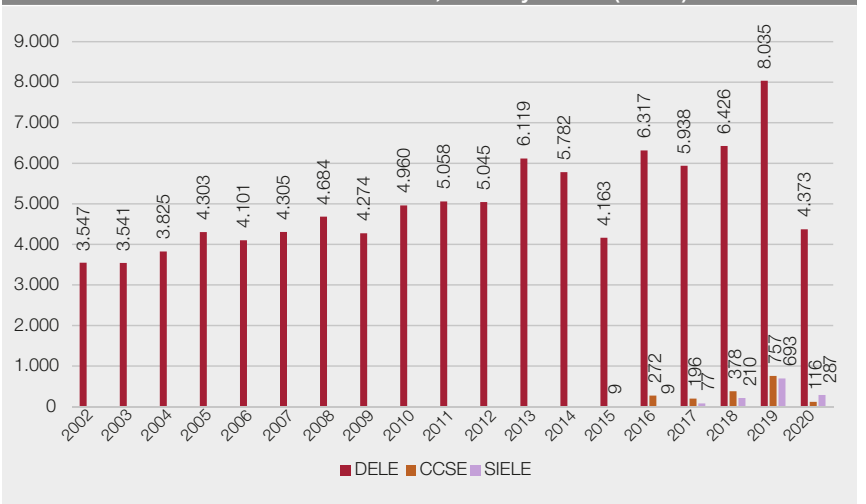
2.3. Certificación de ELE en Brasil

La obtención de una beca para estudiar en el exterior, prepararse para un futuro o la necesidad de demostrar la competencia lingüística a la hora de aspirar a un empleo son algunas de las muchas razones que han permitido que los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) sean la certificación más consolidada en el país. A ello se une un importante crecimiento iniciado en 2018 motivado en gran medida por los acuerdos firmados con el Ministerio de Defensa de Brasil, para la acreditación del nivel de español para los militares, y con diferentes cuerpos de seguridad. Esta tendencia se ha visto frenada por las circunstancias excepcionales de 2020 como resultado de la cancelación de convocatorias debido a la imposibilidad de realizar cualquier tipo de prueba presencial.

De igual modo, el sistema de certificación SIELE ha visto disminuir su crecimiento en 2020 debido a las restricciones de movilidad y entrada en los países vecinos de estudiantes universitarios en su mayoría.

Con relación al CCSE, la disminución de candidatos ha sido aún más drástica con respecto al año anterior, motivada no solo por el contexto pandémico, sino sobre todo porque, si bien se aumentó el plazo de la ley de concesión de nacionalidad a sefardíes, la mayor parte de estos candidatos ya había realizado la prueba antes de 2020.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Brasil)



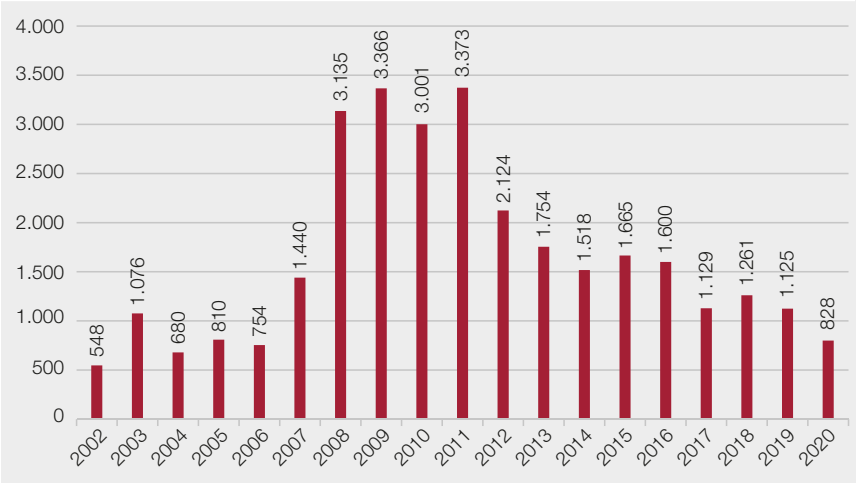
Fuente: Instituto Cervantes (SICIC). Telefónica Educación Digital.

2.4. Formación y actualización didáctica de profesores

Son frecuentes y numerosas las actividades de actualización académica que los centros del Instituto Cervantes programan y llevan a cabo en Brasil. Estas jornadas, cursos o foros, organizados conjuntamente por los centros, y en ocasiones en colaboración con la Consejería de Educación y otros organismos docentes locales, se dirigen a profesores de lenguas segundas o extranjeras. Su principal objetivo es la puesta en común de investigaciones y experiencias entre la comunidad de docentes de español, así como la creación de espacios de encuentro para debatir sobre los retos a los que se enfrenta la

enseñanza. El número de profesores que ha participado de estas actividades se eleva a un total de 6.191 profesores en los últimos cinco años.

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Brasil)



Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

2.5. Actividad cultural

En este 2021 el Instituto Cervantes cumple 30 años, corta trayectoria para un sinnúmero de actividades de un organismo especializado que contribuye a la difusión de la cultura hispana en el exterior, coordinado con el resto de órganos de la Administración del Estado y en colaboración con las instituciones y organismos locales de las ciudades donde los centros están ubicados.

La labor cultural que los ocho centros del Instituto realizan en Brasil está estrechamente ligada a las relaciones culturales entre Brasil y España, que se remontan al inicio de sus respectivos procesos de democratización. Hasta entonces la presencia cultural española se reducía a la creación en los años cincuenta de siete Institutos Brasileños de Cultura Hispánica. Años más tarde, ya en 1961, Brasil funda en Madrid un centro de difusión de su cultura: Casa do Brasil. Ese mismo año, España crea la Sociedad Cultural Brasil España, institución que con seis centros sirvió de apoyo, hasta la llegada del Instituto Cervantes, a la AECID y a la Embajada de España para difundir la cultura española por medio de exposiciones, conferencias y clases de lengua.

El estrechamiento de las relaciones bilaterales entre los dos países, el cada vez mayor acceso a los medios de comunicación, las redes sociales, la posibilidad de movilidad de las personas y el esfuerzo de las instituciones y organismos públicos por proyectar la imagen de marca de país son algunos de los factores que han provocado un mayor interés hacia la cultura en español en Brasil.

De este modo, conscientes de la importancia del elemento cultural, la Embajada de España en Brasil, la AECID, la Fundación Carolina, el ICEX y los ocho centros del Instituto Cervantes ubicados en el país intentan responder de la manera más satisfactoria a la demanda de cultura en español, por medio de actividades que se llevan a cabo con organismos locales, hecho que intensifica el diálogo y estrecha los lazos culturales con el país anfitrión.

Desde la inauguración de los centros del Instituto Cervantes en Brasil se han realizado casi 8.000 actividades, con una participación total de 256.188 asistentes no presenciales y 2.034.000 asistentes presenciales[9]. La financiación de las actividades culturales se lleva a cabo principalmente con fondos propios, aunque también por la vía del patrocinio, tanto en metálico como en especie. Las actividades culturales realizadas se distribuyen por categorías de la siguiente manera: proyecciones audiovisuales, actividad que atrae a mayor número de público, representan un 60,44 % de la programación cultural, seguida de conferencias, coloquios, congresos, mesas redondas, presentaciones de libros, recitales literarios, seminarios, etc., con un 14,15 %; conciertos, representaciones escénicas y *performances* representan un 5,07 %; y ferias, festivales, homenajes, días culturales, programas monográficos, semanas culturales, talleres, clases magistrales y cursos obtienen un 20,35 %.

3. CONCLUSIONES

En este panorama excepcional provocado por la pandemia y que parece prolongarse durante este 2021, el Instituto Cervantes debe adaptarse a las nuevas circunstancias en un contexto diferente al que estaba acostumbrado y sobre todo generar una necesidad de participación tanto en las actividades académicas como culturales.

Como centros culturales de referencia de difusión de la lengua y de la cultura hispana, los centros del Instituto Cervantes en Brasil continúan en

9 Fuente: Instituto Cervantes (Departamento de Actividades Culturales).

la senda de crecimiento tanto por la calidad de los programas como por la aceptación de estos entre la sociedad brasileña. De este modo, con el fin de estrechar relaciones y de alcanzar más visibilidad se establecen alianzas con las instituciones culturales locales, así como con empresas públicas y privadas para la implementación y el desarrollo de proyectos, sin olvidar la estrecha colaboración y el trabajo conjunto con la Embajada de España y las embajadas hispanoamericanas.

Es importante mantener y reforzar nuestra presencia en Brasil, mercado prioritario para empresas españolas, rodeado de países de habla hispana y donde el español es el segundo idioma más hablado, aprovechando la valoración positiva y la enorme recepción que de la cultura hispana se tiene. Retos que podemos llevar a cabo uniendo sinergias entre los centros del Instituto Cervantes, con instituciones académicas y culturales, con empresas y organismos públicos y privados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Goettenauer de Marins Costa, E., Castelano Rodrigues F. y Almeida de Freitas L. M. (2009), «Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios» (28 de septiembre de 2009). Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro. Disponible en: https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/09/28/implantacao-do-espanhol-na-escola-brasileira-polemica-e-desafiosimplantacao-do-espanhol-na-escola-brasileira-polemica-e-desafios/.

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., pp. 15-109. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/default.htm.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), *El mundo estudia español 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602.

ÁFRICA

EL ESPAÑOL EN ARGELIA

Inmaculada Jiménez Caballero
Instituto Cervantes de Orán
Imane Aous
Instituto Mehadji Mohammed El Habib-Maraval de Orán
Salah Eddine Salhi
Universidad de Tlemcen

1. INTRODUCCIÓN

Argelia es el país más extenso de África. Productor de petróleo y gas, los hidrocarburos representan el 25 % del PIB y el 95 % de los ingresos de divisas[1]. Las lenguas oficiales son el árabe y el tamazight. El francés es socialmente relevante por ser la lengua oficial hasta la independencia del país en 1962. El español forma parte del aprendizaje de lenguas extranjeras y siempre se ha hablado en el oeste argelino incorporando ciertas palabras en el árabe dialectal (*darja*). En el inicio de los noventa en Orán se mantenía una pequeña colonia que hablaba catalán en su variante valenciana[2] y, en 2016, el 1 % de los argelinos hablaban español, de los cuales 175.000 lo hacían como lengua nativa (Salhi, 2017). Desde 1962 la demanda de español crece en todos los niveles de la enseñanza pública y privada.

El español se estudia para aumentar las oportunidades de jóvenes, profesionales y empresarios (Markria, 2013). Un número importante de hombres de negocios argelinos lo estudian para desenvolverse con sus socios españoles y parte de la población tiene segundas residencias y pasa sus vacaciones en España. El prestigio del español se asienta en un hecho marcado en la memoria del país, y es que en los años del terrorismo la única representación exterior que mantuvo con actividad sus centros

1 Datos de la Red de Oficinas Económicas y Comerciales de España en el Exterior 2020.
2 Sobre la inmigración laboral del siglo XIX, véase Moussaoui-Meftah (2003).

culturales fue la de España[3]. A pesar de que pocas veces aparece en los estudios sobre español, Argelia destaca por sus datos en la región y en el mundo, y los dos centros del Instituto Cervantes en el país ocupan los puestos 6 y 9 en actividad académica de toda la red.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ARGELIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La enseñanza de español estuvo presente en el grado medio de la escuela argelina desde su independencia. En el curso 1984-1985 la reforma educativa lo eliminó hasta el año escolar 1991-1992, en que se introdujo junto con el alemán como tercera lengua extranjera optativa en el primer curso de secundaria y, más tarde, como tercera lengua extranjera en los tres cursos de educación superior con un coeficiente de dos puntos en la nota final de bachillerato[4].

A partir de la renovación del sistema educativo de 2006 del Ministère de l'Éducation Nationale, la enseñanza de español se redujo a dos años. Desde 2008 hasta hoy, el español está incorporado como tercera lengua extranjera de especialidad en los cursos segundo y tercero de bachillerato con 5 horas de docencia a la semana y un coeficiente de 4 en la nota final de bachillerato.

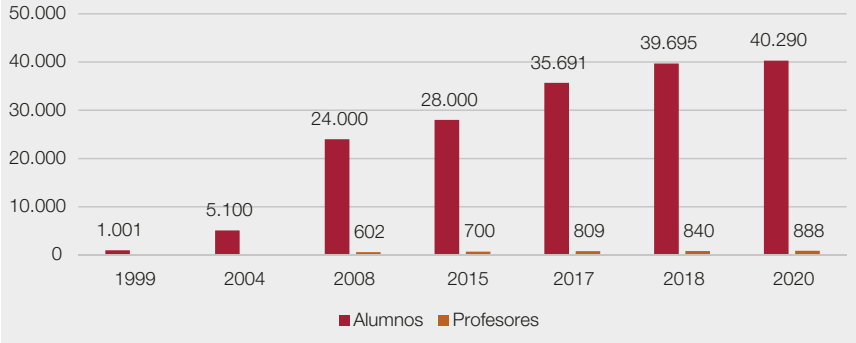
De las 58 *wilayas* en las que Argelia está dividida administrativamente, el español está presente en el ciclo de secundaria en un 93% de ellas; solo 4 *wilayas*, en la frontera con Túnez, ofrecen italiano en su lugar. A día de hoy es una asignatura esencial en el sistema educativo argelino y mantiene un progresivo crecimiento.

---

3 Véase https://www.cervantes.es/memoria_ic_web/memoria_ic_web_2015-2016/pdf/05_centros.pdf.

4 Los profesores de secundaria argelinos consideraban que la situación del español no era la idónea y en 1998 propusieron volver a introducir el español en los últimos cursos de educación primaria junto con el inglés; abrir secciones de lenguas extranjeras en segundo y tercero de secundaria, e igualar el coeficiente del español en el examen final de bachillerato (2) con los correspondientes al francés y al inglés (4).

Gráfico 1
Evolución de alumnos y profesores de español en bachillerato (Argelia)



Fuente: elaboración propia a partir de datos facilitados por Ministère de l'Éducation Nationale. El 85 % de los alumnos son mujeres y el 15 % varones.

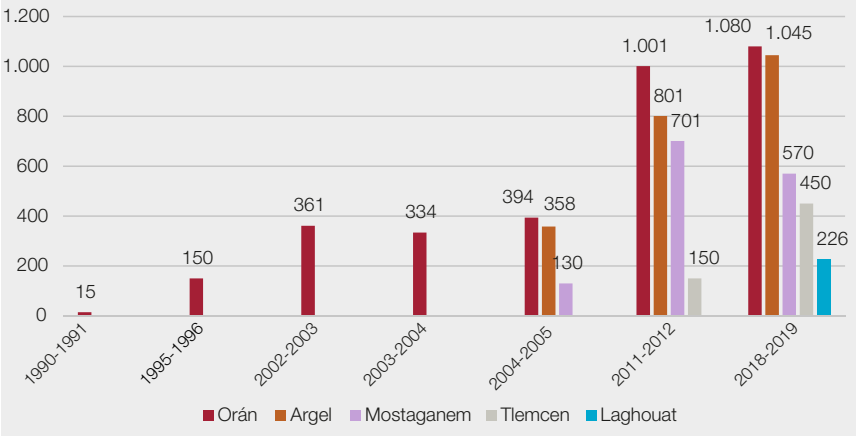
2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

La enseñanza de español en la universidad argelina registra una historia de más de 70 años desde la apertura en 1950 de la sección de español en la Universidad de Argel. La Universidad de Orán se creó en 1967 y un año después se inauguró el embrión de la sección de español con 6 estudiantes, que aumentaron hasta 200 en 1980 (Salhi y Miliani 2019)[5]. En 1971 se instauró el Diploma de Licenciatura de Lengua Española; en 1997 un nuevo diploma con dos especialidades: Enseñanza e Investigación, y Lengua Aplicada, y en 2004 se adoptó el sistema LMD (Licence, Master, Doctorat) inspirado en el Plan Bolonia. Con el cambio de milenio se abrieron tres nuevas secciones de español en las universidades de Mostaganem (2001), Tlemcen (2009) y Laghouat (2016), y desde 2009 se imparte español en la Universidad de Bejaia, que cuenta desde 2020 con un lector de español y este año 2021 ha sido la sexta universidad argelina en incorporar un departamento de español. El país cuenta con lectores de español en la Universidad de Orán 2 (el lectorado de mayor continuidad en la historia) y en la Universidad de Argel. Los cinco departamentos de español existentes pertenecen a las facultades de lenguas extranjeras y ofrecen un solo programa de licenciatura. En estudios de máster, las universidades de

5 Datos sobre los estudiantes y el profesorado proporcionados por el profesor Negaoui Saleh, de la Universidad de Orán.

Argel y Laghouat ofrecen un programa, la de Tlemcen dos y las de Orán y Mostaganem cuatro cada una[6].

Gráfico 2
N.º de alumnos en los departamentos universitarios de español (Argelia)



Fuente: elaboración propia a partir de datos orientativos proporcionados por las universidades y consultados en artículos científicos.

La Universidad de Orán es la primera en estudiantes de doctorado seguida por la de Argel y la de Tlemcen. Mostaganem y Laghouat no disponen de programa de doctorado. En los últimos 30 años, el número de estudiantes y profesores ha seguido una línea ascendente. El cuadro 1 muestra los últimos datos recogidos correspondientes al curso 2020-2021.

6 Los programas de máster de Orán son: Didáctica de Lenguas Extranjeras; Lengua y Cultura; Ciencias del Lenguaje; y Literatura y Civilización. Los de Mostaganem: Literatura y Civilización Hispánica; Lengua y Comunicación; Ciencias del Lenguaje; y Didáctica del Español como Lengua Extranjera.

Cuadro 1
Datos de formación en lengua española en las universidades (curso 2020-2021)

Universidad	Estudios de grado		Estudios de máster		Estudios de doctorado		Total de alumnos
	Títulos	Alumnos	Títulos	Alumnos	Alumnos doctorado clásico	Alumnos doctorado LMD	
Argel 2	1	990	1	40	19	33	1.082
Laghouat	1	241	1	51	No procede	No procede	292
Mostaganem	1	291	4	182	No procede	No procede	473
Orán 2	1	605	4	389	59	26	1.079
Tlemcen	1	305	2	163	No procede	15	483

Fuente: datos proporcionados por el Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

En el ámbito universitario, además de en las facultades de Lenguas Extranjeras, el español se enseña en los departamentos de Letras Árabes, Historia y Civilización Islámica, y en los institutos de Traducción e Interpretación de Orán y de Argel. También se ofrece como lengua extranjera en 22 de los 34 Centros de Enseñanza Intensiva de Lenguas (CEIL)[7]. El último dato global sobre el número de estudiantes de español en las universidades argelinas corresponde a 2016 y asciende a 42.000, lo que refleja el interés por el idioma en los años de formación universitaria.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

El español se enseñaba en Argelia desde su independencia en los centros culturales agregados a las embajadas. Durante el decenio negro, la enseñanza de español se mantuvo en los centros culturales coordinados por la profesora Nadia Bouzid[8].

7 Los CEIL ofrecen formación complementaria a otros estudios y son 7 en la región este, 4 en el centro, 7 en el oeste y 4 en el sur.

8 Según testimonio de la propia profesora Nadia Bouzid.

No es fácil obtener datos sobre escuelas de lenguas privadas en Argelia porque no hay acceso al registro mercantil[9], pero de los contactos mantenidos hemos obtenido información general válida. Las escuelas privadas de lenguas comenzaron a instalarse a mediados de los años noventa, ofreciendo generalmente inglés. En 1995 abrió en Orán la primera que ofrecía el aprendizaje de varias lenguas: l'École de Langues Sibawaih (ELS) acreditada como centro ETS USA para los exámenes TOEFL y GRE, y centro asociado del Institut Français y del Goethe Institut, siendo la primera escuela privada de español. En 2002 comenzó la enseñanza de español con una profesora —que había estudiado español en la extensión de Orán del Instituto Cervantes— y 43 alumnos, alcanzando un máximo de 403 alumnos en el curso 2014-2015. Desde entonces ha crecido la competencia en todo el país. Desde el oeste argelino, la enseñanza de español se ha ido extendiendo sobre todo a partir de 2005 por su inclusión en los cursos de secundaria y su influencia en la nota final de bachillerato[10]. La oportunidad de establecer relaciones comerciales explica las clases de las cámaras de comercio de Argel, Orán y otras ciudades del oeste argelino. Existe una demanda muy específica de profesores particulares.

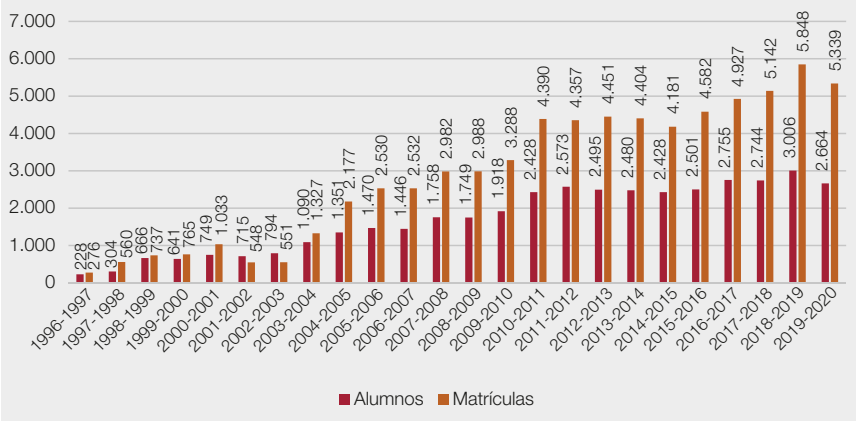
2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes está presente en Argel, uno de los centros más antiguos, y en Orán. En Argel abrió el 5 de abril de 1993 con aulas externas en Sétif, Blida, Bijaia y Annaba entre 2004 y 2007. En Orán abrió el centro cultural dependiente del consulado en 1990 y, desde 2003, empezó a funcionar como antena del centro de Argel con aulas externas en Mostaganem, Tlemcen, Sidi-Bel Abbés y Mascara. En septiembre de 2008 se constituyó como centro independiente manteniendo solo el aula de Mostaganem.

9 Hay que considerar además que un cierto número de establecimientos desempeñan su actividad de manera informal.

10 Véase el apartado de este mismo trabajo dedicado a la enseñanza de español en primaria y secundaria.

Gráfico 3
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Argelia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC). Hasta 2003 los datos corresponden únicamente a la actividad del Instituto Cervantes de Argel. A partir de esa fecha se incluyen también datos del Instituto Cervantes de Orán.

Como muestra el gráfico 3, el crecimiento constante durante los últimos cinco cursos académicos se ha visto interrumpido, durante el año de la pandemia, por un descenso de matrículas del 18 % en Argel y el 10 % en Orán.

En Argel hay un porcentaje elevado de cursos generales; en Orán, sin embargo, el porcentaje de cursos especiales ha crecido desde 2012, con un descenso significativo durante el último año, por la pandemia. Los cursos especiales son fundamentalmente de preparación al examen BAC (equivalente a la selectividad), de adolescentes y de niños. En el centro de Orán los alumnos se matriculan de niños, vuelven para preparar su acceso a la universidad, siguen como universitarios para profundizar en el conocimiento de la lengua, certifican sus conocimientos para estudiar en universidades españolas y, muchos de los que deciden ser profesores de español, regresan para la formación de profesores o para actualizarse. Se imparten también clases en empresas y crece la demanda de clases particulares para empresarios con intereses en España.

El perfil de alumno es muy variado, pero en ambos centros predomina la franja de 17-25 años, seguida por la de 26-45. En Argel el número de mujeres dobla al de hombres, mientras que en Orán está más equilibrado, aunque con mayoría de mujeres.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN ARGELIA

La historia del hispanismo en Argelia se remonta a 1956 con la creación del primer Departamento de Español en la Universidad de Argel. Los primeros profesores en Argel y Orán fueron franceses y argelinos[11], también españoles y algunos latinoamericanos[12]. Los primeros hispanistas formaron a las nuevas generaciones de profesores de secundaria y universidad, desarrollando al mismo tiempo una brillante investigación científica que consagró a figuras como Ismet Terki Hassaine, Noreddine Malki, Ahmed Abi Ayad, Abdelhak El Kebir, Fatma Benhamamouche, Meriem Moussaoui, Zineb Ghlamallah o Zoubida Khelladi. Su trabajo dio lugar a una nueva generación de hispanistas en todas las universidades[13]. Las principales líneas de investigación del hispanismo argelino abarcan temas muy diferentes de lingüística, historia, sociología, arte o literatura española e hispanoamericana[14].

No nos consta la existencia de una asociación nacional de hispanistas, aunque un buen número de ellos forma parte de agrupaciones como la Asociación de Hispanistas Árabes, creada en junio de 2011 en San Millán de la Cogolla[15].

---

11 La mayoría de estos profesores fueron exiliados o hijos de exiliados de la Guerra Civil española, según detalla el profesor Negaoui Saleh.

12 El chileno Eugenio Matus Romo (1929-1997), profesor de Literatura Española, escritor y crítico literario; el argentino Carlos Letner y la colombiana Clara María Luz González, entre otros.

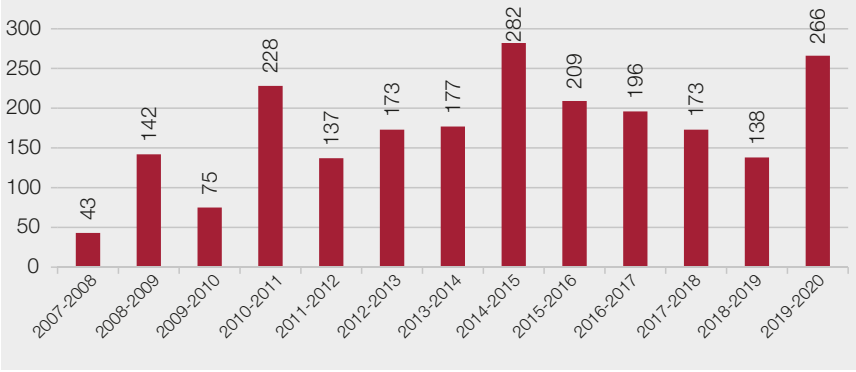
13 Ahmed Berraghda, Rabéa Berraghda Loucif, Karima Ait Yahia, Zohra Hadj Aissa, Nafissa Mouffok y Saliha Zerrouki en la Universidad de Argel; Ahmed Ounane, Rachida Bey Omar o Fatima Zohra Yzidi en la Universidad de Orán; Lamine Benallou, Karima Bourass, Sofiane Malki, Djalila Miliani, Sid Ahmed Chawki Meknassi, Djamel Latrouche, Abdelkader Kaaban, Kaddour Hammal o Mortat Farida en la Universidad de Mostaganem; Haféda Sahari, Nacéra Bendimerad, Ammaria Guenaoui y Salah Eddine Salhi en la Universidad de Tlemcem; o Rachid Nadir, Mebarka Bedarnia o Khadidja Ali Rahmanie en la Universidad de Laghouat, entre otros. Cabe señalar que varios artículos científicos de hispanistas argelinos se pueden consultar en la página de Algerian Scientific Journal Plaform (ASJP), donde hoy publican las nuevas generaciones de profesores.

14 Algunos temas tratados son la didáctica de español como lengua extranjera y las nuevas estrategias de su enseñanza; el español en el habla argelina; el habla de los jóvenes y su estudio sociolingüístico; la relación entre el Magreb y al-Ándalus; los estudios sobre los moriscos y el aljamiado; la historia de la Orán española o las relaciones entre España y Argelia en la época moderna y contemporánea.

15 Véase la presentación de la Asociación de Hispanistas Árabes, disponible en http://aha-arab.org/. También los encontramos en la web Hispanismo del Magreb (https://www.hispanismodelmagreb.com/).

En lo referente a la formación de profesores, desde 2008 se vienen celebrando en el país diferentes simposios y congresos dedicados a la didáctica y la literatura. Además, el Instituto Cervantes colabora desde 2009 con el Ministerio de Educación argelino en iniciativas para profesores de secundaria del sistema público. En 2019 el Cervantes de Argel organizó el III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM), el primero celebrado en Argelia, en el que participaron 50 expertos procedentes de varios países. Entre los proyectos docentes del Instituto destaca la formación impartida durante dos cursos a inspectores de educación secundaria, la visita de inspección a tres campamentos saharauis y el curso de formación para 15 inspectores saharauis de primaria y secundaria en noviembre de 2019[16]. El Instituto Cervantes de Orán, por su parte, realiza desde 2008 un Curso anual de formación inicial de profesores que goza de gran prestigio. Desde 2018 se ha establecido una estrecha comunicación con los inspectores de secundaria y se trabaja en líneas de acción futuras. Es interesante la relación con la Universidad de Alicante, que anualmente envía becarios del Área de Estudios Árabes e Islámicos; actualmente se trabaja con ella en un proyecto en línea de inmersión lingüística.

Gráfico 4
N.º de asistentes a formación del Instituto Cervantes (Argelia)



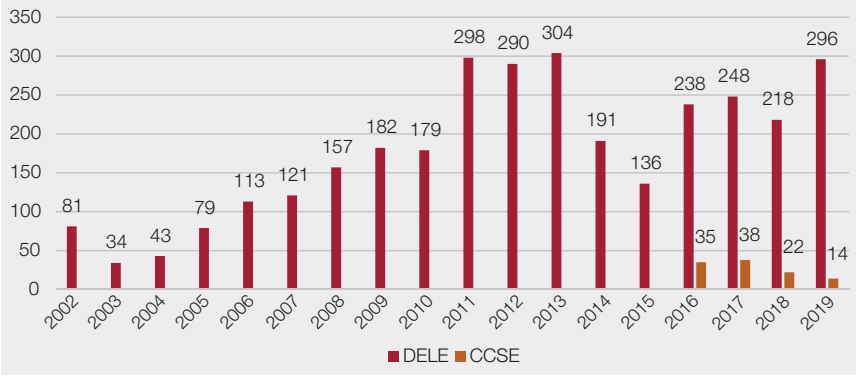
Fuente: Instituto Cervantes (Datos FORMACEN hasta 2011-2012 e informes DOPA a partir de 2012-2013).

16 Este proyecto se encuadra dentro del programa ACERCA de la AECID, en el que colaboró el Instituto Cervantes y que se tuvo que cancelar debido a la delicada situación en la zona.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN ARGELIA

El interés por la certificación lingüística en Argelia es relativamente reciente. En el curso 2012-2013 subió el número de candidatos a los DELE por circunstancias coyunturales y los niveles se mantienen relativamente estables desde esa fecha. Desde el Instituto Cervantes se desarrollan numerosas acciones para incrementar las inscripciones, como aumentar las convocatorias anuales (cuatro en ambos centros) o intensificar el trabajo con el Liceo Internacional Francés Alexandre Dumas y el Instituto Francés de Tlemcen. Se han iniciado también gestiones con la Escuela Italiana Roma de Argel.

Gráfico 5
N.º de candidatos DELE y CCSE (Argelia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

En cuanto a los candidatos del CCSE, los argelinos residentes en España vienen a examinarse a Argelia por una mayor disponibilidad de cupos. Los exámenes SIELE solo se administran en el centro del Instituto Cervantes en Argel.

5. CONCLUSIONES

Por todos los datos aportados, nos parece fundamental considerar el gran potencial de Argelia, en los próximos años, para el desarrollo del hispanismo y la enseñanza de español, no solo en la región del Magreb sino en el conjunto del mundo.

Por su parte, los centros del Instituto Cervantes en Argelia ofrecen un programa de actividades que siempre suscita gran interés por su calidad y por hacer presente la cultura española. Sus bibliotecas son muy importantes para nuestros alumnos y para los universitarios por el difícil acceso a libros en español. A nivel académico, son referencia por la calidad de los cursos, la formación y actualización de profesores y por ofrecer certificación lingüística.

Como retos para el futuro del Instituto Cervantes en este país planteamos:

- Continuar creciendo en cursos generales, aumentar la oferta de cursos especiales atendiendo a sectores estratégicos, seguir dotando a los centros del Instituto Cervantes de personal especializado y a las universidades de lectores.
- Continuar las campañas de difusión en las carreras técnicas y de letras que necesiten certificación lingüística para acceder a becas de estudio en España y conseguir una presencia y una cooperación más activa en las universidades.
- Colaborar de manera más eficiente con los profesores de educación secundaria.
- Hacer de las bibliotecas del Instituto Cervantes una referencia del hispanismo en el país y atraer a las editoriales españolas fomentando la traducción de la literatura en español.
- Reforzar la colaboración con instituciones de la vida civil y facilitar la movilidad de profesionales para inspirar proyectos estratégicos, tanto académicos como culturales.

AGRADECIMIENTOS

A Boualem Saidani, director general des Enseignements et de la Formation Supérieurs (MESRS); Smain Balaska y Hind Belkhir, rector y vicerrectora de Relaciones Exteriores de la Universidad Mohamed Ben Ahmed en Orán; Abdelkader Boudjorf, inspector nacional de educación secundaria (Orán, Tindouf y Sidi Belabes); Chafia Abada, ex inspectora nacional de educación secundaria (Argel); Djamel Tabet Aoul y Fouad Tabet Aoul, fundador y director de ELS Sibawaih; Zino Amari, fundador y director de la escuela de lenguas Ammari; Emilio Sola Castaño, del Departamento de Historia y Filosofía de la Universidad de Alcalá; Amanda Cascales, Sergio

Aguado Piqueras y Juan Luis Romero Roldán, lectores en las universidades de Orán, Bejaia y Argel; Saliha Zerrouki, catedrática de Literatura Española Contemporánea de la Universidad de Tlemcen; Kader Kaben, profesor de la Universidad de Mostaganem; Yacine Bekhta y Ahmed Kamel Berraghda, de la Universidad de Argel; Nadia Bouzid, responsable del Instituto Cervantes de Argel durante el decenio negro; Ana Isabel Reguillo, jefa de Estudios del Instituto Cervantes de Argel; y muy especialmente a Patricia Mengual, coordinadora académica del Instituto Cervantes de Orán, por su trabajo en el análisis de los datos recogidos y su ayuda para las correcciones del texto definitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Markria. S. (2013), «La situación del español en las tres zonas magrebíes», en *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad»*. Orán: Instituto Cervantes de Orán, pp. 84-89. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/13_markria.pdf.

Moussaoui-Meftah, M. (2003), «Presencia del hispanismo en tres sectores económicos argelinos: la minería, agricultura y la pesca (investigación sociolingüística)», tesis de licenciatura inédita, Universidad de Orán.

Salhi, S. E. (2017), «Relaciones hispano-argelinas: la dimensión cultural», *El Genio Maligno, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 21, pp. 75-88. Disponible en: https://elgeniomaligno.eu/wp-content/uploads/2017/09/Varia_Salah-Eddine-Salhi-.pdf.

Salhi, S. E. y Miliani, D. (2019), «50 años de hispanismo en Argelia: de la génesis a los nuevos retos», en J. Sarria Cuevas y M. Gahete Jurado (eds.), *La Frontera Líquida: Estudios sobre literatura hispanomagrebí*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 123-139.

EL ESPAÑOL EN EGIPTO

Javier Ruiz Sierra
Instituto Cervantes de El Cairo

1. INTRODUCCIÓN

El centro de El Cairo es uno de los más antiguos de la red del Instituto Cervantes. Abierto como tal en 1992, es heredero de otras instituciones culturales españolas que surgieron en el país con el propósito de estrechar relaciones, difundiendo nuestra cultura y la enseñanza de español.

El estudio de la lengua española fue introducido en Egipto, acorde a los documentos del Archivo del Instituto Cervantes de El Cairo, en 1913 con la instalación en la ciudad de un grupo de familias españolas comerciantes que crearon un colegio español para que sus hijos pudieran estudiar nuestra lengua. Años después, precisamente en enero de 1931, por iniciativa de la Sociedad de Beneficencia Española, se establece la Escuela Española de El Cairo, que imparte clases de español, crea una biblioteca y ofrece actividades culturales. Muy pronto, el Gobierno de la República la acogió como un instrumento del Estado y, cuando triunfó la rebelión militar de Franco, la escuela volvió a ser sostenida por los residentes españoles en Egipto. Más tarde el Gobierno de Franco se hizo cargo de ella y elevó su rango como consecuencia del acuerdo firmado entre España y Egipto en 1949, mediante el cual se creará el Centro Cultural Hispánico en El Cairo (así como el Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en Madrid). En 1987 se le cambia el nombre por Centro Cultural Español.

Tras la creación del Instituto Cervantes en 1991, el Centro Cultural Español en El Cairo pasó a integrarse en su red de centros en 1993. También ocurrió lo mismo en Alejandría. El Instituto Cervantes tenía una política bien definida y disponía de los medios adecuados para difundir la

lengua española con modernos criterios científicos y, así, con este apoyo, el español se ha convertido en uno de los idiomas más solicitados en Egipto.

En el ámbito universitario, en 1960 se crea la Facultad de Al-Alsun, en la Universidad Ain-Shams, con seis departamentos: inglés, francés, italiano, español, alemán y ruso. La enseñanza en el departamento de español fue iniciada y dirigida por Pedro Martínez Montávez, que era entonces director del Centro Cultural Hispánico. Hoy este departamento, el más importante en el país, cuenta con un total aproximado de 2.800 estudiantes. Con el paso del tiempo fueron abriendo departamentos de español en otras universidades públicas y a partir de los noventa las universidades y las instituciones privadas fueron sumándose a la enseñanza de español. Actualmente hay más de 6.000 estudiantes egipcios matriculados en más de 20 departamentos de español distribuidos entre las universidades e instituciones públicas y privadas que cubren toda la geografía egipcia.

Por otra parte, en los años noventa se introdujo la enseñanza de español en el sistema educativo egipcio, empezando por los colegios de secundaria, luego en preparatoria y últimamente en primaria.

Además de los estudiantes, existen en Egipto más de 15.000 ciudadanos egipcios que se expresan en español por motivos profesionales (Mehrez, 2014).

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EGIPTO

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La escolarización empieza en Egipto a los 6 años. La enseñanza preuniversitaria consta de tres etapas principales: primaria (6 años), preparatoria (3 años) y secundaria (3 años).

En la actualidad se puede elegir entre 6 idiomas en secundaria: inglés, francés, alemán, español, italiano y chino. En esta etapa la demanda de español ha ido creciendo año tras año y ahora hay 21.851 alumnos estudiando español como asignatura obligatoria en secundaria. Gran parte de estos estudiantes son de colegios de El Cairo y Guiza. Luego se empezó a implantar en los colegios de preparatoria y ahora

cuenta con 7.431 estudiantes en esta etapa. Con la creación de los colegios experimentales, donde empieza la enseñanza de los idiomas en primaria, se ha introducido el español también en esta etapa y actualmente hay 1.183 alumnos, que tienen entre 9 y 12 años, estudiando español como segunda lengua.

En los colegios internacionales el español forma parte del programa de estudios del bachillerato francés y se estudia como segunda lengua en los colegios americanos. Se incluye también como asignatura obligatoria u opcional en un número cada vez más alto de colegios privados y nacionales.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En 1960 se creó el departamento de español de la Facultad de Al-Alsun de la Universidad Ain-Shams, durante años el único departamento de lengua española en Egipto. Después, en 1970 se fundaron los dos departamentos de español de la Universidad Al-Azhar, uno en la Facultad de Lenguas e Interpretación y otro en la Facultad de Humanidades. En 1986 se fundó el departamento de español de la Universidad de El Cairo, la universidad pública más antigua del país y que cuenta hoy con una licenciatura en Filología y con un nuevo programa de español dedicado a la traducción. En 1997, se crea la Facultad de Al-Alsun de la Universidad de Minia, que cuenta con el primer departamento de español en el Alto Egipto. En la Universidad de Helwan, donde se impartía español como segundo idioma, se creó, hace más de ocho años, un departamento de español que actualmente cuenta con un total de 188 estudiantes. Otros departamentos son los de la Universidad de Kafr Al-Sheikh (en el norte de Egipto) y la Universidad del Canal de Suez (en la zona del canal). Todas estas universidades son estatales y no hemos de olvidarnos de las privadas (Pharos, Instituto Superior de Lenguas Sheraton) ni de los distintos institutos donde se enseña también español, como el Instituto Superior de Lenguas de Heliópolis y el Instituto Superior de Lenguas 6 de octubre. También se enseña español en las facultades de Turismo de las universidades de Alejandría y Al-Fayum. Últimamente se han abierto departamentos de español en las universidades de Sohag, Luxor, Zaqaziq y Badr.

Además, las universidades extranjeras, que cada vez se instalan en Egipto en mayor cantidad, han incluido el español es su oferta formativa,

empezando por la Universidad de la Liga Árabe, que cuenta con sedes estables en El Cairo y Alejandría, y continuando con la Ahram Canadian University.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

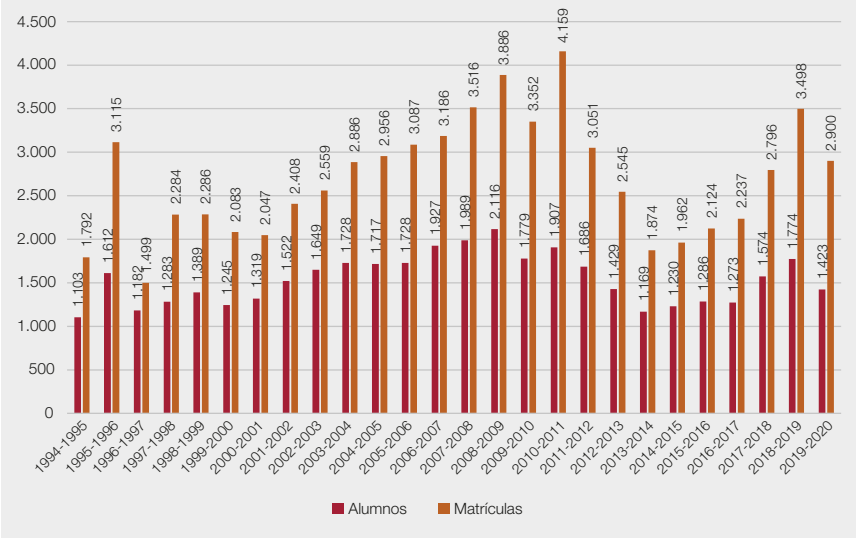
En El Cairo ha ido creciendo también el número de centros privados que incluyen el español en su oferta formativa, hoy son ya más de 10. Su número de matrículas nos es desconocido, pero podemos hacer una estimación, según la información incompleta que poseemos, de que llegan a reunir entre todos aproximadamente 2.000 alumnos. Una de las curiosidades es que la mayoría de estos centros ha elegido para instalarse los alrededores del Instituto Cervantes.

El primer operador lingüístico fuera de la enseñanza regalada es el MODLI (Instituto de Lenguas del Ministerio de Defensa), inaugurado en 1998 y ubicado en Nasr City. Ofrece cursos para todos los niveles y también cursos de preparación al DELE. Tiene buenas instalaciones y medios, y desarrolla su actividad en todo el país. La sede de El Cairo tiene una media de 250 alumnos al año, pero desconocemos el impacto de su actividad fuera de la capital egipcia. Otro operador es el Centro Cultural Ruso, que incluye español, además de ruso y otras lenguas en su oferta formativa. También la Asociación de Hispanistas de Egipto y el Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de El Cairo ofrecen cursos de español a precios asequibles para los estudiantes de las universidades egipcias.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

Con la llegada del Instituto Cervantes a Egipto en 1993, se implantaron planes de estudios enfocados a la enseñanza de la lengua, con cursos de 60 y 30 horas de duración.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Egipto)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Los datos de alumnos y matrículas nos muestran que se han alternado periodos de ascenso y descenso que pueden ser atribuidos a diferentes factores.

Los efectos negativos que tuvo la crisis económica que se inició en 2008 y la crisis en la que se sumió el país tras la revolución de 2011 —que provocaron un fuerte descenso en el número de visitantes a Egipto y un notable aumento en las tasas de desempleo— parecen la explicación más plausible para el marcado descenso que se produjo entre los cursos 2009-2010 y 2012-2013. Otro factor que pudo influir fue la apertura de otros lugares para aprender español. De este modo se pasó de ser el único centro en todo el país donde se podía aprender español a tener más de siete lugares dedicados exclusivamente a enseñar español y casi todos en el mismo barrio en el que se encuentra el Instituto. Sin embargo, a partir del año académico 2013-2014 se inicia de nuevo una recuperación que solo se ve truncada en 2019-2020, debido a la pandemia.

Se observó también un cambio en el perfil del alumnado del Instituto Cervantes de El Cairo, que llevó a la necesidad de realizar un estudio deta-

llado de la composición de sus usuarios en el año 2018, en el que se constató que, si bien anteriormente el alumnado eran estudiantes universitarios de español en su mayoría, principalmente de las universidades de El Cairo y Ain-Shams, en la actualidad está compuesto casi en un 70 % por jóvenes profesionales de entre 25 y 35 años, con un poder adquisitivo mayor y unas motivaciones diferentes para estudiar español. Este tipo de alumno viene al Instituto Cervantes por interés personal, principalmente porque está interesado en la cultura, o porque quiere viajar a España o América Latina. El restante 30 % siguen siendo estudiantes universitarios que quieren mejorar su nivel de español por motivaciones principalmente laborales. Cabe señalar también un cierto componente de estacionalidad. En este sentido, en los ciclos de verano, aumenta considerablemente el público universitario y se reduce el del grupo formado por jóvenes profesionales.

En Alejandría el alumnado todavía es más joven, con una media de edad que oscila entre 16 y 30 años, y se ofrecen cursos generales de lengua española para todos los niveles, además de una amplia oferta de cursos especiales adaptados a las necesidades del público, como: Traducción de prensa, Español para niños entre 6 y 9 años, Conversación, Refuerzo gramatical, Preparación DELE general y escolar.

El tipo de curso más demandado son los cursos de español general, principalmente de niveles iniciales, hasta mediados de B1, pues es el nivel de supervivencia que necesita la mayoría. Los cursos superiores, menos numerosos, tienen más aceptación entre el público universitario o entre aquellos que tienen una motivación más allá de la de viajar a un país hispanohablante. En este sentido, desde el curso académico anterior se han empezado a ofrecer cursos especiales de conversación y los más demandados han sido los del nivel B1, por lo que se han creado dos diferentes. Otros cursos especiales con demanda son los de preparación al DELE, en este caso de niveles superiores, B2 y C1: los alumnos suelen ser externos al centro y principalmente estudiantes universitarios que quieren acceder a estudios de tercer ciclo o por licenciados en Español que necesitan una certificación oficial para mejorar sus perspectivas laborales en el ámbito de los centros de llamadas.

Mención aparte merecen los cursos para niños y escolares, que se empezaron a impartir hace dos cursos académicos pero que —tras la irrupción de la pandemia y otras cuestiones detectadas, como la dificultad de los padres para traer a los niños hasta el centro de la ciudad entre semana— el centro está replanteándose por el momento.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN EGIPTO

3.1. Panorama del hispanismo

En 1968 se creó la Asociación de Hispanistas de Egipto, cuya tarea principal ha consistido en agrupar a los distintos profesores universitarios de español, apoyar su labor y establecer acuerdos de formación e intercambio académico con las universidades españolas. La asociación ha tenido siempre el apoyo del Instituto Cervantes y juntos han colaborado en la organización de varios actos culturales. La actual presidenta, elegida en 2007, la Dra. Nagwa Mehrez, es una de las hispanistas más prestigiosas de Egipto. La asociación, que ha cumplido 42 años, publica una revista científica llamada *Candil*, que actualmente se puede consultar en línea.

En 2011 se creó la Asociación de Hispanistas Árabes, de la que ha sido presidenta también la Dra. Nagwa Mehrez, y entre los años 2016 y 2019 el hispanismo egipcio obtuvo una vocalía en la Asociación Internacional de Hispanistas.

El Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes (https://hispanismo.cervantes.es/) dispone de información muy valiosa y biografías actualizadas de muchos hispanistas egipcios. Varios de los hispanistas egipcios han sido condecorados por el Gobierno español, entre ellos los más recientes: el Dr. Soliman al-Attar, el Dr. Mohamed Abuelata, la Dra. Nagwa Mehrez y el Dr. Ali Menufi. Varios de ellos han sido directores del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en Madrid y colaboradores constantes del Instituto Cervantes en El Cairo y Alejandría.

Hay que destacar también la labor de la llamada Escuela de Alejandría, dedicada a los estudios andalusíes, reconocida internacionalmente y cuyos profesores están impartiendo clases en las distintas universidades árabes. El Instituto Cervantes de Alejandría tiene una línea específica de análisis y apoyo a esta disciplina, que ha sido creada en colaboración con la Biblioteca Alexandrina.

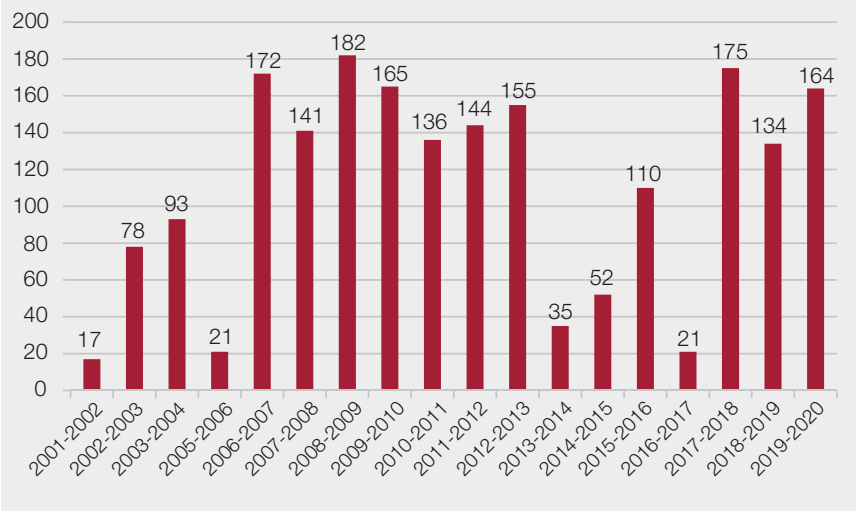
Tanto en los distintos departamentos de Filología Hispánica de las universidades egipcias como en los departamentos de Historia, Filosofía y Arte se presentan todos los años tesis doctorales y trabajos académicos y de investigación relacionados con la cultura española. Las principales líneas de investigación son: literatura española e hispanoamericana, lingüística, enseñanza de español como lengua extranjera, traducción, histo-

ria de España (sobre todo la época musulmana), los moriscos, arquitectura andaluza, pensamiento español y relaciones hispano-egipcias.

3.2. Formación docente los centros del Instituto Cervantes

Tras los datos de asistencia y horas de formación docente impartidas en los tres últimos cursos académicos, el centro del Instituto Cervantes de El Cairo se consolida como un referente en lo que a formación de profesores se refiere.

Gráfico 2
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Egipto)



Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN hasta 2011-2012 e informes DOPA a partir de 2012-2013).

El Curso inicial de formación de profesores que se ha ofrecido tradicionalmente es el buque insignia de nuestra oferta formativa. No obstante, a lo largo de los últimos cursos se ha completado el programa de formación de profesores con un ciclo de talleres prácticos centrados en la gestión de clase y con el curso las «Recetas para tu clase de español». A su vez, se ha impulsado la captación de alumnos para los cursos de acreditación de examinadores DELE. Por otra parte, dos profesores del centro se acreditaron como tutores de cursos FORMARED. Los cuatro cursos que componen esta tipología se impartieron en el año 2019-2020 con gran aceptación. Por

cuestiones técnicas ajenas al centro, estos cursos no se han podido ofrecer durante el presente año académico, pero cuando se puedan retomar supondrán un complemento muy adecuado para la oferta formativa del Instituto Cervantes de El Cairo.

El reto al que se enfrenta ahora el centro en materia formativa es la sustitución del Curso inicial de formación de profesores por el Curso de preparación para la obtención del Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC), pues es uno de los centros elegidos para implantarlo a partir del curso 2021-2022. Este curso es significativamente extenso y requiere una gran cantidad de recursos humanos para su impartición, por lo que el factor precio va a ser determinante para su aceptación entre nuestro público potencial.

Por otra parte, el Instituto Cervantes de El Cairo va ser también centro examinador del DADIC, lo que puede suponer a corto o medio plazo una nueva fuente de ingresos para el centro.

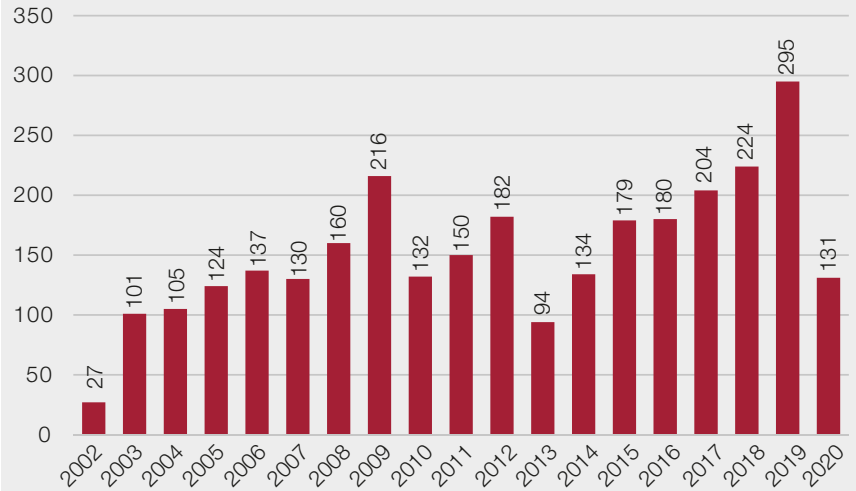
En Alejandría, la formación de profesores empezó en el año académico 2017-2018, con la primera edición del Curso de formación inicial de profesores, al que asistieron 20 profesores de todos los colegios y universidades de la ciudad. Se celebró la segunda edición en el año 2018-2019 y la tercera en 2019-2020. Además, con el proyecto «La observación de clase: herramienta para la formación de nuevos profesores», se inició un plan de formación interna para profesores del centro de Alejandría.

Este año se han organizado las Jornadas de Evaluación Formativa, un proyecto de formación con el objetivo de crear material y herramientas de evaluación digitales para cubrir las necesidades de los cursos en línea. En estas jornadas participaron profesoras de varios centros de la red del Instituto. Por otro lado, en marzo de 2021 se ha lanzado la tercera edición del Curso de formación de profesores en línea, con el proyecto «Formación en acción», que se basa en el uso de las prácticas reflexivas a través del protocolo de observación de clases en línea.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN EGIPTO

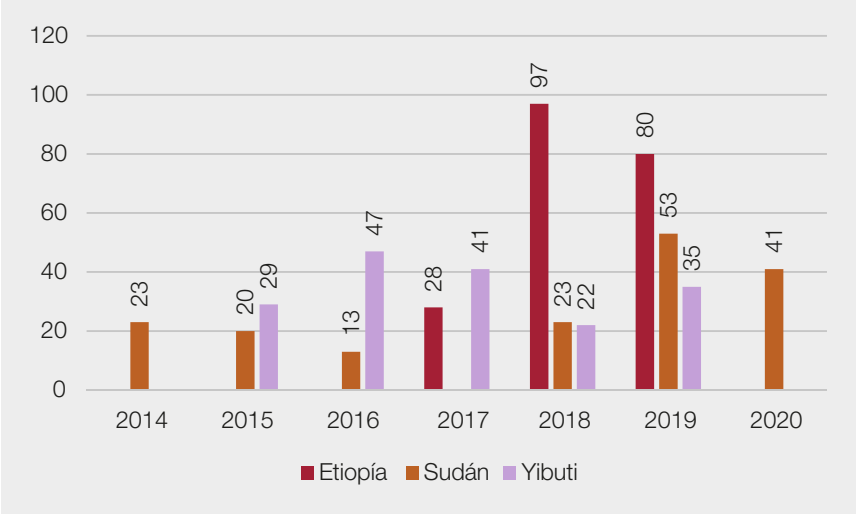
La certificación lingüística, con el DELE a la cabeza, sigue una línea ascendente en cuanto a número de candidatos, tanto en El Cairo como en el resto de centros dependientes (Sudán, Etiopía y Yibuti).

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE (Egipto)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE (Sudán, Etiopía y Yibuti)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Las causas de este aumento son principalmente dos: por una parte, el interés suscitado por los exámenes escolares y, por otra, la necesidad de acreditar un nivel C1 de español para acceder a un trabajo en un centro de llamadas. Con el turismo en horas bajas, trabajar en un centro de llamadas se convierte en casi la única salida para los jóvenes licenciados en Español que salen cada año de las universidades egipcias. Por lo tanto, seguir potenciando la certificación en las escuelas y en las universidades egipcias parece que permitirá mantener la evolución positiva que muestra el DELE en este entorno.

5. CONCLUSIONES

En Egipto el papel de los centros precursores del Instituto Cervantes fue extraordinariamente importante, pero desde su inauguración en 1993 las transformaciones han sido fundamentales.

La enseñanza de español ya era determinante desde que se fundó aquella Escuela Española en El Cairo, en 1931, y lo fue también durante toda la trayectoria del Centro Cultural Hispánico y de su sucesor el Centro Cultural Español.

El Instituto Cervantes, a partir de 1993, profesionaliza la enseñanza de español ofreciendo cursos de 60 y de 30 horas en El Cairo y en Alejandría, respectivamente, siguiendo la metodología del Consejo de Europa para la enseñanza de lenguas extranjeras. Con ello se ha organizado la enseñanza de español de manera comparable a la de las otras lenguas internacionales. Los retos para el futuro son principalmente la manera de atender a las necesidades de usos específicos del español, cada vez más importantes en Egipto.

Las perspectivas de futuro son muy grandes puesto que, siendo Egipto el país culturalmente más influyente de todo el mundo árabe, es también el principal país para las traducciones: mucho de lo que de nuestra cultura española y latinoamericana se conoce en el mundo árabe pasa por la enorme incidencia e importancia de los traductores, los hispanistas y los profesores formados en estas universidades, con la colaboración del Instituto Cervantes.

AGRADECIMIENTOS

He de concluir diciendo que para la redacción de este artículo he contado con la valiosa colaboración de: Julia Marín García, Nagwa Mehrez,

Nehad Farouk, Naglaa Zakaria, Wessam Farouk, Fawzia Kamel y Rawia Abu Alam.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mehrez, N. (2014), «Perspectiva de la lengua española en Egipto», en R. Barros Roel (ed.), *Cincuentenario de la Asociación Internacional de Hispanistas*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 343-346.

EL ESPAÑOL EN MARRUECOS

M.ª Jesús García González
Instituto Cervantes de Casablanca
Lahcen Belkacim
Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation du Grand Casablanca
Hassan Boutakka
Universidad Hassan II de Casablanca

1. INTRODUCCIÓN

Dos percepciones distintas, y sin embargo compatibles, se observan entre los profesores de español, los hispanistas y, en general, entre los interesados por la situación del español en Marruecos. Por un lado, quienes piensan que el español ha perdido presencia tanto entre las lenguas usadas en el país, como peso en el currículo del sistema educativo marroquí. Y, por otro, quienes sostienen que el interés por el español en Marruecos sigue siendo enorme y consideran que existen muchas oportunidades de expansión para nuestra lengua, aún sin implementar. Si nos atenemos a los datos, a las estadísticas (difíciles de conseguir) sobre el español en Marruecos, es una realidad que la lengua española ha ido perdiendo hablantes dentro del conjunto de lenguas que se usan en un país complejo desde el punto de vista lingüístico[1]. Las cifras nos muestran que en los últimos veinte años ha habido una pérdida de alumnos en la enseñanza secundaria y lo mismo ha sucedido con los estudiantes de las universidades que tienen departamentos de estudios hispánicos[2].

1 Las lenguas oficiales en Marruecos, según la Constitución de 2011, son el árabe moderno estándar y el amazigh o bereber. El francés se considera *lingua franca* en todo el territorio y es de uso general en la Administración, la prensa y la universidad.

2 Cuentan con departamento de español o de estudios hispánicos las universidades de Rabat, Casablanca, Fez, Tetuán, Agadir, Tánger (Escuela de Traducción), Nador, Mohamedia, Mequínez y Marrakech (en proyecto).

El Instituto Cervantes, que cumple un papel diferente, ha ido recogiendo parte de esas pérdidas de alumnado, manteniendo una evolución creciente (con fluctuaciones) desde la apertura de sus primeros centros en Marruecos (1991) hasta hoy, pero sin alcanzar por completo el estado de bonanza que tuvo en los años anteriores a la crisis económica (2008-2012). Esta evolución ascendente ha sufrido un frenazo inoportuno (y esperemos que coyuntural) debido a otra crisis, la derivada de la pandemia de la COVID-19, desde marzo de 2020, sin que sus efectos, por el momento, hayan sido devastadores.

En el presente artículo[3] se ofrecen datos de tres instituciones académicas distintas (colegios, universidades e Instituto Cervantes). Y, a modo de conclusión anticipada, se puede sostener que se está produciendo un cambio en el interés hacia el español desde el mundo académico hacia ámbitos más profesionales. Ha disminuido el interés que la lengua española tenía como asignatura en la escuela pública y como materia en las universidades, en el campo de la Filología; mientras que en los ámbitos sociales y económicos se sigue considerando una lengua atractiva, cuyo conocimiento facilita los intercambios entre dos países, España y Marruecos, que mantienen una intensa actividad comercial (España es el primer socio comercial de Marruecos y 20.000 empresas españolas exportan cada año sus productos al país vecino).

Es indudable que la proximidad geográfica entre Marruecos y España, el pasado histórico común y el legado cultural compartido han hecho que el español haya estado presente siempre, y a través de todo el territorio nacional, en la vida de los marroquíes.

Sin embargo, varios factores han contribuido, de manera significativa, a la pérdida de peso del español en el panorama académico en Marruecos en las últimas décadas: la propia complejidad social y lingüística del pueblo marroquí (a partir de los años ochenta se puso en marcha un intenso proceso de arabización en la escuela), las distintas reformas del sistema educativo (que han ido rebajando el peso de nuestra lengua en el currículo escolar en favor del inglés) y una disminución sustancial de los fondos de la cooperación española destinados a la educación. La consecuencia es que se ha dejado de abonar una tierra

3 En la elaboración de este artículo han colaborado los jefes de estudios de los centros del Instituto Cervantes en Marruecos.

propicia para el cultivo de una lengua que sigue gozando de afecto por parte de la población.

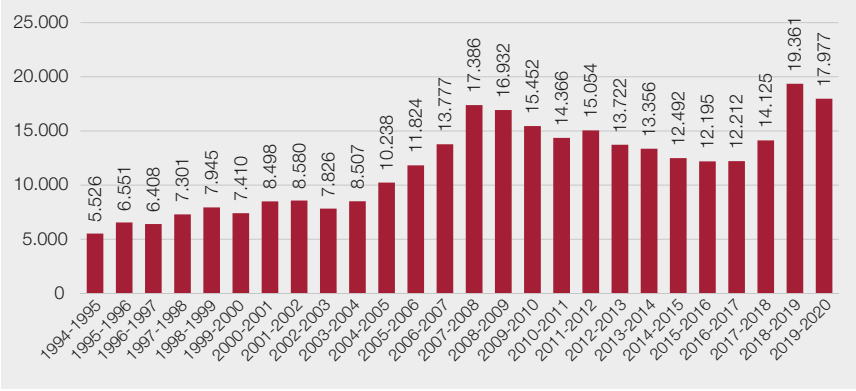
2. EL ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES

2.1. Enseñanza

La actividad de los centros del Instituto Cervantes —que se desarrolla en seis ciudades: Casablanca, Fez, Marrakech, Rabat, Tánger y Tetuán, con extensiones en Agadir, Larache, Mequínez, Nador y Kenitra— tuvo una evolución de crecimiento sostenido, desde su creación en los años noventa hasta los años 2007 y 2008. Esa evolución creciente se observa en el número de matrículas, que pasan de 5.500 (primer registro en 1994-1995) a 17.000 (2007-2008). La fecha fatídica de 2008, cuando estalla la crisis económica mundial, representa a la vez el año de los mejores resultados del Instituto en Marruecos (hasta esa fecha) y el comienzo de una decadencia que muestra sus efectos en los años sucesivos hasta llegar a las 12.000 matrículas en 2015-2016.

Superados los peores años de la crisis económica, los centros comienzan a remontar: los marroquíes empiezan a ver de nuevo España como un destino deseable para estudiar, viajar o buscar trabajo, y recuperan el estímulo por aprender el idioma. Esta motivación se plasma en un incremento significativo de alumnos, donde destaca el curso 2018-2019, con casi 20.000 matrículas en el conjunto de los centros. Lo que significa un crecimiento del 60 % respecto a 2015-2016. A ese buen ritmo continuaban los dos primeros trimestres del curso 2019-2020, cuando la aparición de la COVID-19 obligó a la cancelación durante meses de las clases presenciales (reconvertidas con agilidad en cursos en línea), con la consiguiente pérdida de alumnos, y a la anulación de la actividad cultural presencial.

Gráfico 1
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Marruecos)



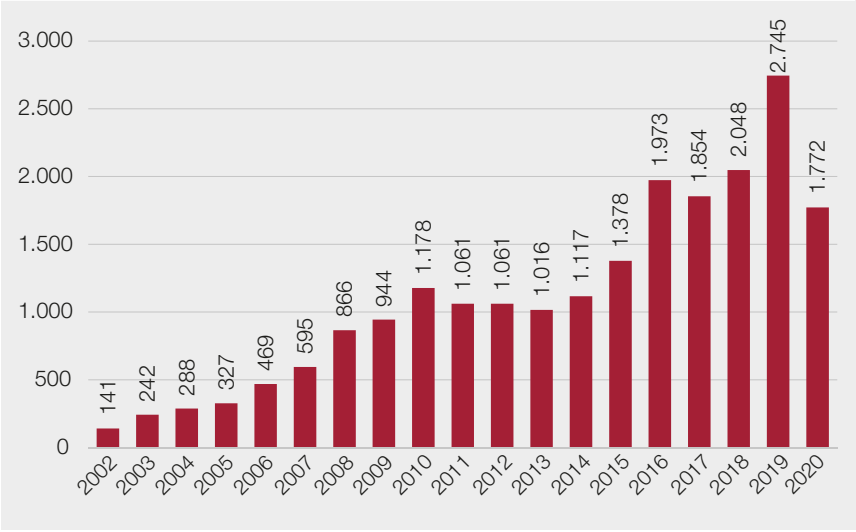
Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

La evolución desde hace treinta años indica una relativa homogeneidad en la tendencia de todos los centros, con peculiaridades debidas a las características de cada uno, al momento en que se inauguraron o a la apertura de extensiones. La mayoría de los centros del Instituto se crea a partir de los antiguos centros culturales y, aunque los objetivos son comunes, existe una clara división entre los ubicados en la zona norte (Tánger y Tetuán), zona de clara influencia española, con raíces históricas y culturales vinculadas a nuestro país, y los situados en la zona central y sur (Casablanca, Rabat, Fez y Marrakech), donde la huella lingüística y cultural es fundamentalmente francesa. Actualmente se encuentran perfectamente integrados en sus respectivas ciudades, tienen un extraordinario movimiento de alumnos (básicamente estudiantes, profesionales de clase media y funcionarios) y son referentes esenciales de la vida cultural de la ciudad.

2.2. Certificación

La certificación del nivel de español, con la obtención del diploma DELE, se ha mantenido mucho más estable, sin sufrir los vaivenes que se perciben en la evolución del número de alumnos. Desde sus inicios hasta el presente curso, el número de candidatos ha ido incrementándose, año tras año, desde los 214 que hubo en el año 1994 a los 2.745 en 2019, lo que supone un incremento medio anual del 10,7 %.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (Marruecos)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

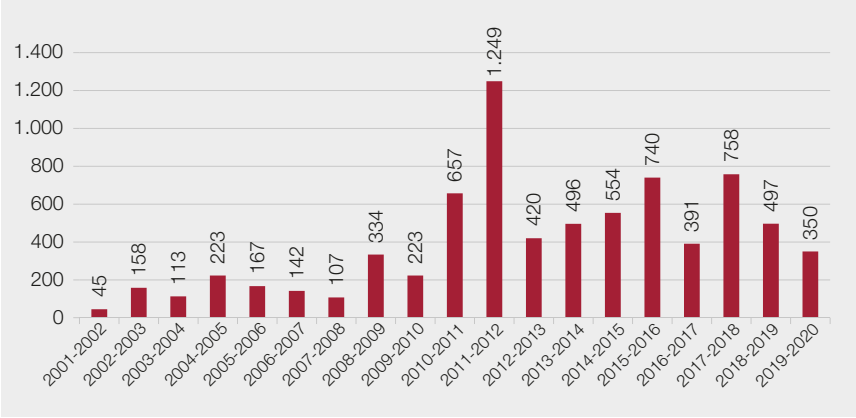
Dos hechos explican la evolución positiva de este diploma en Marruecos: por un lado, el importante número de colegios extranjeros ubicados en el país, sobre todo liceos franceses, en donde estudian los hijos de la clase media y media-alta, que valora especialmente la titulación en idiomas, y que representan la remesa más importante de candidatos del DELE. Y, por otro, el incremento sustancial que han sufrido las tasas universitarias en Francia, lo que está provocando algunos desvíos desde este país, antes preferido para estudiar la carrera, hacia España. Este panorama tiene una leve sombra en 2020, por la COVID-19, el único bache en el camino. No es de extrañar, teniendo en cuenta las convocatorias que han debido anularse para cumplir con las normas de seguridad sanitaria.

2.3. Formación de profesores

En cuanto a la formación de profesores se registran datos desde 2001. La labor de apoyo al hispanismo y al español requiere necesariamente de esta faceta de la actividad académica de los centros del Instituto Cervantes de Marruecos, que han organizado en estos veinte años más de 500 acti-

vidades de formación, en las que se han inscrito más de 4.500 personas. Mención especial merece la celebración de dos ediciones del Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM) que se celebraron en 2015 en Rabat y en 2017 en Casablanca. Estos eventos funcionaron como elemento catalizador del hispanismo magrebí, consiguiendo en su segunda edición la asistencia de participantes de seis países y el apoyo del sector público y privado.

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Marruecos)



Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

3. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA PÚBLICA

En la actualidad en Marruecos conviven siete lenguas (si incluimos las variedades del amazigh): el árabe estándar (lengua oficial); el amazigh o bereber (lengua cooficial), con sus tres variedades —tachelhit, tamazight, y tarifit—; el árabe marroquí o darija; el francés (*lingua franca*) y el español (en algunas zonas)[4]. Esta situación lingüística compleja es usada, en muchas ocasiones, como baza en la batalla política entre conservadores y liberales, planteándose el debate sobre cómo debe ser la enseñanza de las lenguas y las lenguas de la enseñanza.

4 Zona norte (antiguo Protectorado Español) y zona sur (El Aaiún).

Un dato que ayuda a valorar la situación es el peso que el aprendizaje de idiomas tiene en la escuela marroquí, que varía en función de la opción elegida por el alumno, (ciencias, humanidades…) entre un 28 % y un 53 % del total del horario lectivo. En ese porcentaje el español representa un 8 % del conjunto de las segundas lenguas extranjeras y se imparte como asignatura optativa a partir de 3.º de colegial (14 años) y con carácter evaluable en el curso denominado «Tronco común» (16 años) y en 1.º y 2.º de bachillerato (17 a 18 años).

La enseñanza de español en la escuela marroquí ha pasado por diferentes etapas. Hubo una primera época de bonanza, que se plasmó en los convenios de cooperación ratificados por España y Marruecos en los años 1980, 1991 y 2012, en los que el español fue considerado como un potente activo al servicio de la cooperación, y de esa filosofía partieron acciones para fomentar su enseñanza a través de proyectos que se dotaron con los recursos materiales necesarios. En ese mismo periodo, la implantación del Instituto Cervantes vino a reforzar esta labor, aportando una nueva imagen de España, con una oferta de actividades para profesores que generaron un interés creciente por el español, una mejora cualitativa de los docentes, un ascenso notable del número de colegios que lo ofrecían como asignatura y, por lo tanto, un aumento del número de alumnos que lo elegían en secundaria.

Posteriormente, la configuración de la enseñanza de idiomas en las reformas educativas de las dos últimas décadas (la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation 2000-2009, el Programme d'Urgence 2009-2012, la Vision Stratégique 2015-2030 y la Loi-cadre 51-17) situaron al español como asignatura con carácter optativo para los alumnos de 14 años y como asignatura evaluable en bachillerato. Para favorecer el plurilingüismo y la alternancia de las lenguas, la Vision Stratégique recomendó crear en el curso 2014-2015 secciones internacionales del bachillerato en español, inglés y francés, con horarios y contenidos especiales en algunas materias, en las que se usaba como lengua vehicular el idioma correspondiente.

Y, finalmente, la Vision y la Loi-cadre, al definir el «perfil del bachiller marroquí», relegaron la lengua española a un tercer puesto entre las segundas lenguas extranjeras.

La evolución del número de alumnos de español refleja las importantes fluctuaciones que ha sufrido en las últimas décadas, pero es a partir de 2004-2005, con la implantación masiva del inglés en los colegios, cuando se percibe con mayor claridad la decadencia.

Cuadro 1
Alumnos de español en la enseñanza media pública marroquí

1975-1976	2000-2001	2002-2003	2014-2015	2017-2018	2020-2021
7.228	36.839	50.965	79.493	69.819	42.250

Fuente: Gil Grimau (1977), Martínez Alonso (2020: 368) y elaboración propia con datos de las AREF (consejerías de Educación de Marruecos) para el curso 2020-2021.

Ante la dificultad para obtener datos completos y contrastados de todas las AREF (consejerías de Educación de Marruecos) del curso académico 2020-2021, hemos extrapolado los datos aportados por seis de ellas (la mitad de las que existen en todo el territorio).

Especial relevancia tienen los colegios públicos españoles en Marruecos, que dependen del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Hay once centros de este tipo (la red más importante de colegios españoles en el exterior), en las ciudades de Alhucemas, Nador, Tetuán, Tánger, Larache, Rabat, Casablanca y El Aaiún, con un total de 4.310 alumnos.

Entre las causas que pueden explicar este nuevo panorama del español en la enseñanza secundaria marroquí se encuentran la política lingüística de las reformas educativas, que ha favorecido el francés y el inglés, la escasez de oportunidades académicas y salidas laborales para los estudiantes de español, la cancelación de programas de cooperación educativa entre la Consejería de Educación española y el Ministerio de Enseñanza Nacional (MEN) marroquí y la falta de coordinación entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior.

4. EL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD

Se puede hablar del hispanismo universitario marroquí enfocándolo desde cuatro perspectivas: la enseñanza, que incluye las clases de español en la universidad, tanto para estudiantes de Filología como para las demás disciplinas; la investigación, que incluye publicaciones y congresos en español; las traducciones al árabe llevadas a cabo en su mayoría por universitarios; y la creación literaria en lengua española, junto a la formación de las asociaciones de hispanistas, investigadores y creadores.

En cuanto a la enseñanza de la lengua española, y con ella de la cultura hispánica, es una de las disciplinas que la universidad marroquí instituyó entre las especialidades de sus facultades de Letras desde la fundación de la primera universidad marroquí moderna, en los albores de la independencia, la Universidad Mohamed V de Rabat en el año 1959. Desde entonces, el número de estudiantes se fue incrementando y los departamentos de estudios hispánicos se fueron abriendo en otras ciudades del país: Fez en 1973, Tetuán en 1982, Casablanca en 1987, Agadir en 1992, Tánger (Escuela Superior Rey Fahd de Traducción) en 1992, Nador en 2005, Mohammedia en 2010 y Mequínez en 2014. La Universidad Cadi Ayyad de Marrakech, que no contaba con departamento de español o estudios hispánicos, a pesar del carácter turístico de la ciudad, tiene un proyecto de creación de un Centro de Lenguas Extranjeras Aplicadas en su Facultad de Lengua Árabe.

Paradójicamente, en los últimos años se ha notado un descenso de matrículas en muchos de estos departamentos debido a varias razones[5] relacionadas no solo con la política lingüística del país sino, también, con la coyuntura regional e internacional. He aquí una tabla recapitulativa de las matrículas en los departamentos de estudios hispánicos en los últimos años.

Cuadro 2
Estudiantes de la especialidad de Español en las universidades marroquíes

2003-2004	2005-2006	2007-2008	2017-2018	2020-2021
2.601	2.288	3.460	2.692	1.767

Fuente: elaboración propia con datos aportados por los departamentos de estudios hispánicos para el curso 2020-2021.

Hay que precisar que el «frenazo» en el número de matrículas de estudiantes universitarios de español, del cual ya se hablaba en *El español en el*

5 José María Martínez Alonso enumera algunos de estos 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 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» (2020: 369).

mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes[6], atañe fundamentalmente al número de estudiantes de Filología Hispánica, que sí ha bajado en comparación con años anteriores. Sin embargo, se aprecia claramente una nueva tendencia en el hispanismo universitario marroquí. Asistimos a una demanda exponencial de español en las escuelas superiores y las universidades privadas. Todas las escuelas de empresariales, ingenierías, gestión de empresas, etc. incluyen el español en sus currículos y lo consideran un plus para sus laureados. Asistimos a un viraje desde un hispanismo literario filológico hacia un interés por el español para fines específicos: un paso de la lengua general hacia las lenguas de especialidad. Por lo tanto, el futuro del español en los estudios superiores puede vislumbrarse en instituciones académicas de esta índole.

Se prevé una posición favorable para el español en las universidades marroquíes, ya que un nuevo sistema de enseñanza universitaria está diseñado para el próximo curso académico. El texto legislativo establece que el estudiante universitario, en todas las especialidades, deberá estudiar tres lenguas extranjeras: francés, inglés y español.

En cuanto a la investigación, esta se desarrolla en los nueve departamentos de estudios hispánicos. Algunos de ellos ofrecen formaciones superiores de másteres[7] y doctorados en especialidades que orientan a las futuras generaciones de hispanistas a la investigación en temáticas que esclarecen y refuerzan los intercambios entre Marruecos y el mundo hispánico.

La actividad traductora entre el español y el árabe ha conocido un notable auge entre los universitarios marroquíes, pero necesita ser institucionalizada y dirigida con una visión estratégica por ambos países en lo referente a la selección de las obras que traducir y para quién traducirlas.

En el ámbito de la creación, la llamada «literatura marroquí en lengua española» cuenta ya con cierta tradición y empieza a dar lugar a estudios, coloquios, congresos, tesis doctorales e interés y seguimiento desde

6 *Ibidem*.

7 Citamos algunos másteres a modo de muestra: Interculturalismo Atlántico: Marruecos, Canarias, Hispanoamérica (Agadir, 2008-2010); Traducción y Comunicación en Español (Casablanca 2010-2014); Lingüística y Literatura Hispánicas (Casablanca 2016-2018); Traducción Especializada e Interpretación Simultánea y Consecutiva (Fez, 2011-2013); América Latina: Globalización, Interculturalidad y Desafíos del Siglo xxi (Rabat, 2017-2020); Marruecos y el Mundo Hispánico: Lengua, Literatura, Traducción e Interculturalidad (recién inaugurado en Nador el 6 de enero de 2021).

España u otras partes del mundo. Los escritores se han agrupado en la Asociación de Escritores Marroquíes en Lengua Española. Y fuera de los recintos de las universidades, se creó en 2017 la Asociación Marroquí de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos (AMEII). Los principales fines de esta asociación son promover el patrimonio cultural marroquí en los países de habla hispana y portuguesa, y el patrimonio cultural hispánico y luso en Marruecos.

5. EL ESPAÑOL, PATRIMONIO CULTURAL Y OPORTUNIDAD DE NEGOCIO

El español como oportunidad de negocio ha sido objeto de análisis por parte de la Oficina Económica y Comercial de España en Casablanca. Este organismo público realizó un informe[8] en el que ofrece el punto de vista de las oportunidades de inversión que pueden tener los «operadores educativos» en la enseñanza del idioma.

Según este informe, las oportunidades de inversión en este sector son muy importantes debido a que «el sistema público marroquí no ha conseguido despegar y presenta dificultades en todos los niveles». Esta situación abre enormes posibilidades para que la inversión privada pueda ofrecer las plazas escolares de calidad que demanda la clase media y media-alta marroquí.

Para dar un impulso al estudio del español en la enseñanza secundaria y en la universidad se necesita un nuevo enfoque y bastantes esfuerzos, pero, sobre todo, una relación entre España y Marruecos, en materia de cooperación, que potencie una política lingüística que favorezca la lengua española, considerándola como un activo económico y, sobre todo, como parte del patrimonio cultural e identitario de ambos países.

8 Díez García (2017), «Los servicios educativos en Marruecos», bajo la supervisión de la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Marruecos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díez García, J. (2017), «Los servicios educativos en Marruecos». Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Marruecos.

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.

Martínez Alonso, J. M. (2020), «Góngora en Tánger y Juan Ruiz en Xemáa el Fna: El español en Marruecos», en VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L, pp. 355-387. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/martinez/p03.htm.

EL ESPAÑOL EN TÚNEZ

Cecilia Fernández Suzor
Instituto Cervantes de Túnez
Jalel Ben Hamida
Dirección Regional de Educación de Túnez
Mouna Abid
Instituto Superior de Lenguas de Túnez

1. INTRODUCCIÓN[1]

Túnez introduce el español en su sistema educativo reglado mucho más tarde que los demás países del Magreb. Sin embargo y en aras de la memoria histórica, hay que recordar la obra del asilado político español, José Mateo Sastre Botelles, que consiguió crear por encargo de Lamine Chebbi, primer ministro de Educación Nacional tras la independencia en 1956, en el Collège Sadiki de Túnez capital, colegio de élites, un aula de español a la que asistían un pequeño grupo de alumnos, convertidos algunos de ellos, años más tarde, en los primeros hispanistas tunecinos.

España ocupa un lugar relativamente marginal en Túnez. Quedan en un pasado lejano los importantes contactos entre la Tunicia y España que el diplomático y académico Alfonso de la Serna y Gutiérrez-Répide, embajador en Túnez entre 1968 y 1973, describe en su libro *Imágenes de Túnez*. Algunos de ellos permanecen en una memoria idealizada, pero

1 La redacción y preparación de este artículo ha sido llevada a cabo conjuntamente por el equipo del Instituto Cervantes de Túnez, cuya directora figura como autora en representación de ellos; por Jalel Ben Hamida, inspector de español para la enseñanza secundaria en la Dirección Regional de Educación de Túnez capital, en colaboración con los inspectores Mariem Rekik Zayed, Dhirar Mahjoub y Ahmed Tlili; así como por Mouna Abid, profesora de Lengua y Civilización Española y Latinoamericana en el Instituto Superior de Lenguas de Túnez.

lejana de lo cotidiano y actual, como la huella andalusí que forma parte del acervo patrimonial de algunas regiones. Otros nos llevan a un pasado más belicoso, como los asedios españoles a las costas tunecinas, de los que apenas si quedan recuerdos en los libros de historia. Pero España es un país que «cae bien» en Túnez y que además cuenta con LaLiga, elemento cohesionador donde los haya.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN TÚNEZ

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

A partir de aquella inicial «cátedra» de José Mateo Sastre, la enseñanza de español fue progresando hacia otros centros en la capital hasta llegar a cinco liceos en los años setenta, sin olvidar la enseñanza de nuestra lengua en el Instituto Bourguiba de Lenguas Extranjeras. Por aquel entonces, la creación del Centro Cultural Español (1970) se sumaba a las instituciones que impartían clases de español en el país.

Fue Mohamed Charfi, ministro de Educación de 1989 a 1994, quien dio un impulso innovador y moderno al sistema educativo con la Ley 91-65, de 29 de julio de 1991, que hacía hincapié en la enseñanza de otras lenguas extranjeras, aparte del francés y el inglés, de carácter obligatorio junto con el árabe.

A partir de entonces el español forma parte de las asignaturas optativas en la enseñanza secundaria, distribuido en dos cursos académicos, a partir de 3.º de secundaria, el equivalente al 1.º de bachillerato del sistema educativo español. Su evolución, sin embargo, presenta altibajos: pasa de 20.304 alumnos en 2004-2005 a 37.757 en 2011-2012 para bajar hasta 19.618 en el curso 2019-2020.

La ley Charfi introdujo «el enfoque por objetivos» en el sistema educativo tunecino, lo que acarreó un cambio significativo en la didáctica de ELE en el país. A partir del curso académico 1994-1995 se adoptó, por ejemplo, el manual *ELE 1* y *ELE 2* (SM), en sustitución del manual *Español en directo* (SGEL) utilizado de 1989 a 1994. A partir del curso académico 2008-2009, inspectores, profesores de español de secundaria y de universidad, elaboraron el manual *Alcántara 1* y *Alcántara 2* (Centro Nacional Pedagógico de Túnez), con un enfoque enmarcado claramente en el método comunicativo.

En el contexto de la cooperación hispano-tunecina se introdujo a partir del curso 2013-2014 la modalidad de español intensivo (seis horas semanales), de manera experimental, con un profesorado tunecino y español. El proyecto era extender la experiencia a otros *collèges*, con el objetivo final de crear un bachillerato bilingüe árabe-español, proyecto que no llegó a desarrollarse por la retirada de la asesoría lingüística del Ministerio de Educación español en 2019.

La realidad es que desde el curso 2017-2018 se produce un descenso notorio en el número de alumnos que opta por el español. Cabe preguntarse si una política de cooperación educativa con España más estable hubiera ayudado a frenar esta caída.

2.1.1. *La presencia de español en el ámbito universitario tunecino*

Desde los inicios de la enseñanza de español en Túnez, su presencia en el ámbito universitario ha conocido una evolución importante tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Tras la iniciativa del profesor Sastre, a mediados de los setenta Túnez da el salto a la enseñanza de español en el ámbito universitario, con grupos limitados de estudiantes que estrenaron la carrera de Filología Española en la Facultad de Letras, Artes y Humanidades de la Universidad de Manouba. Paralelamente el Instituto Bourguiba de Lenguas Vivas, en un contexto de apertura económica y cultural al exterior, empezaba a ofrecer carreras universitarias de licenciaturas de lenguas combinadas y de traducción entre múltiples lenguas extranjeras, de las cuales destacamos la licenciatura combinada de Español e Inglés y la de Traducción

Sin lugar a dudas, la presencia del español en las universidades se dinamiza como consecuencia de las reformas educativas (1991) y universitarias (2008), que apostaban por el afianzamiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Durante la primera década del siglo XXI se aprecia un aumento progresivo del número de estudiantes universitarios de lengua española, ofreciéndose, a parte de las de estudios filológicos ya mencionados, otras licenciaturas de español aplicadas a diferentes ámbitos profesionales (comercio internacional, turismo…) en nuevas universidades de las regiones del centro y sur del país.

La reforma universitaria de 2008, que se inscribe en el plan Bolonia, por la que se crea el sistema de LMD (licenciatura, máster y doctorado), ha

marcado el rumbo hacia formaciones profesionales por la multiplicación de las licenciaturas aplicadas, reduciéndose la duración de las carreras universitarias de 4 a 3 años y limitando las fundamentales a tres centros universitarios: la Facultad de Letras, Artes y Humanidades de la Universidad de Manouba, el Instituto Superior de Lenguas de Túnez y el Instituto Superior de Lenguas de Gabes. La creación de másteres tanto de investigación como profesionales ha permitido abrir perspectivas académicas para los diplomados de licenciaturas de español, ya sea para profundizar la investigación en alguna rama del hispanismo para la obtención del doctorado, ya sea para presentarse a las oposiciones de profesor de español en la enseñanza media (CAPES). En todos los casos, se trata de salidas que han permitido engrosar el cuerpo docente con vistas a satisfacer la demanda de profesores en los liceos y las universidades y a perennizar la presencia del español en el espacio académico y educativo, contando con personal tunecino.

La evolución de la presencia del español en el ámbito universitario de la última década refleja una curva descendente en cuanto al número de estudiantes inscritos en las licenciaturas tanto fundamentales como aplicadas, generalizada en todas las universidades, llegando incluso a prescindir de la licenciatura en algunos centros universitarios periféricos del centro y suroeste del país como los de Nabeul, Tozeur y Kairauan, y reduciéndose drásticamente en el Instituto Superior de Lenguas Aplicadas e Informática de Beja. Este descenso se dio después de haber conocido una evolución ascendente de matrículas en lengua española hasta el curso 2010-2011, pero no es ajeno al descenso general del número (global) de estudiantes que se venía observando en esta última década, pasando de 346.876 en 2010-2011 a 234.029 en 2019-2020, reflejo objetivo del estrechamiento en la pirámide demográfica de las edades comprendidas entre 5 y 30 años, y consecuencia directa de la bajada de los nacimientos entre 1987 y 2010. Por otro lado, el retroceso que ha conocido el sector del turismo desde la revolución de 2011, hasta casi su paralización actualmente a causa de la pandemia de la COVID-19, explicaría esta limitación de la oferta de licenciaturas aplicadas al turismo en las regiones de concentración de la actividad turística.

Teniendo en cuenta el descenso de las cifras de estudiantes de español que cursan licenciaturas en los diferentes centros universitarios del país

por las razones citadas anteriormente, las perspectivas de futuro a corto y medio plazo tienden hacia la estabilización del número y quizás hacia la recentralización en las universidades de la capital, donde se dispone de departamentos de español y posibilidades de seguir cursos de máster. De hecho, los másteres de estudios hispánicos y profesionales se distribuyen de la siguiente forma:

- Facultad de Letras, Artes y Humanidades de la Universidad de Manouba: máster de Lengua, Literatura y Civilización Españolas e Hispanoamericanas y máster profesional de Traducción General y Especializada.
- Instituto Superior de Lenguas de Túnez de la Universidad de Cartago: máster de Comunicación Intercultural.
- Instituto Superior de Ciencias Humanas de Túnez de la Universidad El Manar: máster profesional de Comercio Internacional Aplicado al Español.

Asimismo, los programas de movilidad Erasmus+ ofrecen nuevas perspectivas y dan a su vez atractivo a la enseñanza de español en el ámbito universitario. En este sentido, para dotar a los estudiantes de español de más posibilidades de movilidad y de competencias profesionales, se les ofrece asignaturas de preparación al DELE en algunos centros universitarios como el Instituto Superior de Lenguas de Túnez. En el contexto de la pandemia de la COVID-19 cabe también destacar la incursión de la enseñanza a distancia, que se inscribe en una nueva estrategia impulsada por el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación Científica que implica la movilización de medios tecnológicos aprovechando la plataforma ya existente de la Universidad Virtual de Túnez y velando, eso sí, por garantizar el principio de igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes de la enseñanza pública. Esta misma Universidad Virtual acaba de inaugurar una nueva experiencia de enseñanza de español en línea, empezando con 12 estudiantes en 2020 y pasando a 39 en 2021.

2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes de Túnez, heredero del Centro Cultural Español, fue inaugurado en 1994. Es un activo centro de enseñanza de la lengua y la cultura españolas, y un importante animador cultural.

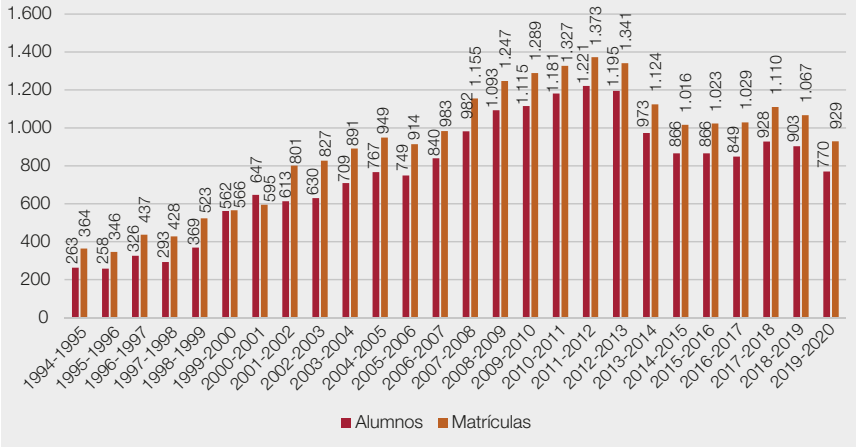
Su actividad académica se distribuye en cuatro grandes periodos, aunque la matrícula se mantiene siempre abierta:

- 1.er cuatrimestre, de octubre a febrero.
- 2.º cuatrimestre, de febrero a junio.
- Cursos intensivos de verano (junio, julio y agosto).
- Primera quincena de septiembre.

Los cursos de niveles inicial e intermedio son los más demandados, pues a una gran mayoría le basta con desenvolverse en español sin buscar un dominio de la lengua. Además de los cursos generales, se proponen cursos especiales de Conversación, Introducción al español, Preparación al BAC, Secundaria 1 y 2, Español de los negocios y Cursos para niños. En los cursos generales se está asistiendo a un estancamiento. Sin embargo, se observa una tendencia al alza en los cursos especiales, sobre todo, en los cursos de Preparación al BAC y los cursos de Secundaria 1 y 2. Dado que el español es una optativa a partir de 3.º (1.º de Bachillerato español) y forma parte de las pruebas del BAC, los alumnos encuentran un buen refuerzo en esta oferta. La bajada del número de inscritos se debe seguramente a la profunda crisis económica, política, social —y ahora también sanitaria— que vive el país desde 2011.

Los alumnos del Instituto Cervantes de Túnez son fundamentalmente estudiantes jóvenes, de entre 17 y 25 años. Son mayoritariamente mujeres de nivel económico alto. La mayoría tiene estudios secundarios (adolescentes) y universitarios (resto de alumnos). Todos son bilingües en árabe y francés. Estudian español, en la mayoría de los casos, para completar estudios, por motivos profesionales, turismo y placer.

Gráfico 1
N.º de alumnos y de matrículas del Instituto Cervantes (Túnez)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC)

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN TÚNEZ

A pesar del número relativamente escaso de profesores de español en el país, es de resaltar su extraordinaria implicación en la promoción del español. Los inspectores y profesores de español de secundaria y enseñanza superior, así como las asociaciones de profesores, han colaborado muy estrechamente en diferentes proyectos, entre los que destacan iniciativas como el Día Ñ, alrededor del 23 de abril, con motivo de la celebración del Día Internacional del Libro. La primicia de este evento se organizó en el curso académico 2003-2004. Hoy día, se ha convertido en muchos institutos del país no solo en el Día del Español, sino también en el día de las lenguas extranjeras por excelencia.

En lo tocante a formación de profesorado, entre los años 1998 y 2004 se han organizado seminarios y cursos con la intervención de especialistas españoles e hispanoamericanos y la colaboración de la Embajada de España en Túnez, la AECID y la asesoría lingüística del Ministerio de Educación español a partir de 2011. Actualmente, los profesores solo pueden contar con sesiones de formación continua elaboradas por los inspectores de español, aunque se haya sensibilizado a las autoridades españolas sobre la importancia del aporte de especialistas nativos en este ámbito.

El profesorado de español en Túnez ya no goza de cursos de verano en España, como aquellos organizados anualmente por el Ministerio de Asuntos Exteriores español en la Escuela Diplomática de Madrid hasta el verano de 2006. Ese curso les permitía principalmente actualizar sus conocimientos sobre España y lo hispano, modernizar sus enfoques didácticos e intercambiar experiencias docentes con los demás participantes.

En lo referente a la vida asociativa, además de las tradicionales Asociación Tunecina de Profesores de Español (ATPE) y Asociación de Hispanistas Tunecinos, se crearon otras dos: la Asociación de Profesores de Español de Túnez (APET) en 2018, que admite profesores no tunecinos de español, y la Asociación Tunecina de los Amantes de la Lengua Española (ATALE), en abril de 2019, esta última a iniciativa de cuatro inspectores de español y formada por seis profesores de español de secundaria.

Los profesores de español cuentan con una producción investigadora satisfactoria que abarca esencialmente los campos de la traducción literaria, la didáctica de idiomas, la lingüística comparada, la literatura y la civilización españolas e hispanoamericanas. En cuanto a la creación literaria, el hispanismo tunecino cuenta con varios poemarios, una novela y un cuento escritos en español. Dicha producción creativa se inscribe en el marco de la llamada «literatura hispanomagrebí».

Por último, cabe señalar la existencia, desde hace 22 años, de un programa radiofónico en lengua española de una hora diaria en la cadena pública Radio Túnez Cadena Internacional (RTCI).

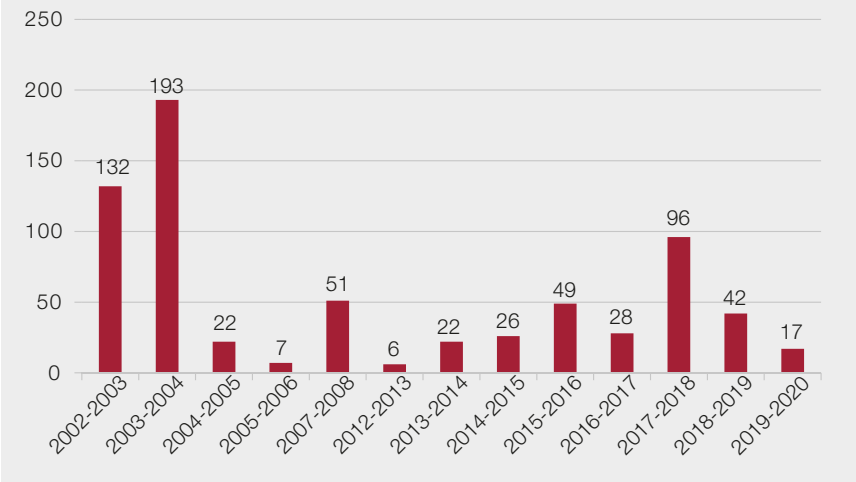
3.1. Formación docente en el Instituto Cervantes de Túnez

En el Instituto Cervantes de Túnez se organizan actividades de formación continua de profesores. Se trata de actividades cortas, tipo taller o seminario de 2, 3 o 4 horas. Están destinadas, en primer lugar, a los profesores de plantilla y colaboradores del Instituto, pero también a profesores de enseñanza media tunecina y universitarios. Siendo la oferta de formación docente del Instituto Cervantes de pago, la demanda es escasa por parte del profesorado tunecino, ya que su poder adquisitivo no se lo permite; además, estos profesores suelen recibir formación gratuita por parte de la mayoría de la cooperación de terceros países. En el pasado

el Instituto Cervantes participó en los cursos de formación organizados por la AECID.

En el gráfico 2 se recogen datos de asistentes a las actividades de formación docente organizadas por el Instituto Cervantes en Túnez (solo disponibles desde 2003). No hay colaboraciones oficiales con el Ministerio de Educación tunecino, ya que estas han sido competencia de la asesoría de educación. En el pasado, cuando la AECID tenía más representación en Túnez, se organizaron actividades con su colaboración en las que se matriculaban, sobre todo, profesores de enseñanza media.

Gráfico 2
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Túnez)



Fuente: Instituto Cervantes (Datos FORMACEN hasta 2011-2012 e informes DOPA a partir de 2012-2013).

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN TÚNEZ

En Túnez se celebran los exámenes DELE desde sus inicios, en 1990, cuando el actual Instituto Cervantes era todavía Centro Cultural Español. Aunque es un país pequeño y con relativamente poca presencia del español en la enseñanza media pública, el número de candidatos ha ido creciendo de forma discreta pero segura. Este crecimiento se intensificó de forma significativa con la llegada de los exámenes para escolares, que die-

ron acceso al diploma a los alumnos de los centros educativos de sistema francés, tanto franceses como tunecinos, en los que el español se estudia desde el segundo año de la enseñanza secundaria. Para estos alumnos, que con frecuencia se orientan hacia estudios universitarios en Francia, el DELE es un punto importante, cuando no indispensable, en su expediente académico.

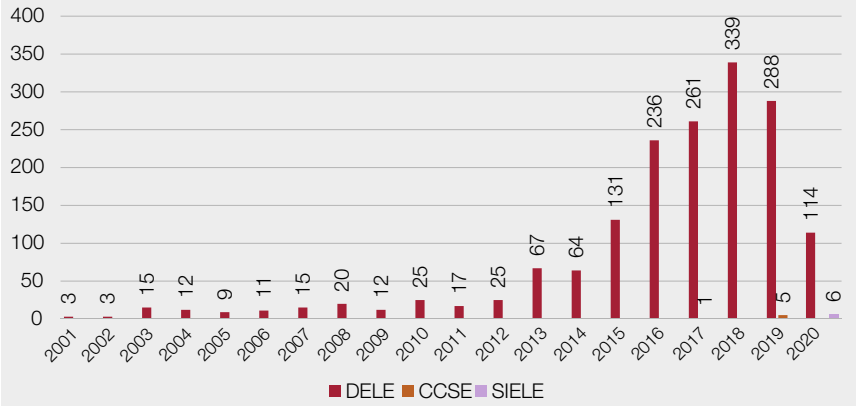
El Instituto Cervantes de Túnez tiene acuerdos de colaboración con estos centros, que incluyen descuentos para grupos, realización de los exámenes «a domicilio» en sus establecimientos y comunicación constante con los equipos docentes. Cada año, los profesores del Instituto Cervantes visitan estos centros para presentar los diplomas, hacer simulacros de examen con los modelos disponibles y responder a las preguntas de alumnos y profesores. Para poder atender a este número creciente de candidatos, se programan regularmente cursos de acreditación de examinadores en los que participan cada vez más profesores de enseñanza media del sistema tunecino, que de esta manera contribuyen a hacer conocer el DELE en sus centros y nos permiten esperar una expansión en ese sentido.

En 2018, el Centro Cultural Español para Enseñanza (CCEE) de Trípoli (Libia) se acreditó como centro de examen adscrito al Instituto Cervantes de Túnez. Lamentablemente, la situación que vive ese país (guerra civil y COVID-19) no nos permite ser muy optimistas por el momento. Sin embargo, dentro de Túnez se abren nuevas oportunidades, como la colaboración que arranca este año con la Société Nour el Maaref, institución educativa de Sfax, que es la capital económica del país.

En la actualidad, nuestro objetivo es incrementar los contactos fuera de la capital y firmar acuerdos de colaboración con otros centros de diferentes provincias. Esta colaboración comenzará siguiendo el modelo de acuerdos que ya practicamos con los institutos franceses de la capital (actualmente 5), para evolucionar más adelante hacia la creación de centros de examen adscritos al Instituto Cervantes de Túnez.

A su vez, el Instituto Cervantes de Túnez es también centro de examen SIELE desde 2019 y del CCSE; desde la implantación de este último en 2015, solo se han presentado 6 candidatos, casi todos ciudadanos de origen sefardí.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Túnez)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

5. CONCLUSIONES

Túnez, al contrario de otros países del Magreb, no ocupa un lugar primordial en el ámbito de las relaciones exteriores de España. Valga señalar que ocupa el puesto 75 en el *ranking* de países de destino de la inversión española. La cooperación en materia educativa ha sufrido de gran inestabilidad, mermándose así la posibilidad de fortalecer y sacar provecho del interés por «lo español». No se ha sabido aprovechar los momentos prometedores de otras épocas (2007 a 2013) que mostraba el gráfico 1 sobre la evolución de la enseñanza de ELE.

Las limitadas relaciones con los países hispanoamericanos tampoco coadyuvan a suscitar este interés: solo existen en Túnez embajadas de Argentina, Cuba y Venezuela; Colombia está representada desde su Embajada en Argel.

El turismo, que ha sido tradicionalmente fuente de interés para el aprendizaje del español (es un sector en el que sí está presente la inversión española) y que representa cerca del 14 % del PIB, conoce una crisis sin precedentes por la serie de atentados directos sufridos en los últimos años y por la situación actual provocada por la pandemia.

Sin embargo, el ancestral carácter abierto a otras culturas —sobre todo mediterráneas— de la población tunecina deja pensar que, con un

mínimo esfuerzo por parte española, se podrían recuperar los índices de interés por el español que se han visto en otras épocas en el país.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

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. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/iecibe/03_fernandez.htm.

La Serna y Gutiérrez-Répide, A. de (1979), *Imágenes de Túnez*. Madrid: Instituto Hispanoárabe de Cultura.

Ministère de l'Éducation y Direction générale de la Coopération internationale (2020), «Coopération tuniso-espagnole en matière d'Éducation».

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2018.html.

VV. AA. (1981), *Actas del I Coloquio del Hispanismo Árabe*. Madrid: Instituto Hispanoárabe de Cultura.

VV. AA. (1999), *Actas del I Coloquio José Mateo Sastre*. Túnez: Instituto Cervantes de Túnez.

EL ESPAÑOL EN SENEGAL

Néstor Nongo Nsala
Instituto Cervantes de Dakar

1. INTRODUCCIÓN

La presencia y la enseñanza de español en Senegal datan de los tiempos coloniales, concretamente de los años cuarenta del siglo pasado, y se desarrolló desde entonces de manera constante pasando por varias etapas que caracterizan en cierta medida su estado actual. En todo caso, el español es un idioma en pleno auge en el país africano que, además, se constituye en un territorio estratégico para la expansión de la lengua española en África subsahariana. No en vano el Instituto Cervantes ha apostado firmemente por abrir en su capital, Dakar, el primer centro del subcontinente, y allí celebró, en diciembre pasado, la Tribuna del Hispanismo, dedicada precisamente a Senegal.

Senegal es un país de larga tradición plurilingüe, que hoy cuenta con más de 350.000 estudiantes y 3.000 profesores de español, así como con varias universidades con departamentos de Lenguas Románicas. Pero todo empezó con la música: a través de los boleros y de la rumba inicialmente, con posterioridad, por medio de la salsa, y actualmente, del reguetón y de las telenovelas, sin olvidar LaLiga de fútbol.

Un aliado importante en esa presencia continua es el Estado senegalés. El español goza del apoyo institucional necesario, demostrable en los textos administrativos existentes que organizan su enseñanza en el país. Hace ya más de una década, la Comisión Nacional de Español, de la Inspección General de Educación Nacional (IGEN), dependiente del Ministerio de Educación, recogía las razones por las que los jóvenes senegaleses debían optar por el aprendizaje de español. Resaltaba, entre otras, que «el español será la lengua del tercer milenio. Merece pues, con mucha razón, su lugar en primera fila entre las lenguas vivas enseñadas en Senegal. Lengua de

comunicación internacional, lengua de trabajo en las Naciones Unidas, es la segunda lengua usada en Estados Unidos de América después del inglés. Además, España es la octava potencia económica del mundo». Añadía que «la razón de su enseñanza en nuestro país se encuentra entonces justificada por:

- Razones de carácter histórico y cultural: la presencia del Negro en América Latina.
- Razones de orden económico basadas en la cooperación Sur-Sur: relaciones comerciales con España y América Latina.
- Razones socio-profesionales: el español es el medio en la enseñanza técnica y comercial, así como para el acceso a las Grandes Escuelas.
- Razones subjetivas: los alumnos senegaleses manifiestan una enorme inclinación por la lengua de Cervantes, de ahí que el personal esté pletórico en nuestra disciplina»[1].

En este contexto de buena acogida y de expectación ante la apertura del Instituto Cervantes en Dakar, no exento de dificultades, se encuentra hoy el español en Senegal.

2. La enseñanza de español en Senegal

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado[2]

Oficialmente, en Senegal la educación es obligatoria de los 7 a los 15 años y se organiza en: enseñanza primaria, durante seis años; enseñanza media, que abarca cuatro años más; enseñanza secundaria, otros tres años; y enseñanza superior de primer, segundo y tercer ciclo. Francia, antigua potencia colonial, fomentó el desarrollo de la enseñanza secundaria en los primeros años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. Así, con la creación de colegios e institutos, se introdujeron idiomas extranjeros en la enseñanza secundaria, entre los cuales figuraba el español.

El número de alumnos que solicita español en el sistema educativo senegalés sigue una evolución ascendente desde hace más de una década.

1 Ministère de l'Éducation, Inspection General de l'Éducation (2006: 4).
2 Para más información, véase Faye y Ngom (2014).

En el curso académico 2012-2013[3], había cerca de 200.000 estudiantes y 1.000 profesores en secundaria y bachillerato, y aproximadamente 5.000 estudiantes universitarios. En total, eran unos 205.000 estudiantes. En el curso 2019-2020 la cifra de alumnos se eleva a 356.000 y el número de profesores a 2.650[4].

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

El español se imparte en las tres etapas principales: la enseñanza media, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Los programas de educación primaria no incluyen la enseñanza de español. La enseñanza media y secundaria se encuentran más formalizadas y regidas por programas, métodos y textos administrativos precisos. Es a partir del tercer año de la enseñanza media cuando se incluye en el programa educativo oficial un segundo idioma obligatorio que continúa hasta finalizar la educación secundaria. En teoría el alumno puede elegir entre el alemán, el español, el árabe, el ruso, el italiano y el portugués; sin embargo, la realidad es otra porque no es materialmente posible contar en cada centro con profesores de todas estas lenguas, aunque casi todos sí tienen profesor de español[5].

En la enseñanza media, el aprendizaje de español dura dos cursos y el programa se articula en torno a unos contenidos establecidos por la Comisión Nacional de Español (contenidos temáticos, gramaticales y conjugación) publicados en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la Inspección General de Educación Nacional. Este programa se inspira en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

En la enseñanza secundaria, el programa se articula en torno a tres niveles de estudios que se corresponden con los tres últimos años que preparan al bachillerato. Los objetivos son los mismos que en la etapa anterior, pero, además, se estudia literatura y civilización hispánicas.

En cuanto al español en la enseñanza técnica y profesional, se ofrecen temas más profesionalizados relacionados con el mundo de los negocios. Teniendo en cuenta la importancia de los idiomas en este tipo de formación, la Comisión Nacional de Español preconiza un aumento de horas lectivas y de peso académico.

3 *Ibidem.* Para datos anteriores, véase Ndoye (2005).
4 Datos aportados por la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES).
5 Benítez Rodríguez (2010: 240).

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En las universidades públicas de enseñanza presencial se imparte español en las facultades de humanidades, tanto en los departamentos de filología española como en los departamentos de lenguas extranjeras aplicadas. Estos departamentos están en las dos grandes universidades públicas senegalesas: la Universidad Cheikh Anta Diop (UCAD), en Dakar, y la Universidad Gaston Berger (UGB), en Saint-Louis. A esos dos centros habría que añadir el Departamento de Español de la Facultad de Educación de Dakar (FASTEF), donde se forma a los alumnos que han aprobado la oposición a profesores de español para secundaria y bachillerato.

Tanto en la UCAD como en la UGB la carrera de español se desarrolla a lo largo de cinco años (tres de grado y dos de máster), junto al doctorado de tres años.

En los últimos años el español ha ganado mucho en términos de aceptación entre los alumnos del ciclo superior. Año tras año aumenta considerablemente el número de alumnos que aprueban el bachillerato, y eso redunda en la masa de los que optan por el español. En el Departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas de la UGB, por ejemplo, se ha pasado, en pocos años, de 50 a 200 nuevos ingresos al año. En la UCAD, este año son 1.033 los alumnos admitidos en primero del grado. El Gobierno senegalés acaba de inaugurar dos nuevos departamentos en las universidades públicas de Thiès y Ziguinchor para mitigar la masificación de alumnos.

Hay que mencionar, por último, la existencia de centros privados que imparten español dentro del sistema educativo reglado: la Universidad Católica de África Occidental (UCAO) —en Ziguinchor y en la antena de Dakar— y centros y escuelas superiores de negocios como el Centro Africano de Estudios Superiores de Gestión (CESAG) o la Universidad Privada de Marrakech.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

No hay mucha información sobre el aprendizaje de español fuera del sistema reglado en Senegal. Se apunta a que, en el pasado, antes de la apertura del Aula Cervantes de Dakar, algunas embajadas organizaban clases de iniciación al español para trabajadores, estudiantes o gente interesada por el idioma, pero dichas iniciativas tuvieron un alcance limitado y puntual. Durante la primera

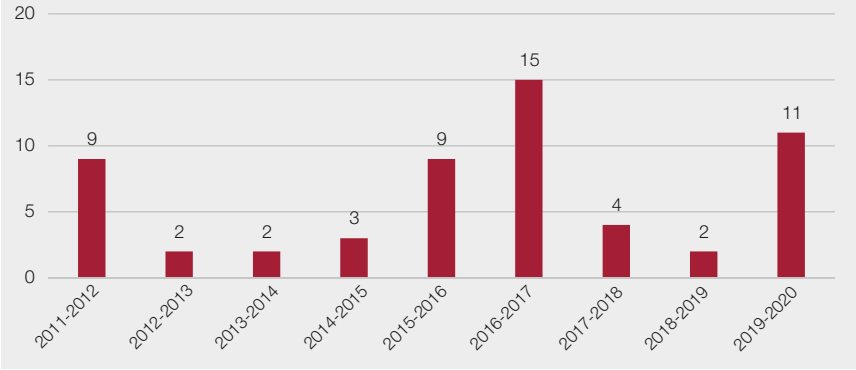
crisis de los cayucos, en 2008 la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES) fue seleccionada para impartir cursos de español a senegaleses candidatos a la emigración legal. Esta iniciativa tampoco tuvo largo recorrido. En la actualidad existen varias academias, sobre todo de negocios, con una oferta de cursos de español en Senegal. El caso más emblemático es el de l'École Supérieure de Commerce de Dakar, que tiene un Instituto de Idiomas que oferta, además de español, inglés, francés, árabe y chino.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

Desde su apertura, el Aula Cervantes de Dakar ha organizado diversos cursos: en grupo, particulares, especiales, para instituciones, diplomáticos y otros funcionarios, incluso para niños. El centro ha ofrecido desde su apertura las siguientes modalidades de cursos:

- Cursos para las administraciones públicas e instituciones:
  - Ministerios del Interior de Senegal y España, a través de la Consejería de Interior de la Embajada de España: dos cursos cada año, para policías y gendarmes senegaleses becados por la Policía Nacional española y la Guardia Civil para formarse durante un año en las académicas respectivas de Ávila y Aranjuez.
  - Ministerios de Defensa de Senegal y España, en Dakar y en Nuakchot, coorganizados con la Agregaduría de Defensa de la Embajada de España (con sede en Mauritania), en el marco del convenio de colaboración entre el Instituto Cervantes y dicho ministerio.
  - Delegación de la Unión Europea (DUE): cursos para diversos funcionarios con vistas a pasar el DELE-B2 (requisito para que puedan solicitar destino en países hispanoamericanos).
  - Oficina Técnica de Cooperación de la AECID en Dakar.
- Cursos especiales para embajadas: a los embajadores de Kuwait, República Checa y Palestina, y al personal diplomático (Embajada de Egipto).
- Cursos para empresas (Iberia, ELECNOR) y para ONG (Médicos del Mundo).
- Cursos para niños (entre 6 y 12 años): destinados a hijos de expatriados hispanohablantes.
- Cursos en línea (AVE Global): particulares, militares y empleados de la OTC-Dakar (AECID).

Gráfico 1
N.º de alumnos del Instituto Cervantes (Senegal)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN SENEGAL

3.1. Panorama del hispanismo

En el ámbito hispánico senegalés es generalmente aceptado que el hispanismo en el país ha transitado por tres etapas. La primera (años sesenta y setenta del pasado siglo), muy marcada por la influencia de Francia; la segunda (desde los ochenta) en la que se estructuran las relaciones culturales directas Senegal-España; y la actual, que se inicia con la apertura del Aula Cervantes, reforzada ahora con el nuevo Instituto Cervantes de Dakar, que dará al hispanismo «su real significado», en palabras del profesor Ndioro Sow.

Los principales departamentos de estudios hispánicos en el país se ubican en las universidades Cheikh Anta Diop (UCAD), en Dakar, y Gaston Berger (UGB), en Saint-Louis. Se ofrecen dos grandes áreas de especialización, a saber, Lengua Española y Lingüística, y Literatura y Civilización. Las líneas de investigación en Lengua y Lingüística se centran fundamentalmente en morfosintaxis, fraseología, didáctica de ELE, traductología y traducción y lingüística contrastiva (el español en contraste con lenguas autóctonas). Mientras tanto, en Literatura y Civilización las principales líneas de investigación son la literatura y la civilización españolas clásicas, la literatura y la civilización españolas modernas, la litera-

tura y la civilización hispanoamericanas, y la literatura y la civilización afrohispánicas.

En los departamentos de lenguas extranjeras aplicadas (hay uno en la UCAD, otro en la UGB, y otros dos en la Universidad Assane Seck de Ziguinchor y la Universidad de Thiès, respectivamente) se imparte español para los negocios. Además, se ofrece español como lengua extranjera optativa en algunos departamentos. Tanto en la UCAD como en la UGB, por ejemplo, se imparte español en los departamentos de inglés y francés.

Entre los hispanistas senegaleses más destacados se encuentran, junto con el fallecido El Hadji Amadou Ndoye (UCAD); los profesores Ndiogou Faye, Antoinette Badji Biaye, Maguette Dieng y Pape Mamour Diop (todos de FASTEF); Serigne Mahanta Kebe, Nzachée Noumbissi, Tapsir Ba, Zita Odome, Djibril Mbaye y Georgette T. Ndour (UCAD); Begong Bodoli *Betina,* Ndioro Sow, Djidjack Faye y Gustave Diousse (todos de la UGB) y, sin duda también, Jean Marie Ngom, en calidad de presidente de la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES).

3.2. Principales asociaciones de profesorado

La principal asociación de profesorado en el país es precisamente la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES), creada en 1978 y reconocida oficialmente por el Ministerio de Gobernación de Senegal en 1980. Entre 1981 y 2013, la APES organizó de forma bienal un seminario nacional abierto a todos los profesores de español del país para reflexionar sobre temas pedagógicos, literarios o culturales. En marzo de 2019 celebró su 40 aniversario.

En la actualidad la APES reúne a 1.200 miembros repartidos entre profesores de español de enseñanza media, secundaria y superior de todas las regiones de Senegal. Desde su creación, organiza numerosas actividades como seminarios, conferencias, certámenes literarios, prestaciones de círculos hispánicos, jornadas culturales, etc., donde la lengua y las culturas españolas son siempre las protagonistas y el principal motor.

La APES cuenta con un representante en cada uno de los polos de formación que se encuentran en las catorce capitales regionales de Senegal. Desde estos centros de capacitación, se promueve la lengua y la cultura españolas con los pocos medios con los que cuentan. La APES se financia

con las cuotas de sus miembros y, cada mes, las células regionales se reúnen para debatir sobre cuestiones pedagógicas y culturales.

Merece mención especial la figura de los «círculos hispánicos». Los alumnos de secundaria y sus docentes muestran gran interés por la lengua de Cervantes y lo manifiestan a través de la creación de círculos hispánicos en los institutos y colegios, donde organizan actividades culturales con ocasión de ciertos eventos o fiestas. Los círculos hispánicos existen en todas las regiones del país. A través de sus actividades, los alumnos escriben y declaman versos, cantan, bailan y representan obras de teatro.

3.3. Formación docente en el Instituto Cervantes de dakar

La formación del profesorado ha sido y es una de las tareas del Instituto Cervantes en Senegal. El Aula Cervantes de Dakar ha colaborado desde 2010 con varios cursos específicos, conferencias, ponencias, participación en mesas redondas, tanto presenciales como en línea. Entre estas actividades destacan las enumeradas a continuación:

- Formación presencial:
  - 2010-2020 (en Senegal): colaboración con la Universidad Cheikh Anta Diop, con la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y de la Formación (FASTEF) de Dakar, y con la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis.
  - 2013 (en Camerún): curso de 5 días organizado por la Embajada de España en Yaundé.
  - 2013-2019: Universidad Félix Houphouët-Boigny (Abiyán, Costa de Marfil).
  - 2019: Universidad de Ghana, campus de Legon (Accra, Ghana).
- Formación en línea:
  - 2010-2013: en el marco del acuerdo de colaboración trienal entre el Instituto Cervantes y la AECID, se impartieron cursos de acreditación tanto de examinadores DELE como de tutores en línea del AVE, tutorizados por el responsable del Aula, para lectores MAEC-AECID en una docena de países de África subsahariana. También se organizó un curso de acreditación de examinadores DELE para profesores de los Centros Culturales de España (CCE) de la AECID en Bata y Malabo (Guinea Ecuatorial).

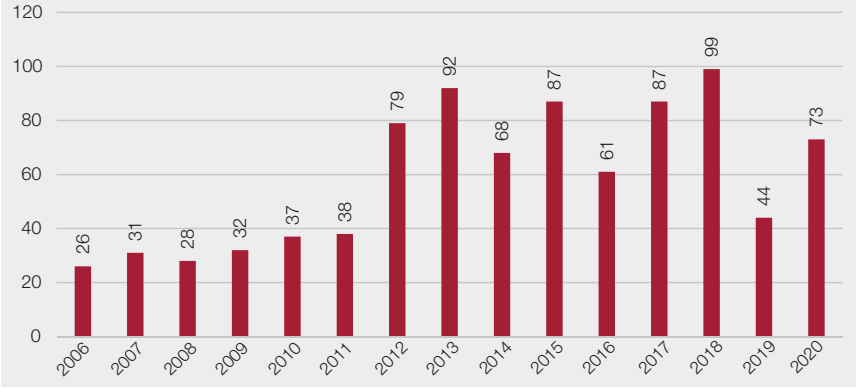
- 2012-2013: cursos de acreditación de examinadores DELE a seis profesores senegaleses y dos profesoras españolas residentes en Senegal.
- 2020: curso de actualización de examinadores DELE en los niveles A1-A2 (Senegal); y curso de acreditación de tutores AVE Global al profesor colaborador Bacary Diatta.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN SENEGAL

Se ha incrementado el número de candidatos que se presentan a los DELE en Senegal en los últimos años, coincidiendo con la apertura del Aula Cervantes en Dakar. Se ha pasado de 37 candidatos en 2010, año de inicio de sus actividades, a cerca de un centenar en 2018, como año con más candidatos.

El perfil de los candidatos a los DELE es predominantemente el de estudiantes de liceos privados en Dakar (un 90 %), estudiantes de ciclo superior y funcionarios de organizaciones internacionales. Los países de procedencia de los candidatos, más allá de alumnos y también profesores senegaleses, son: Cabo Verde, Francia, Gambia, Guinea Bissau, Italia, Japón, Mauritania, Níger y Nigeria.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (Senegal)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC)

Se celebran tres convocatorias al año, en abril, mayo y noviembre. Algún año la convocatoria de mayo se ha desdoblado con un tribunal de examen

en Dakar y otro en Ziguinchor (Casamance). Los tribunales son propuestos por el Instituto Cervantes y están constituidos por profesores senegaleses acreditados y lectores MAEC-AECID. Los profesores senegaleses (en Dakar, en Saint-Louis y en Casamance) han sido formados a través de los cursos en línea del Instituto Cervantes.

5. CONCLUSIONES

La apertura del Aula Cervantes en Senegal en 2010 supuso un paso importante en el desarrollo del español en el país y en buena parte del África subsahariana. Fue la materialización de una promesa oficial desde 1991. La elección de Senegal se justifica objetivamente por la fuerte demanda de español en el sistema educativo, la estabilidad política y la cercanía territorial de Senegal con España. La ubicación del Aula Cervantes de Dakar, en el seno de la Universidad Cheikh Anta Diop, la más grande y antigua del país, favoreció un continuo intercambio con el mundo universitario. Con los numerosos problemas que se plantean en el sector de la educación, como la escasez de materiales didácticos o audiovisuales y el difícil acceso a internet, la presencia del Aula Cervantes centro vino a facilitar la proximidad con las nuevas tecnologías de la comunicación, los libros, el cine y otras actividades culturales, para el beneficio de alumnos, estudiantes y profesores.

Ahora, con el paso de aula a centro, se espera del Instituto Cervantes de Dakar un mayor apoyo a la presencia del español en Senegal y en la región, pese a los enormes retos a los que debe hacer frente. El más importante es, sin duda, reforzar la formación de los docentes, que cuentan con pocos recursos en su labor. Los recursos pedagógicos y curriculares desempeñan un papel primordial en la enseñanza de español.

Dadas las difíciles condiciones de trabajo (aulas repletas de estudiantes, carencia de materiales, escasa actualización metodológica), todo ello como consecuencia de una situación económica no muy halagüeña, muchos docentes plantean sus enseñanzas mediante el uso casi exclusivo de los libros de texto, es decir, los manuales programados para cada curso. Además, el profesorado no siempre dispone de libros de texto para su docencia. Con frecuencia, algunos tienen sus propios libros; en otras ocasiones, los alumnos se ven obligados a compartir un libro, llegando incluso al extremo de que el profesor se vea obligado a fotocopiar libros.

A estas carencias de los profesionales docentes, en materiales y en recursos, habría que sumar un método de aprendizaje de la lengua que ya no se ajusta al perfil de los alumnos, a su realidad social, a sus gustos, a sus preferencias o a sus capacidades.

A pesar de ello, Senegal sigue representado una gran oportunidad y un lugar estratégico para la presencia del español en África. Y el éxito de esa presencia pasa por un apoyo decidido a los cerca de 3.000 profesores que mantienen viva desde hace décadas la llama de la lengua de Cervantes en esta parte del continente. Y ese ha de ser el objetivo principal del nuevo Instituto Cervantes de Dakar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benítez Rodríguez, S. G. (2010), «La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE», *MarcoELE*, 11, pp. 238-251. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/11/12.benitez.pdf.

Faye, N. y Ngom, J. M. (2014), «La presencia del español en Senegal», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata, pp. 506-517. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo24.htm.

Ministère de l'Éducation, Inspection General de l'Éducation (2006), *Programme d'espagnol: premier et second cycle, Commission Nationale d'Espagnol*. Dakar.

Ndoye, E. H. A. (2005), «La enseñanza del español en Senegal», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 263-279. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm.

ASIA Y OCEANÍA

EL ESPAÑOL EN AUSTRALIA

Raquel Romero Guillemas
Instituto Cervantes de Sídney

Australia es, para un español y desde muy al inicio del siglo xx, un lugar remoto y casi mítico; un territorio que, visto desde la distancia, se convierte en una especie de paraíso por muchas razones, quizá la más relevante sea precisamente la calidad de vida que el país ofrece, sin despreciar el hecho de que se percibe como una tierra joven, llena de nuevas oportunidades: el escenario ideal para empezar cualquier aventura.

Así fue para cuantos españoles llegaron a estas tierras allá por los años sesenta del pasado siglo. Por supuesto no fueron los primeros, las primeras oleadas de migrantes españoles llegaron al país a principios del siglo pasado. Sin embargo, tanto unos como otros, los que habían llegado en la primera década del siglo xx y los que lo hicieron más de cincuenta años después, eran trabajadores no cualificados en busca de nuevas oportunidades para una vida mejor, llegaban después de un largo viaje a una tierra desconocida en la que se hablaba una lengua aún más desconocida, con costumbres y tempos bien diferentes. Se instalaban en zonas rurales, destinaban su tiempo a cortar caña de azúcar o a trabajar en las minas: contaban con sus manos y su juventud para hacerse ese futuro anhelado.

Qué supuso para el español en Australia esta última oleada relativamente reciente de migrantes es una pregunta de difícil respuesta ya que, como hemos dicho, ni fueron los primeros hispanos que llegaron al continente ni serían los últimos. Sin embargo, siguieron los pasos de aquellos que les habían precedido instalándose, en su mayoría, en las zonas azucareras de Queensland, de donde paulatinamente fueron alejándose, en la misma medida en que sus recursos económicos crecían, para instalarse en ciudades como Sídney, urbes en vías de expansión con recursos educativos, comunicaciones y mayores y mejores condiciones de vida; ade-

más, Sídney ofrecía un elemento más de vital importancia, albergaba una importante colonia hispana con la que relacionarse.

No fueron los primeros, como ya hemos dicho, pero sí fueron los más numerosos y llegaron asistidos por los gobiernos de ambos países: Operación Canguro[1]. Desembarcaron de forma escalonada y su condición, otra vez de trabajadores no cualificados, marcó en buena medida la mirada del australiano sobre el español en concreto y sobre el hispano en general. El retrato robot de estos primeros ocho mil hombres —las mujeres llegarían unos años después— es demoledor: braceros blancos con poca o ninguna formación académica ni tampoco profesional, monolingües, jóvenes en busca de una oportunidad en una sociedad joven como ellos y llena de posibilidades.

El contexto anglófono y las leyes escritas o no de adaptación al país facilitaron que los hijos de aquellos migrantes crecieran hablando inglés y solamente inglés; que olvidaran parte de sus costumbres y sintieran que su lugar estaba únicamente en la cultura de acogida y no en la de origen. Crece, en este contexto, una generación con nombres y apellidos hispanos, que oye español en casa pero que no lo usa como herramienta de comunicación social y mucho menos académica; se trata de una lengua sin prestigio, en vías de extinción en Australia y con poco atractivo para un país que destina sus esfuerzos a entender a sus vecinos para poder establecer lazos comerciales con ellos.

No muy distinto fue lo que ocurrió con las numerosas oleadas de migrantes procedentes de América Latina: hombres y mujeres que en los años setenta huían de persecuciones políticas o exigencias económicas y vitales de toda índole. De nuevo, migrantes no siempre formados, casi siempre monolingües y demasiadas veces acompañados por familias numerosas a las que alimentar y educar. De nuevo gentes en busca de oportunidades si no para ellos sí para sus familias. De nuevo mano de obra para servicios con una voluntad férrea de incorporarse plenamente a la nueva sociedad aunque fuera a costa de la propia identidad.

Por suerte este escenario ha cambiado drásticamente en los últimos treinta años y de manera muy clara con la llegada del nuevo siglo. De forma progresiva el número de hispanohablantes que se han instalado y que han visitado Australia se ha incrementado considerablemente y

1 García (1999).

ahora ya no se trata de mano de obra no cualificada, más bien al contrario, hablamos de profesionales de alto nivel que han sido contratados por instituciones o empresas australianas precisamente por su excepcional formación, o de viajeros con un elevado poder adquisitivo dispuestos a disfrutar de las bellezas del país sin reparar en gastos. Conforman estos grupos tanto estudiantes de últimos años de universidad como doctorandos y posdoctorandos atraídos por los programas que las universidades australianas ponen en marcha, mucho más cercanas al mundo empresarial que las viejas instituciones europeas. En definitiva, se trata de jóvenes movidos por su voluntad de perfeccionar el inglés, encontrar una oportunidad laboral atractiva o, simplemente, por vivir la aventura de conocer el otro lado del planeta. Todos ellos aportan su formación académica y profesional, casi siempre de calidad e innovadora, muy especialmente en ámbitos científicos y técnicos; también aportan versatilidad y capacidad de adaptación a contextos diversos. Este conglomerado de gentes con buen nivel económico, cultural, académico y con un buen dominio de la lengua inglesa ha provocado de forma gradual pero sólida no solo un cambio de actitud en cuanto a la consideración de lo hispano, también ha propiciado un cierto orgullo por el origen y, en consecuencia, ha evidenciado la voluntad de la comunidad hispana por conservar y transmitir su lengua y su cultura a las nuevas generaciones y, lo que es más importante, a cuantos quieran conocerlas. Este giro de casi 360 grados tiene mucho que ver con el cambio de modelo del migrante hispano, pero también con la construcción de una nueva mirada del australiano de hoy hacia otros pueblos y otras culturas.

Dos datos pueden constatar esta tendencia: por una parte, las autoridades australianas han considerado relevante censar el número de individuos que, instalados en el país y con capacidad para comunicarse social y profesionalmente en inglés, mantienen y potencian el uso de sus lenguas de origen, lo que supone de facto un reconocimiento de la diversidad de la sociedad australiana al tiempo que proporciona información valiosísima para aquellos estudiosos que centran sus investigaciones en el análisis lingüístico y sociológico del uso de lenguas de origen en contextos lingüísticamente diversos o en el fenómeno de la recuperación de las lenguas de herencia. En el caso concreto del español, confirma esta tendencia que entre los años 2006 y 2016 se haya prácticamente doblado el número de individuos censados que usan el español como lengua de comunicación

tanto familiar como social; más aún, que utilizan la lengua española como vehículo de comunicación habitual en distintos ámbitos de su día a día.

En otro orden de cosas, las políticas lingüísticas son también un elemento a tener en cuenta a la hora de analizar el crecimiento del español en Australia en los últimos años. Tanto las comunidades hispanas como otras, ya sean asiáticas, latinoamericanas o europeas, incluso africanas, aunque estas últimas son casi testimoniales, han encontrado su lugar en escenarios tan importantes para el desarrollo de un país como la escuela y la universidad, y ello es debido, como decíamos, a la implementación de programas como la Política Nacional de Lenguas de 1987.

La Política Nacional de Lenguas supuso el verdadero pistoletazo de salida para la sistematización y la oficialización del uso de otras lenguas distintas del inglés en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Bajo su amparo se crearon, pues, servicios para los ciudadanos tales como el apoyo en otras lenguas para resolver procesos administrativos o la traducción de documentos públicos, pero además surgieron medios de comunicación que emitían en otras lenguas; en resumen, se creó la necesidad de enseñar y aprender tanto la lengua del otro como su cultura. No perdamos de vista este último elemento, la cultura, uno de los pilares fundamentales en el estudio de lenguas para el actual sistema educativo reglado australiano, sistema que depende de cada uno de los estados, por lo que su aplicación práctica tomó sesgos distintos en cada uno de ellos aunque sin perder de vista la siguiente premisa: existen en Australia dos realidades lingüísticas distintas del inglés: la de quienes hablan lenguas aborígenes y la de aquellos que son hablantes de otras lenguas. La definición de esas otras lenguas, nueve para ser exactos[2], da una idea clara de los objetivos estratégicos de esta norma así como de los ámbitos de aplicación prioritariamente educativos a los que se destina.

La realidad, como casi siempre, es otra: cada estado debía elegir ocho de estas nueve lenguas para incorporarlas a sus programas de educación primaria o secundaria. El Gobierno central destinó fondos para facilitar las reformas necesarias, pero los medios de los que se disponía en la educación estatal no eran, a pesar de todo, suficientes y se optó por el pragmatismo priorizándose el estudio de aquellas lenguas vecinas que más y mejor pudieran contribuir al desarrollo económico del país.

2 Las lenguas a las que nos referimos son: alemán, árabe, chino mandarín, español, francés, griego moderno, indonesio, italiano y japonés.

Dicho de otro modo, se priorizó el estudio de lenguas asiáticas. Estamos en los inicios de los años noventa, lo que significa que en estos últimos treinta años lenguas como el español, con comunidades de partida poco prestigiosas y un bajo interés geoeconómico, han tenido que ganarse palmo a palmo un espacio en el continente austral, si bien es cierto que, por ejemplo, las universidades empezaron a impartir cursos de lengua y cultura hispanas allá por los años setenta, principalmente impulsadas por el empuje de las literaturas hispanoamericanas y por la creación de un Programa Educativo Español para Australia (1975) que consistió, en una primera fase, en el desarrollo de acciones educativas en las llamadas escuelas étnicas para pasar, con posterioridad, a la incorporación de lectores de español pagados por el Gobierno de España, la creación de la Consejería de Educación, la apertura de un centro de recursos en Canberra, la administración en distintos estados de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y la llegada, en el año 2009, del Instituto Cervantes a la ciudad de Sídney.

En resumen, al cambio de situación del español en Australia en los últimos treinta años han contribuido las políticas lingüísticas implementadas por el Gobierno australiano pero muy especialmente han sido fructíferos los esfuerzos de las distintas administraciones españolas e hispanoamericanas por situar nuestra lengua en el lugar que le corresponde. Y ha contribuido, también, el crecimiento económico sostenido en los últimos 25 años de alrededor del 3 %, que ha favorecido la aparición de proyectos empresariales de distinta envergadura para los que se requiere personal cualificado, versátil y políglota; para paliar esta necesidad la Administración australiana ha ampliado el número de visados Work&Holiday[3] y, por otro lado, ha creado visados específicos que facilitaran la llegada de trabajadores capaces de dar respuesta a las necesidades concretas que iban surgiendo.

3 Los visados Work&Holiday se conceden en virtud de un programa de movilidad de jóvenes entre Australia y países terceros que se inició para el mundo hispanohablante con Chile en 2006 y al que se han incorporado, sucesivamente y hasta 2017, Argentina, Uruguay, Perú y Ecuador. El acuerdo entre Australia y España se firmó en 2014 y en él se establecía un primer cupo de 500 visados que habrían de facilitar el viaje, la estancia y los estudios en Australia a jóvenes estudiantes españoles que estuvieran cursando, al menos, su tercer año de facultad. El número de visados se ha incrementado considerablemente y de los primeros 500 se ha pasado en 2019 a 3.400.

Pero a pesar de este escenario dinámico y económicamente prometedor, a pesar del prestigio que han ido adquiriendo otras lenguas distintas del inglés, entre ellas el español, a pesar de los programas educativos implementados, a pesar de todos los esfuerzos que se han hecho y se siguen haciendo en relación con la lengua española, y a diferencia de lo que ocurre en países como Estados Unidos, el español está muy lejos de ser una de las primera lenguas en la educación australiana, ni siquiera es una de las tres primeras. Con algunas variaciones según los estados, el *ranking* de lenguas más estudiadas en el sistema público de educación primaria y secundaria y en las universidades queda como sigue: en primer lugar, el japonés, seguido de francés, alemán, chino mandarín, indonesio, italiano, griego, vietnamita, español y árabe. Naturalmente podríamos alegar razones geográficas como la cercanía con Asia; económicas atendiendo a las economías emergentes de la zona o a las históricamente consolidadas; razones demográficas: cantidad de población migrante procedente de países asiáticos; también políticas apelando a los acuerdos multilaterales; y razones científicas o tecnológicas. Pero por encima de todo hay una realidad que se impone: la inversión nacional en la promoción de las lenguas propias. Países como Japón, Francia o China, entre otros, han invertido en Australia a lo largo de los años y siguen invirtiendo tiempo y dinero tanto en la formación de profesores como en la creación y dotación de centros culturales y de enseñanza de idiomas o en el establecimiento de acuerdos que enmarquen sus relaciones culturales y educativas tanto con las distintas secretarías como con las universidades.

Si analizamos las tres lenguas más estudiadas en los distintos estados, vemos que el español está únicamente entre los tres primeros idiomas estudiados en South Australia, mientras que el japonés está presente en 6 estados, el indonesio en 5, el mandarín en 4 y el italiano y el francés en 3.

En la educación primaria y secundaria, las secretarías de Educación de 8 de los 9 estados que configuran el país[4] aportan los siguientes datos: el español como lengua extranjera se estudia principalmente en la educación secundaria, más concretamente en centros de titularidad privada y en estados como South Australia, Queensland y New South Wales. Únicamente en South Australia y Queensland el español tiene presencia significativa tanto en el sistema público de educación primaria como en secundaria,

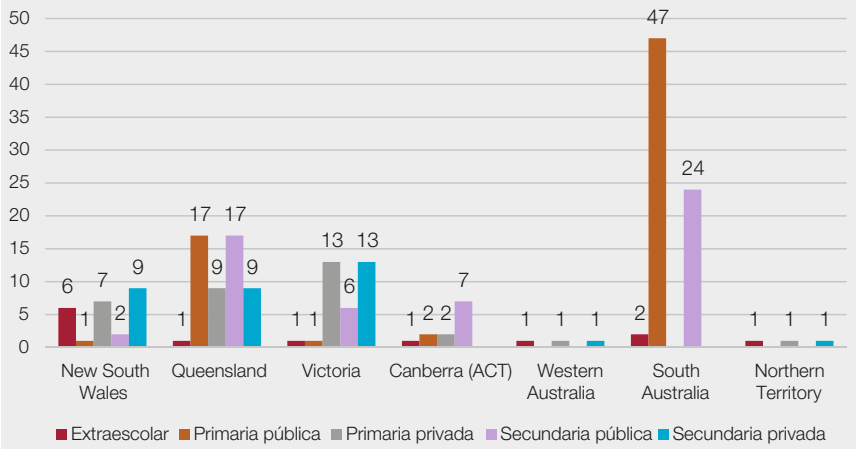
4 No constan datos referidos a Tasmania.

para el resto de estados la lengua española tiene poca presencia o casi ninguna, como en el caso del Northern Territory.

El escollo, a la hora de analizar los datos, viene dado por el propio sistema educativo australiano, que deja en manos de las escuelas la capacidad de decidir qué lengua se enseña en sus aulas, convirtiendo las estadísticas en tablas de datos con valor volátil. No existen criterios de selección de los distintos idiomas, de modo que acaba siendo una elección del director de cada escuela (cargo que se renueva de dos en dos años) y su equipo técnico, y obedece, la mayor parte de las veces, a razones de tipo económico más que educativo. La falta de continuidad en los programas de lenguas es una constante, por lo que se hace imprescindible matizar que los datos obtenidos de las escuelas no siempre están actualizados y muchas veces resultan poco indicativos.

Valga como ejemplo de este contexto volátil la consulta de las estadísticas oficiales de New South Wales en relación con los alumnos de educación primaria y secundaria que estudian español en las que se habla de entre 3.000 y 5.000 alumnos. Es evidente que son cifras que hacen realmente complicado dibujar el mapa del español en un país que es, por extensión, un continente. Con todo, trasladamos al siguiente gráfico los datos de que disponemos.

Gráfico 1
N.º de centros que imparten español en la enseñanza obligatoria

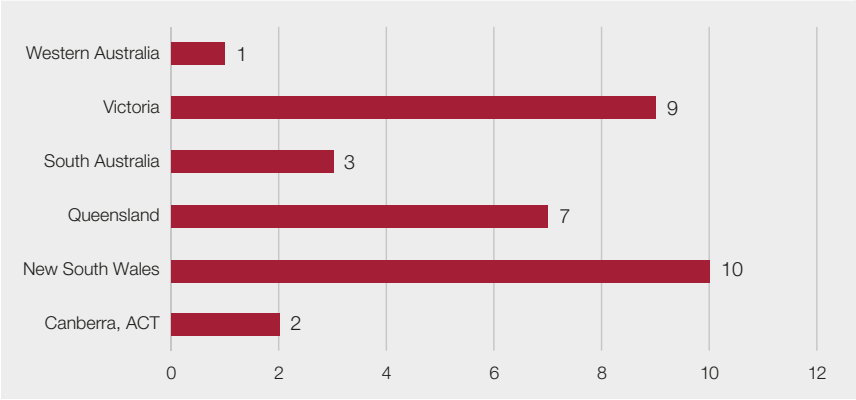


Fuente: elaboración propia.

Algo similar ocurre con los centros universitarios en los que se estudia español: de las 43 universidades que hay en el país, entre públicas y privadas, 27 imparten clases de español en distintos campus y con programas que van desde los cursos de iniciación al español hasta cursos de doctorado en la Universidad de New South Wales.

El siguiente gráfico detalla la presencia de programas de español en las universidades de los distintos estados.

Gráfico 2
N.º de universidades con programa de español (por estado)



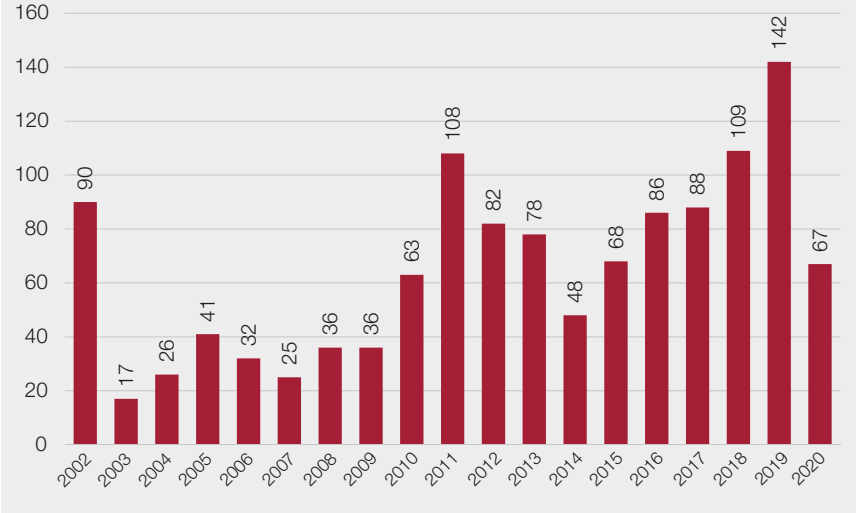
Fuente: elaboración propia.

En 2019 el Instituto Cervantes celebró su décimo aniversario en Sídney con un balance realmente positivo. El camino andado por instituciones públicas e iniciativas privadas facilitó la presencia en la calle de la institución y ayudó a una mayor consolidación de su actividad el apoyo incondicional recibido de las delegaciones diplomáticas de países hispanohablantes. La promoción de nuestra lengua y la cultura en español han sido uno de los objetivos comunes para todos, tanto es así que en 2016 todos los embajadores de países hispanos firmaron una carta dirigida a la ministra de Educación del estado de South Australia en la que solicitaban su apoyo para la puesta en marcha de un programa piloto de enseñanza del español en la educación pública primaria a través del curso para niños en línea *¡Hola, amigos!*

Si nos fijamos en los datos concretos relativos, por ejemplo, al número de candidatos a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera desde

la fecha en la que se celebran convocatorias por primera vez en el país, es decir, a partir de 2002, podemos observar un crecimiento que, con altos y bajos, ha alcanzado en 2019 la cifra más alta de candidatos, 142[5].

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE (Australia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Del mismo modo, el Instituto Cervantes ha aportado, a lo largo de los años en los que ha desarrollado su actividad en la ciudad de Sídney, un total de 12.037 matrículas para los cursos generales de lengua española, además de 830 en cursos de formación de profesores, un sinfín de actividades culturales y colaboraciones con instituciones educativas, colectivos artísticos, científicos, deportivos, gastronómicos y un largo etcétera, que da cuenta de la importancia de la acción llevada a cabo por la institución, sin olvidar que otros organismos como la Consejería de Educación de la Embajada de España han puesto todo su empeño en dar al español la dimensión que le corresponde en Australia.

Es, pues, innegable que el papel de las instituciones españolas es vital para que nuestra lengua se consolide y crezca. No es menos cierto que,

5 El año 2020 no puede tenerse en cuenta ya que la mayor parte de las convocatorias han sido anuladas por causa de la COVID-19.

para desarrollar programas y concienciar a tutores, directores de escuelas y autoridades educativas, la Administración española ha de aportar los medios necesarios, como de hecho se está haciendo. Pero no podemos engañarnos, si los treinta años que nos preceden han sido los necesarios para dar prestigio, implementar y consolidar la lengua española en un continente tan distinto y distante, los próximos treinta han de ser los que definan el español como una lengua imprescindible en el ámbito laboral, académico y también social. Queda camino por hacer, pero un camino fructífero porque todo parece indicar que el futuro para el español en Australia en los próximos años es francamente prometedor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, I. (1999), *Operación Canguro. El programa de emigración asistida de España a Australia (1958-1963)*. Madrid: Fundación 1.º de mayo. Disponible en: https://silo.tips/download/operacion-canguro-el-programa-de-emigracion-asistida-de-espaa-a-australia-ignaci.

EL ESPAÑOL EN FILIPINAS

Javier Galván Guijo
Instituto Cervantes de Manila

1. INTRODUCCIÓN

Presencia y relevancia

La lengua española tiene una relación muy peculiar con Filipinas como consecuencia de la estrecha relación histórica de este país con España. Se cumplen en este, quinientos años de la llegada por primera vez de españoles (castellanos) al archipiélago que constituiría la nación filipina, y por tanto de la primera vez que la lengua española se pudo oír en estas islas, de boca de los tripulantes de la expedición comandada por Fernando de Magallanes, que el rey Carlos I envió al archipiélago de las Molucas, en busca de muy cotizadas especias.

Solo una de las cinco naves que formaban dicha expedición, bajo el mando de Juan Sebastián Elcano, pudo volver a España, tres años después de haber zarpado de Sevilla, completando así la primera circunnavegación al planeta. Pero tendrían que pasar 44 años para que comenzara una presencia efectiva y continuada de españoles en el archipiélago, cuando Miguel López de Legazpi lo incorpora a la monarquía hispánica, en 1565, permaneciendo bajo su soberanía durante 333 años (Elizalde Pérez-Grueso, 2018).

En contra de una creencia todavía generalizada, el español nunca se habló de forma mayoritaria en Filipinas, como ocurriera en Hispanoamérica al independizarse las distintas repúblicas y precisar de una lengua común que permitiera su vertebración administrativa, social y política; eso podría haber ocurrido si Filipinas se hubiera independizado en 1898 en vez de caer bajo la soberanía de Estados Unidos, hasta 1946 —con el paréntesis de tres años de ocupación japonesa— siendo el inglés

la lengua que desempeñaría ese rol de *lingua franca*. Se estima que entre un 8 % y un 10 % de la población del archipiélago, mayormente urbana, hablaba español en su momento de mayor difusión, a finales del siglo XIX. Este porcentaje fue descendiendo a lo largo del siglo XX, sufriendo el golpe de gracia durante la batalla de Manila, en 1945, en la que pereció un gran contingente de población hispanófona. (Rodríguez-Ponga Salamanca, 2009).

No obstante, la impronta dejada por el español en Filipinas fue muy notoria y sigue siendo muy palpable, en primer lugar en el ámbito puramente lingüístico, por la gran cantidad de palabras que del español han pasado a las distintas lenguas del archipiélago; por la gran proliferación de topónimos de origen español que encontramos en la geografía filipina, y por los nombres y apellidos de gran parte de sus gentes, así como el de muchas de sus instituciones. El español sigue muy presente en el paisaje lingüístico filipino. Esta herencia léxica tiene en el idioma chabacano[1] un exponente muy singular.

La lengua española ha tenido también una gran influencia en procesos menos tangibles como el de la formación de la identidad filipina. El español fue la lengua de instrucción, y de expresión, de los llamados «ilustrados», los forjadores del entramado teórico filosófico que alumbró los movimientos independentistas —a finales del XIX— bebiendo en España de las fuentes del liberalismo; también fue vehículo de creación literaria para autores clave en esos procesos, como José Rizal. En la primera mitad del siglo XX el español viviría su época dorada como medio de expresión literaria, y adquiriría, paradójicamente, un valor simbólico como rasgo identitario filipino de resistencia a la imposición colonial del inglés. En el último periodo de dominación americana, previo a la invasión japonesa, de transición hacia la independencia, Filipinas pasó a ser una mancomunidad, gozando de una cierta autonomía. La constitu-

1 Lengua criolla de base española y con estructura gramatical de lenguas nativas que se habla en la actualidad en Zamboanga (isla de Mindanao) y en algunos lugares de la provincia de Cavite (isla de Luzón). También en Davao y Cotabato (Mindanao) y se habló en Ermita (barrio de Manila). Según datos de la Comisión de la Lengua Filipina, oficina gubernamental, lo hablaban en 2010 casi 490.000 personas. Según el censo de 2010 —los censos se hacen cada diez años— el número de hogares en los que se hablaba chabacano en la ciudad de Zamboanga era de 75.960, lo que supondría unos 320.000 individuos. No obstante, toda la estadística concerniente al español en Filipinas —a falta de estudio riguroso y científico que la actualice— es necesariamente especulativa.

ción que daba forma jurídica a ese nuevo régimen reconocía el español como lengua cooficial, manteniendo este carácter, de forma plena hasta 1973, y limitada hasta 1987 en el que la constitución, que sigue en vigor, pasa a considerarlo, junto al árabe, de promoción voluntaria (Madrid Álvarez-Piñer, 2018).

Enseñanza y aprendizaje

La enseñanza obligatoria de español desapareció del sistema educativo, a nivel universitario, en 1986. Ya había desaparecido como asignatura obligatoria en la secundaria, en 1973. Cuestiones políticas e ideológicas aparte, la causa principal de tal desaparición hay que buscarla en la carencia de profesorado cualificado para impartirlo. La enseñanza de español, en una época en la que este no se percibía como lengua contemporánea de gran utilidad, suscitaba un debate similar al de la enseñanza del latín en el bachillerato español. La proyección del español en el mundo, especialmente en Estados Unidos, en las décadas siguientes, y el ascenso a la presidencia de Filipinas de una hispanohablante, Gloria Macapagal Arroyo, a la sazón vicepresidenta de la Academia Filipina de la Lengua Española, propició la vuelta del español al sistema educativo público filipino como asignatura optativa[2].

Un hecho no demasiado conocido lo constituye el que la enseñanza pública —obligatoria y gratuita— se implanta en Filipinas en 1863, solo seis años después que en la metrópoli (Ley Moyano), y antes que en ningún otro territorio asiático, y que en no pocos países europeos. La primera institución educativa del país fue creada en fecha tan temprana como 1595 por los jesuitas, en Cebú: el Colegio de San Ildefonso, que impartía enseñanza primaria y secundaria. Lo que sí es de todos conocido es la implantación de estudios universitarios por los dominicos en 1611, en el Colegio de Nuestra Señora del Santísimo Rosario, luego Colegio de Santo Tomás, que elevaría su rango a univer-

2 La directiva presidencial número 276, de 29 de noviembre de 2007, ordenaba al Ministerio de Educación (enseñanzas primaria y secundaria), a la Comisión de Educación Superior (enseñanza universitaria) y a la Autoridad para el Desarrollo de la Formación Profesional el fomento de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en todo el país. Como consecuencia de esta directiva en el curso 2009-2010 se introdujo la enseñanza de la lengua española en quince centros de secundaria. Véase https://www.officialgazette.gov.ph/2007/11/29/memorandum-order-no-276-s-2007/.

sidad en 1645, siendo la más antigua en activo de Filipinas y de toda Asia. La primera universidad creada en el continente, en 1590 fue la jesuita de San Ignacio, que debió cerrar en 1770, como consecuencia de la expulsión de los jesuitas de los territorios de la corona hispana. Existió una universidad pública, la de San Felipe de Austria, creada en 1640, pero cerrada solo tres años después. Muy importante papel en la formación de las élites filipinas lo ha venido desarrollado, desde su creación en 1859, la nueva universidad jesuita: Ateneo de Manila. Estas dos universidades creadas por órdenes religiosas españolas, junto a la universidad pública University of the Philippines (UP) creada en 1908, alojan las secciones de español más importantes de Filipinas. El grupo de las *big four* lo completa De la Salle University creada en 1911 por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que desde los años noventa viene contratando todos sus cursos de español al Instituto Cervantes.

La enseñanza durante la época española se impartía en español. En época norteamericana en un primer momento se conservó la enseñanza en español en instituciones privadas, para ir dando paso progresivamente al inglés, que se impone a todos los niveles en la década de los veinte. En las escuelas públicas el español es eliminado desde un primer momento. La lengua desempeñaba un papel importante en la estrategia colonizadora norteamericana. Se mantendría su enseñanza como lengua extranjera en la UP a partir de 1910 cuando se crea el Department of Foreign Languages.

A pesar de su evidente retroceso el español seguía teniendo una gran importancia en amplios sectores de la sociedad filipina, por ejemplo en la jurisprudencia, y seguía siendo lengua materna en prominentes hogares filipinos. Tras la independencia se impulsa la enseñanza de español en el sistema público, a través de diversas leyes —Sotto (1947), Magalona (1952), Cuenco (1957)—, lo que prueba que los filipinos seguían considerando al español como patrimonio propio.

Cultura

La sociedad filipina está muy influenciada por la cultura norteamericana y el *american way of life*. Salvo para unas élites sociales, y para sectores de la creciente clase media, lo español se percibe como muy lejano, en el espacio y en el tiempo, y lo peor es que siguen existiendo prejuicios colo-

niales, debido a que la enseñanza de historia en los niveles elementales sigue repitiendo tópicos de la leyenda negra sembrados y propagados por la Administración colonial norteamericana hace más de un siglo. Lo que más valora el filipino, de cualquier clase social, de la herencia española es la cristianización de su país. También valora mucho la gastronomía y el flamenco, con especial devoción por la guitarra, instrumento que ha enraizado principalmente en Cebú, donde se fabrica e incluso se vende como suvenir a los turistas.

La cultura filipina es una cultura de síntesis en la que lo español y lo novohispano son ingredientes fundamentales. En todas las manifestaciones culturales encontramos la herencia hispana, desde la gastronomía hasta el folclore. Cabe destacar la creación de géneros propios a imagen y semejanza de otros españoles, como es el caso de la zarzuela. El cine está muy presente en la vida cotidiana filipina (ahora en paréntesis por la pandemia) siendo muy importante —aunque en retroceso— el número de espectadores en las salas, y el número de producciones propias. Ello explica la gran acogida del festival de cine Película-Pelikula, que el Instituto Cervantes viene organizando, sin interrupción, desde 2002.

Hispanoamérica

Durante dos siglos y medio la conexión de Filipinas con España se establecía a través del Virreinato de Nueva España, mediante la ruta transpacífica Manila-Acapulco. Ello hizo que se produjeran mutuas influencias entre las dos orillas del Pacífico, y que en ciertos aspectos culturales Filipinas pueda estar más cerca de Hispanoamérica que de Asia. Tienen embajada en Manila: Argentina, Chile, Colombia, México, Panamá y Venezuela. Perú y Cuba la tuvieron, pero la cerraron en 2003 y 2009 respectivamente. No obstante, el conocimiento de las culturas de estos países es muy limitado, siendo la figura universal de García Márquez la que más simpatía y respeto produce. Fenómeno de masas en décadas pasadas lo constituyeron las telenovelas mexicanas, que alcanzaron enorme popularidad. Los filipinos son conscientes, aunque quizás no todavía en su máxima expresión, de que su pertenencia al mundo hispánico les abre puertas no solo en el ámbito cultural, sino también, y especialmente, en el social y económico.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN FILIPINAS

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La lengua española dejó de ser de enseñanza obligatoria en 1986, quedando fuera de la primaria y la secundaria; como consecuencia de la orden presidencial de 2007 antes mencionada se firmó por representantes de los ministerios de Educación filipino y español, de la AECID y del Instituto Cervantes el «Memorándum de entendimiento para la mejora y desarrollo de la enseñanza de la lengua y cultura españolas» en Barcelona el 23 de febrero de 2010, que tuvo continuidad en el «Memorándum de entendimiento para el desarrollo y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas» firmado en Manila el 23 de octubre de 2012 por representantes de las mismas instituciones. Estos memorandos establecían las bases para la cooperación en la materia enunciada hasta el curso 2015-2016, siendo su aspecto más importante, crucial, el de la formación de profesorado filipino.

El número de centros que imparten la asignatura de español ha pasado de los 15 iniciales del curso 2008-2009 a 83 en el curso 2019-2020. Y el número de profesores ha pasado de 30 a 190 en el mismo periodo. El número de alumnos que han estudiado la asignatura de español en secundaria se estima que se sitúa por encima de los 10.000 (curso 2019-2020).

Mención especial merece el centro Saint Pedro Poveda College, fundado por teresianas españolas en 1960 con el nombre de Institución Teresiana. Desde el curso 2015-2016 corre a cargo del Instituto Cervantes de Manila la impartición de las clases de español a sus alumnas: 780 en el curso 2019-2020, cifra inferior a la de 2009-2010, que fue de 1.120.

En cuanto a la formación profesional, el organismo público competente Technical Education and Skills Development Authority (TESDA) informa de 167 alumnos matriculados en distintos centros en el curso 2019-2020.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*[3]

Hemos localizado 18 instituciones que han impartido clases de español en el curso académico 2019-2020. No existe ningún departamento de español como tal, sino secciones de departamentos denominados por lo general «de lenguas modernas» o «de lenguas extranjeras». Las cifras de estudiantes universitarios han ido descendiendo paulatinamente, pasando de 16.406 en 1995-1996 (Pita Lissarrague, 1995) a 12.466 en 2005-2006 (Galván Guijo, 2006); situándose en 8.122 en 2011-2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)[4]. A falta de una sistematización en la recogida de datos, estimamos que el contingente de alumnos que estudiaron algún curso de lengua española en 2019-2020 podría haber descendido a unos 6.000. Hay una causa coyuntural para explicar este descenso: la prolongación en dos años de los estudios de secundaria, lo que ha provocado que durante dos años no entraran nuevos alumnos en la universidad; causa no tan coyuntural es la ampliación a otras lenguas de nueva pujanza, de la oferta de cursos. Y la causa endémica de siempre: la escasez de profesorado cualificado, en la que incide negativamente el retroceso en la política de becas para realizar estudios lingüísticos en España.

2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

Heredero del Centro Cultural de la Embajada de España, comienza a operar como Instituto Cervantes en 1993. Recogemos datos de actividad docente desde el curso 1992-1993 —el año escolar en Filipinas comienza en junio—, que va creciendo de forma lineal hasta el curso 2001-2002, donde se produce un incremento muy acusado como consecuencia del contrato firmado con el Ministerio de Asuntos Exteriores filipino. Este

3 Resulta complicada la obtención de datos. En la publicación bienal del Ministerio de Educación y Formación Profesional, *El mundo estudia español*, se repite desde la primera edición en la que aparece Filipinas, la de 2012, la frase «No existen datos estadísticos globales sobre la presencia del español en la enseñanza universitaria», aunque sí aparecen cifras en gráficos y tablas. Entendemos que el organismo gubernamental a quien compete la educación universitaria, Commission on Higher Education, no elabora datos estadísticos como sí lo hace el Department of Education para la educación primaria y secundaria.

4 En la mencionada publicación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) aparece un censo de estudiantes universitarios en las zonas metropolitanas de Manila y Cebú, donde se concentra la inmensa mayoría, que daba un total de 8.122 alumnos en diez instituciones.

programa tenía por objetivo enseñar español a los funcionarios de dicho ministerio, que en 2004 organizaría en Manila la cumbre de FOCALAE[5].

La actividad disminuye ligeramente en cursos sucesivos como consecuencia de la fatiga en la actividad de dicho programa, para experimentar una fuerte subida en los cursos 2006-2007 y 2007-2008 como consecuencia de distintos factores: la puesta en marcha del programa que por aquel entonces impulsaba el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales español, cuyo objetivo era colocar a cientos de filipinos con capacidad comunicativa en español para trabajar como cuidadores geriátricos en España; también influirían de manera positiva al incremento de la actividad docente: el cambio de sede a una zona próxima al llamado cinturón universitario, firmándose convenios con algunas universidades; la existencia de cuatro aulas externas y sobre todo la implantación masiva en Filipinas, por esas fechas, de compañías de *business process outsourcing* (*BPO*) para la atención telefónica a clientes y usuarios de compañías norteamericanas, que valoraban y cotizaban el que sus operarios pudieran hablar español. Ello ha llevado a muchos filipinos desde entonces a aprender español y con ello a poder encontrar un buen puesto de trabajo en este sector.

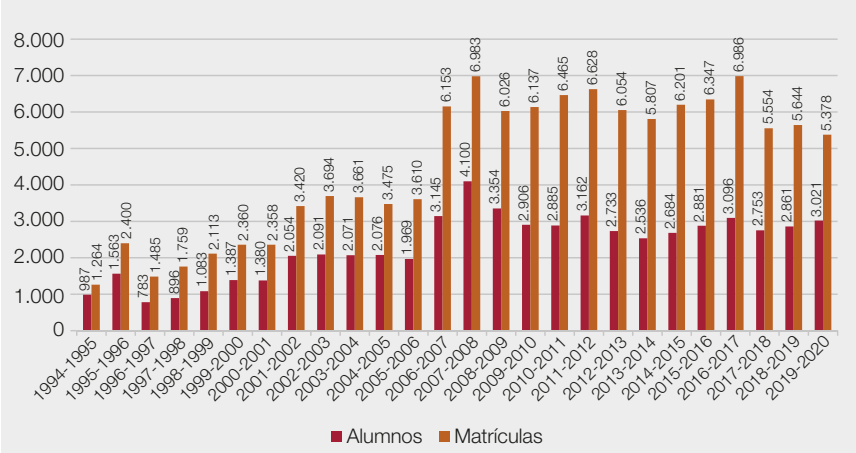
Con todo ello se llegó al máximo histórico de actividad en el centro, y al primer puesto de la red del Instituto Cervantes. El curso siguiente se produce, no obstante, un drástico descenso, pero se mantiene todavía en un nivel muy alto de actividad, que siguió hasta el curso 2016-2017 por encima de las 200.000 horas/alumno, perdiendo ese nivel en los tres últimos cursos. Cabe destacar que, a pesar de la pandemia, la actividad en el curso 2019-2020 se ha mantenido en los niveles de los dos anteriores. Si hacemos abstracción de las burbujas que se produjeron por la contratación de programas puntuales, podemos concluir que la actividad del centro tuvo un crecimiento sostenido —pendiente constante— hasta el curso 2006-2007 en el que experimenta un fuerte incremento; para, desde entonces hasta la actualidad, mantenerse constante: gráfica sensiblemente plana.

Hay que reseñar la estabilidad que ha procurado al centro desde sus comienzos el contrato con De la Salle University y sus satélites College of Saint Benilde y Angelo King. El fenómeno del *BPO* sigue aportando un importante «colchón de alumnos», así como en el último lustro el contrato con Saint Pedro Poveda College, que ha compensado la pérdida de

5 Foro de Cooperación de América Latina-Asia del Este.

alumnos individuales, que pudiera estar relacionada con el traslado de las aulas de Manila al distrito financiero de Makati, de gran congestión y complicado acceso desde otras zonas de la megápolis. La llegada de la pandemia ha cortado el lanzamiento de clases en los locales que el centro ocupa desde 2018 en el distrito histórico de Intramuros en la denominada Casa Azul, y que aloja la mayor parte de volúmenes de la Biblioteca Miguel Hernández.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Filipinas)

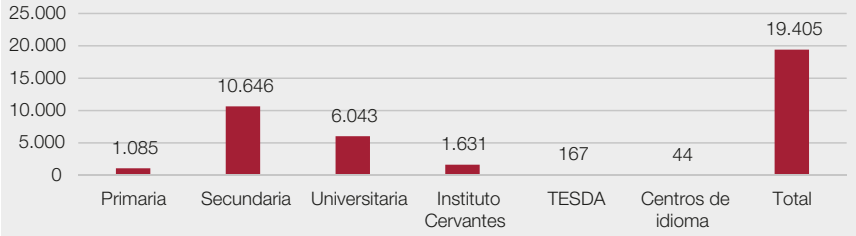


Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

2.3. La enseñanza de español: datos globales

Una rigurosa y sistemática toma de datos y un estudio científico sobre el español en Filipinas son necesarios para superar la aproximación especulativa. En el siguiente gráfico exponemos los datos fehacientes sobre el curso 2019-2020 que hemos podido recoger. El número total de estudiantes de español en Filipinas se sitúa en torno a los 18.000, pero no se recogen datos de academias y otros posibles centros de enseñanza no reglada, salvo los del Instituto Cervantes. Tampoco es completamente exhaustiva la recogida de datos de las universidades, ni de los centros privados de enseñanza reglada. Por todo ello estimamos que la cifra total puede ascender a algunos miles por encima de los 20.000.

Gráfico 2
N.º de estudiantes de español, censados en este estudio, por ámbitos educativos (2019-2020)



Fuente: elaboración propia.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN FILIPINAS

En Filipinas el hispanismo hay que entenderlo básicamente en relación con lo hispano-filipino, es decir con el estudio de las manifestaciones culturales y lingüísticas ligadas a la presencia española de más de tres siglos en el archipiélago. Salvo casos muy aislados, como el del doctor en Teología por la Universidad de Salamanca, Macario Ofilada, son prácticamente inexistentes los de filipinos que se hayan interesado por el estudio de manifestaciones culturales propias de España o de Hispanoamérica. Más que hispanistas, podríamos decir que en Filipinas hay hispano-filipinistas. La política de becas para realizar estudios en España dio buenos resultados en el pasado (Instituto de Cultura Hispánica, Instituto de Cultura Iberoamericana), habiéndose nutrido las secciones de español de las universidades con beneficiarios de dichas becas. No ha habido una política por parte de España para la formación de hispanistas filipinos. Las becas MAEC-AECID se abrieron a otros ámbitos, aunque el mayor contingente de beneficiarios siempre ha sido el de lengua española. Sufrieron un golpe durísimo con la crisis económica. De veintisiete beneficiarios en 2002 se ha pasado a solo uno, en 2019 y en 2020. Esta circunstancia a corto plazo puede suponer un serio riesgo para el relevo generacional en el profesorado universitario.

La razón quizá más poderosa que explica la ausencia de hispanistas *stricto sensu* en Filipinas es la barrera de la lengua, y la lejanía de cualquier territorio hispanófono, lo que incide en la carestía y con ello en la dificultad de viajar y disfrutar de estancias en España o en Hispanoamérica. También es la lengua una barrera importante para que los filipinos puedan

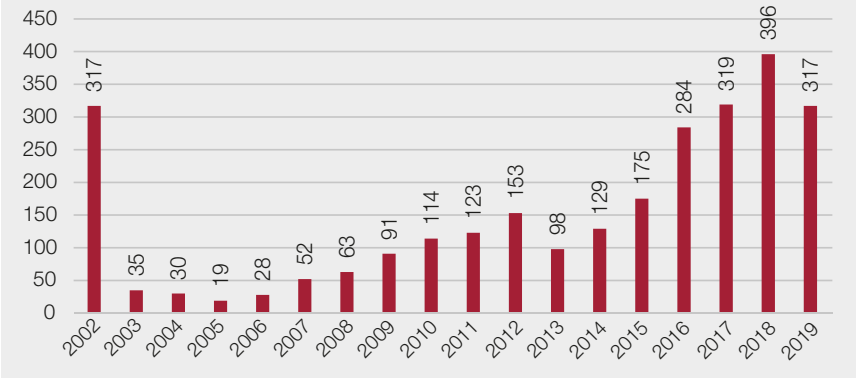
estudiar y valorar en su justa medida aspectos fundamentales de su propia historia y cultura, ya que las fuentes para ello están en español. Al respecto conviene destacar que el Instituto Cervantes de Manila viene impartiendo cursos de español al personal del Archivo Nacional desde el curso 2012-2013. Lo hizo con otras instituciones del Gobierno filipino como el Foreign Service Institute, que sigue de forma autónoma ofreciendo cursos de español a un reducido número de sus funcionarios.

El Cervantes de Manila es un referente fundamental para la formación de profesorado, habiendo impartido las clases del programa de formación de profesores de secundaria del Department of Education desde el curso 2009-2010 hasta el 2016-2017. Tras un descenso en años posteriores, la actividad en este ámbito ha vuelto a ser importante en los tres últimos, con una media superior a los 200 alumnos por año académico.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN FILIPINAS

El incremento progresivo de los candidatos al DELE tiene que ver también con el fenómeno del *BSO,* pues las empresas de este sector valoran su posesión para la contratación de operarios. Así mismo el DELE Escolar ha experimentado una creciente valoración por parte de instituciones educativas como medio de homologar la aptitud de la enseñanza de español impartida en sus aulas.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE (Filipinas)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

5. CONCLUSIONES

El Instituto Cervantes ha desempeñado un papel fundamental en transmitir una imagen real de la España democrática, plural y abierta que se proyecta al mundo una vez completado el proceso de transición política y aprobada la Constitución de 1978. La imagen de España en Filipinas hace treinta años estaba llena de tópicos, oscurantismo y un marcado rechazo. Las relaciones con España se habían cortado en el 98; el único contacto real, aunque indirecto, se producía a través de las familias de origen español, los denominados mestizos, que constituían una oligarquía de gran prestigio social, pero que suscitaba también rechazo por parte de otras capas de la población. La continuada programación cultural del Instituto Cervantes de Manila ha sido fundamental para cambiar esa imagen. El centro, durante la última década del siglo xx, se fue erigiendo en un referente de la vida cultural de la ciudad de Manila, para vivir un periodo de crecimiento y de consolidación de su prestigio en la década siguiente.

El Instituto Cervantes de Manila, cabecera de la red en el sudeste asiático, lleva muchos años siendo uno de los primeros de la red en cuanto al volumen de actividad académica, situándose no pocos años en el primero, segundo o tercer puesto. Además de por el interés que suscita el español en Filipinas se debe también este hecho a la escasa proliferación de centros públicos o privados que enseñen español en el país. Más que aumente el número de alumnos en el Instituto Cervantes, que también, el reto del Estado español debería ser el de que la enseñanza de nuestra lengua penetre mucho más en el tejido educativo filipino, reto importante pues a los competidores tradicionales, para ser tercera lengua —tras el filipino y el inglés, o cuarta, si el estudiante es nativo de una región de habla no tagala—, el francés, alemán o italiano, se han unido lenguas asiáticas de enorme pujanza económica como el chino mandarín, el japonés y, últimamente, el coreano.

La pandemia ha provocado la migración de cursos presenciales a cursos en línea sincrónicos. La adaptación a la nueva realidad ha sido mejor de lo que podría haberse imaginado. Se ha hecho de la necesidad virtud, al producirse la apertura de un nuevo e inmenso mercado que no tenía acceso al aprendizaje presencial. Aprovechar en toda su magnitud este potencial, y poder llegar a cualquier rincón de la geografía filipina, es quizás el principal reto para los próximos años. Más allá del fin de la pan-

demia, este formato de cursos —que, aunque técnicamente hace tiempo era posible, no se había llevado a la práctica— ha llegado para quedarse.

En lo cultural el reto estriba en que cada vez estén más presentes en la programación la cocreación y la cofinanciación y la penetración en el mercado cultural filipino de agentes y productos españoles. Quedaron atrás los tiempos en que bastaba con darse a conocer, tener presencia y entretener al público.

Aun cuando una rigurosa y sistemática toma de datos y un estudio científico sobre el español en Filipinas son necesarios para poder extraer inequívocas conclusiones, podemos concluir que hay un interés por el español básicamente porque ofrece oportunidades de trabajo a los filipinos. La reintroducción de su enseñanza en la secundaria, promovida por la voluntad de la presidenta Gloria Macapagal, es una realidad frágil que hay que apoyar con visión estratégica y programas concretos. El retroceso progresivo en el medio universitario es una realidad que palían los lectorados de la AECID.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elizalde Pérez-Grueso, M. D. (2018), «El español en Filipinas», en VV. AA., *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española*. Madrid: Ministerio de Economía y Empresa. Centro de Publicaciones. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/iecibe/06_elizalde.htm.

Galván Guijo, J. (2006), «El español en Filipinas», 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. 163-165. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_31.pdf.

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.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), *El mundo estudia español 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:06ddfeae-0d39-48d5-b5b5-bbf1e109669a/estudiaespanol2012definitivo-pdf.pdf.

Pita Lissarrague, M. D. (1995), *Algunos datos sobre la enseñanza del español en Filipinas*. Manila: Instituto Cervantes de Manila.

Rodríguez-Ponga Salamanca, R. (2009), «Nuevas perspectivas para la lengua española en Filipinas». Análisis del Real Instituto Elcano. Área: Lengua y Cultura, ARI, 27, pp. 1-6. Disponible en: http://biblioteca.ribei.org/id/eprint/1570/1/ARI-27-2009.pdf.

EL ESPAÑOL EN MALASIA

Silvia López López
Instituto Cervantes de Tokio
Ummu Salmah Rahamatullah
Universiti Sains Malaysia

1. INTRODUCCIÓN

Malasia constituye un caso singular dentro de la comunidad de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN). A pesar de que entre este grupo de países no destaca por su cifra de población, es capaz de consolidarse en el tercer puesto como potencia económica en cuanto a su PIB, después de Singapur y Brunéi, que son casos conocidos de resultados macroeconómicos asentados y de elevados niveles de vida (Real Instituto Elcano, 2015).

La situación particular de convivencia multicultural del país también ha sido un rasgo característico de esta región durante siglos, acentuada durante el s. xix y principios del s. xx, y que forma parte de la idiosincrasia de su sociedad desde entonces. Este panorama de diversidad trae de la mano una consiguiente pluralidad lingüística, en la que el malayo o *bahasa Melayu* es la lengua mayoritaria y oficial, que convive, entre otros, con el chino mandarín y el tamil, idiomas hablados en sus respectivas comunidades y que, asimismo, son lengua de instrucción en un gran número de escuelas. A este panorama hay que añadir una gran variedad de lenguas indígenas y un uso muy extendido del inglés en la vida cotidiana del país.

En este contexto, no es de extrañar que en el documento *Malaysia Education Blueprint. 2013-2025,* que guía los esfuerzos del Ministerio de Educación de Malasia (2013), la enseñanza de lenguas extranjeras aparezca como uno de los objetivos clave para el país y que el español se mencione como uno de los idiomas de implantación futura en la enseñanza pública, junto con el francés y el japonés.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN MALASIA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

Según el plan nacional *Malaysia Education Blueprint. 2013-2025*, se avanzará en la implementación de la enseñanza de español y del resto de idiomas de futura incorporación siempre que se den condiciones favorables de viabilidad organizativa interna, y dentro de los hitos marcados para una tercera fase de desarrollo de objetivos, cuyo plazo cumpliría en 2025. Hasta la fecha, sin embargo, la implantación del español en la educación primaria y secundaria pública no se habría materializado en avances concretos (cuadro 1).

Cuadro 1
El español en las instituciones educativas de primaria y secundaria en Malasia (2020)

Tipo de institución	Etapa	N.º total de centros educativos	N.º de centros que imparten español
Colegio público	Primaria	7.780	0
Instituto público	Secundaria	2.440	0
Colegio internacional	Primaria/Secundaria	183	26

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Malasia (2017, 2019 y 2020) y la Agencia Nacional de Calidad de la Educación en Malasia (2009).

En contraste con esta situación en el entorno público, 26 colegios internacionales de los 183 que operan actualmente en Malasia ofrecen español en su currículo. Esta cifra es especialmente llamativa si tomamos como referencia los datos que ofrecía el Instituto Cervantes hace 15 años (Martínez Vellón, 2006), donde se reflejaban tan solo 4 escuelas internacionales que impartían nuestra lengua en el país. Esta profusión del sector privado educativo en las últimas décadas ha sido espoleada por una apuesta decidida del Gobierno malasio con importantes rebajas fiscales a las escuelas internacionales (Agencia de Inversión y Desarrollo de Malasia, 2011), con el objetivo no solo de incrementar el talento del capital humano del país, sino de convertirse en un lugar estratégico que atraiga a estudiantes extranjeros del entorno asiático. Por otra parte, y como consecuencia directa, la elec-

ción del español en estas instituciones obedecería a razones curriculares, dado que la mayoría de ellas siguen currículos en los que nuestra lengua estaría claramente asentada, como es el caso de los programas curriculares enfocados al acceso a la universidad en países anglosajones.

Los datos contrastados hasta el momento de alumnos de español en las escuelas internacionales no son completos, pero ofrecen una panorámica desde la que observar la importancia y el dinamismo que estos entornos tienen en la situación de la enseñanza del español en Malasia. García Paredes (2019) hacía un recuento de estudiantes obtenido de un cuestionario respondido por 16 de las escuelas internacionales en Malasia, que arrojaba una cifra total de 3.792 alumnos de español de entre los 12.903 inscritos en estas. Este número podría superarse ampliamente si se realizara un estudio completo en fechas futuras.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

El ámbito universitario público ha sido la punta de lanza del desarrollo de la enseñanza de español en Malasia. A través de sus departamentos de lenguas ha florecido el interés por la lengua española en Malasia desde 1972, cuando se abrieron las primeras clases de español en el país en la Universidad de Malaya. Como se puede observar en el cuadro 2, en la actualidad existen un total de 20 universidades públicas, 12 de las cuales ofrecen español. La oferta universitaria privada es vigorosa (61 centros) si se compara con la pública (20 centros); sin embargo, solo 6 universidades privadas imparten español como lengua extranjera. En total, por consiguiente, 18 instituciones universitarias imparten español en la actualidad.

Cuadro 2
El español en el ámbito universitario en Malasia (2020)

Tipo de institución	N.º de centros	N.º de centros que imparten español
Universidad pública	20	12
Universidad privada	61	6
Total	81	18

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Malasia (2017 y 2020) y la Agencia Nacional de Calidad de la Educación en Malasia (2009).

A continuación se detalla en el cuadro 3 la cifra de estudiantes de español en las principales universidades de Malasia que imparten español como asignatura optativa[1]. Si atendemos a la evolución de dichas cifras a lo largo de los últimos años, se muestran crecimientos irregulares. Uno de los factores que explicarían esta evolución desigual es la escasa disponibilidad de profesores formados con los que han contado las universidades a lo largo de los diferentes años académicos.

Cuadro 3
Estudiantes de español en las principales universidades de Malasia que imparten español como asignatura optativa (2021)

Año académico	MSI (UniKL)	UPM	USM	UKM	Total
2014-2015	N/S	N/S	126	N/S	126
2015-2016	442	N/S	127	N/S	569
2016-2017	489	N/S	118	N/S	607
2017-2018	303	N/S	222	N/S	525
2018-2019	112	N/S	221	81	414
2019-2020	104	294	237	114	749
2020-2021	300	270	115	75	760

Fuente: elaboración propia con datos recogidos en 2021 por Nurul Na'imy Wan y Khong Hou Keat (MSI-UniKL), Nor Shahila Mansor (UPM), Ummu Salmah Rahamatullah (USM) y Norhayati Alias (UKM). N/S: no se conocen.

García Paredes (2019) hacía un recuento de estudiantes de español obtenido de cuestionarios a profesores en 12 universidades, estimando un total de 1.250 estudiantes. De nuevo no se trata de una cifra completa, pero nos puede ofrecer una visión del panorama aproximado de estudiantes universitarios que asistían a clases de español en 2019.

A continuación, dedicaremos un comentario más detallado a tres universidades que merecen una mención especial por contar con titulaciones de grado relacionadas con el español o con programas de intercambio con universidades en España.

1 Malaysian Spanish Institute de Universiti Kuala Lumpur (MSI-UniKL), Universiti Putra Malaysia (UPM), Universiti Sains Malaysia (USM) y Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM).

Universidad de Malaya (Kuala Lumpur)

La Universidad de Malaya es, desde 1998, la única institución en Malasia que ofrece titulación de grado en Lengua y Lingüística del Español. Se muestran en el cuadro 4 las cifras de estudiantes de los últimos cursos académicos. La universidad cuenta con un lectorado del MAEC-AECID que se encarga de reforzar su programa de lengua y cultura hispánicas.

Cuadro 4
Estudiantes de español en la Universidad de Malaya (2017-2020)

Año académico	Grado en Español	Asignatura optativa	Total
2017-2018	10	-	10
2018-2019	11	14	25
2019-2020	18	27	35
2020-2021	15	25	40

Fuente: elaboración propia con datos recogidos por Rozita Che Omar, jefa del Departamento de Lenguas Asiáticas y Europeas y profesora de español en la Universidad de Malaya (2021).

Malaysian Spanish Institute de la Universiti Kuala Lumpur (Kedah)

UniKL y su centro dependiente Malaysian Spanish Institute ofrecen un programa específicamente creado para la continuación de estudios en universidades españolas en el campo de la ingeniería. El cuadro 5, a continuación, recoge los datos detallados de los estudiantes graduados desde el año académico 2010 hasta la fecha. La universidad cuenta asimismo con un lectorado del programa de becas MAEC-AECID.

Cuadro 5
Alumnos de UniKL matriculados en universidades españolas (2010-2021)

Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	Universidad de Zaragoza (Unizar)	Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	N.º de graduados
74	30	9	57

Fuente: elaboración propia con datos recogidos por Nurul Na'imy Wan y Khong Hou Keat, profesores en el Malaysian Spanish Institute.

Universidad de Nottingham Malaysia (Selangor)

En el ámbito privado, la Universidad de Nottingham (Reino Unido) abrió un campus en Selangor en 2000. Actualmente cuenta con un grado en

Relaciones Internacionales con Español (BA Hons), que capacita a los alumnos en el entorno de los estudios internacionales con una asignatura introductoria a la política europea y en donde los estudiantes obtienen créditos de español durante los tres años que dura el grado.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

El aprendizaje de idiomas como valor agregado a la formación reglada está ampliamente reconocido en Malasia. En consecuencia existen numerosas academias privadas de lenguas que se dedican principalmente a la acreditación de inglés. En los últimos años estas instituciones han comenzado también a ofertar español. Es destacable en este apartado la labor realizada por la academia privada Spanish World Malaysia, únicamente dedicada a la enseñanza del español, que opera en Kuala Lumpur desde 2017.

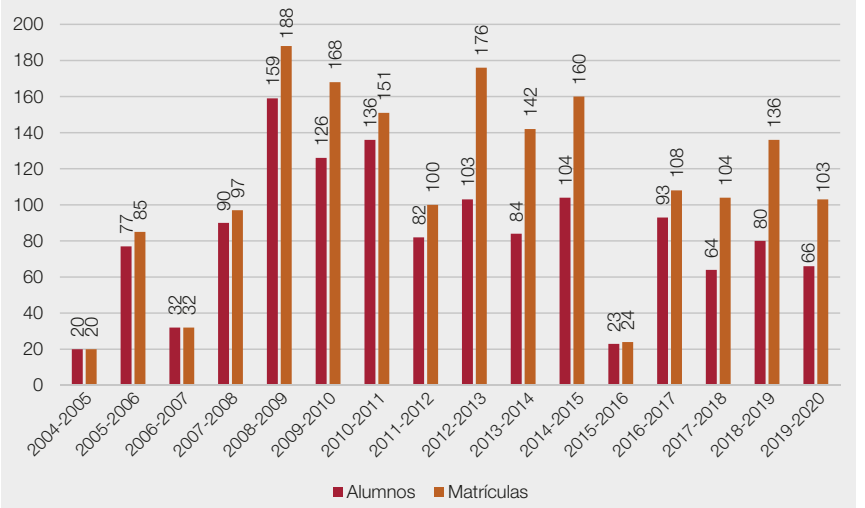
2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

El Aula Cervantes de Kuala Lumpur abrió sus instalaciones en HELP College of Arts and Technology en 2003. Desde sus oficinas se han ofertado cursos de español tanto a adultos interesados en la lengua como a empresas e instituciones malasias con lazos importantes con el mundo hispanohablante.

El gráfico 1 muestra, a continuación, el número de alumnos y matrículas desde el curso académico 2004-2005. A lo largo de este periodo se registra una media de 88 estudiantes anuales, exceptuando el año 2015-2016, periodo en el que el Aula estuvo sin responsable. En el año académico 2019-2020, tras el cambio de accionariado de la institución, se acometieron obras en las instalaciones y HELP College pasó a denominarse Imperium International College.

El Aula Cervantes de Kuala Lumpur ha acompañado su oferta académica con numerosas actividades de extensión cultural con el objetivo de ofrecer al alumnado y al público general malasio oportunidades para descubrir y ampliar sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanohablantes. La colaboración con diversos agentes locales, y en particular con la Embajada de España en Malasia y las embajadas de los países hispanoamericanos acreditadas en el país, ha sido una constante a lo largo de la trayectoria del Aula para conseguir este objetivo.

Gráfico 1
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Malasia)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN MALASIA

El hispanismo malasio ha desarrollado su actividad fundamentalmente en torno a líneas de investigación de lingüística comparada. En los últimos años han aflorado varios estudios sobre motivación (Hou-Keat *et al.*, 2017), mostrando un interés por comprender las razones que están impulsando el español en Malasia.

Otro hito importante en la expansión del estudio y desarrollo profesional de los docentes locales estaría marcado por la creación de la Asociación de Profesores y Estudiantes de Español de Malasia (APELEM) en 2017, con la misión de servir como punto de encuentro del profesorado del país.

Por otro lado, el Aula Cervantes de Kuala Lumpur ha realizado a lo largo de su trayectoria una intensa labor formativa con el objetivo de desarrollar la competencia docente de los profesores del país. El primer evento que inauguró esta área de acción fue el Encuentro Anual de Profesores de Español en Malasia y Singapur, que reunió a los profesores de español de ambos países en diciembre de 2004. En 2017, las actividades formativas aumentaron significativamente y se impartieron cursos de larga duración para capacitar a futuros profesores de espa-

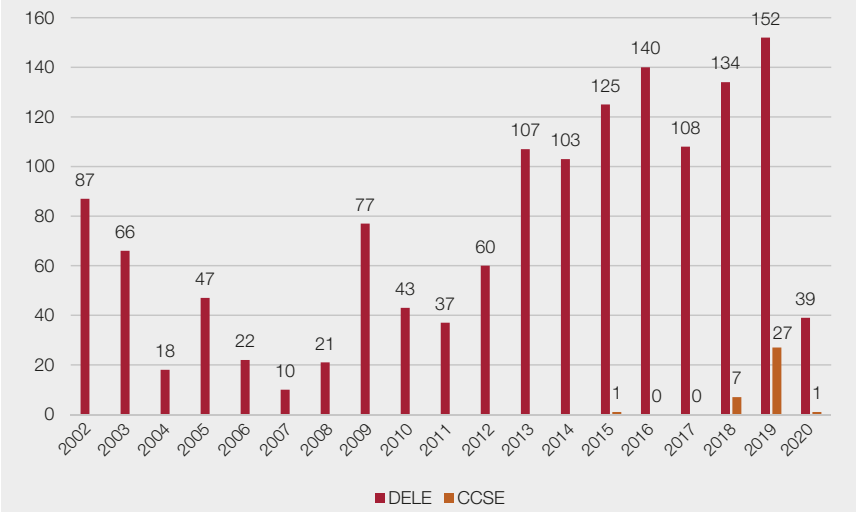
ñol en Malasia con la denominación «Curso de formación inicial para profesores de español como lengua extranjera», del que se realizaron dos ediciones consecutivas (2017-2018 y 2018-2019). En total se han realizado 16 cursos de formación de diferentes duraciones, con un total de 169 asistentes.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN MALASIA

Desde 2002 se celebran anualmente dos convocatorias DELE en Malasia, en mayo y en noviembre, con una progresión ascendente en el número de candidatos en la última década (véase el gráfico 2). Esta tendencia se ha visto alterada en 2020 por las circunstancias relacionadas con la pandemia de la COVID-19 y por el consecuente estado de emergencia declarado en Malasia en marzo de 2020. Actualmente operan en Malasia dos centros de examen: el Aula Cervantes de Kuala Lumpur y, en el norte del país, Universiti Sains Malaysia en Penang. En el pasado, hasta 2009, funcionó también como centro de examen Universiti Malaysia Sabah en Kota Kinabalu.

El perfil de los candidatos que se presentan al DELE se divide en dos franjas de edad. Por un lado, los alumnos de primaria y secundaria de las escuelas internacionales que presentan sus candidatos a los DELE escolares. Por otro, estudiantes y graduados universitarios que se presentan mayoritariamente a los niveles DELE A2 y B1 con el objetivo de aumentar sus perspectivas laborales. En el futuro es previsible que el crecimiento del español en las escuelas internacionales de la zona también tenga una repercusión en el aumento de los candidatos que se presentan a los DELE escolares.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE y CCSE (Malasia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Por último, también es reseñable el aumento de candidatos CCSE que se produjo en el año 2019 (también gráfico 2), debido a que un numeroso grupo de residentes de origen sefardí en los países del sureste asiático se desplazó a Malasia para realizar el examen.

5. CONCLUSIONES

Desde que el Aula Cervantes de Kuala Lumpur comenzara su andadura en 2003, el Instituto Cervantes ha sido testigo del crecimiento del interés por nuestra lengua, que se ha visto reflejado en las cifras de estudiantes de español en Malasia. El Instituto ha sido parte de este crecimiento, contribuyendo de forma directa al desarrollo formativo del profesorado (tanto en la celebración de encuentros y talleres de formación, como en cursos de acreditación docente o de examinadores de los DELE). La función catalizadora del Aula se concreta también en muchas otras áreas: ofreciendo cursos de español para adultos y empresas, movilizando recursos como su biblioteca, prestando asesorías personalizadas para dar apoyo a los investigadores locales y a los estudiantes de español, ofertando actividades culturales relacionadas con las culturas del mundo hispanohablante o

entablando un diálogo constante con los agentes locales relacionados con el sector educativo del español en Malasia.

Asimismo, el Aula ha estado presente como miembro técnico de apoyo en todas las reuniones con el Ministerio de Educación de Malasia promovidas por el grupo de embajadas hispanohablantes (durante 2018 y 2019) para impulsar los planes de implantación del español en la enseñanza secundaria malasia.

En ese sentido, toda la labor realizada durante estos años y los datos mostrados en el presente artículo nos permiten seguir insistiendo en la importancia de continuar con la formación del profesorado y en la necesidad de que los profesionales malasios sigan actualizándose en nuestros países a través de la colaboración institucional. En el futuro, dos entornos parecen especialmente relevantes, sin por ello descuidar otros campos de actuación: por una parte, la colaboración con la Universidad de Malaya será fundamental para poder apoyar la implementación del español en la secundaria pública; y por otra parte, desarrollar sinergias con los agentes locales, tanto universitarios como en las escuelas internacionales, donde la certificación de los DELE puede suponer una gran aportación en las perspectivas laborales de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Inversión y Desarrollo de Malasia (2011), *Incentivos fiscales para la inversión y el desarrollo en Malasia.* Disponible en: https://www.mia.org.my/v2/downloads/resources/publications/budget/2017/B/B18.pdf.

Agencia Nacional de Calidad de la Educación de Malasia (2009), «Catálogo de acreditaciones de la Agencia Nacional de Calidad de la Educación en Malasia». Disponible en: https://www.mqa.gov.my/mqr/english/ecarianakr.cfm.

García Paredes, A. (2019), «La enseñanza de español en Malasia», trabajo de fin de máster, Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: https://www.academia.edu/44426416/La_ense%C3%B1anza_del_espa%C3%B1ol_en_Malasia.

Hou-Keat, K., Hassan, N. H. y Ramli, N. (2017), «Motivation and gender differences in learning Spanish as a foreign language in a Malaysian technical university», *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 14, 2, pp. 59-83. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166709.pdf.

Martínez Vellón, S. (2006), «El español en Malasia», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés y Círculo de Lectores, pp. 168-172. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_33.pdf.

Ministerio de Educación de Malasia (2013), *Malaysian Education Blueprint. 2013-2025 (Preschool to Post-secondary Education)*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia Disponible en: https://www.moe.gov.my/menumedia/media-cetak/penerbitan/dasar/1207-malaysia-education-blueprint-2013-2025/file.

— (2017), *Estadísticas de instituciones educativas*. Putrajaya: Educational Planning and Research Division Ministry of Education Malaysia. Disponible en: https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/laporan-dan-statistik/perangkaan-pendidikan/477-perangkaan-pendidikan-malaysia-2017/file.

— (2019), *Estadísticas de instituciones educativas de primaria y secundaria*. Disponible en: https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/laporan-dan-statistik/senarai-sekolah.

— (2020), *Estadísticas de instituciones educativas de primaria y secundaria*. Disponible en: https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/laporan-dan-statistik/senarai-sekolah.

Real Instituto Elcano (2015), *La presencia empresarial española en el Sudeste Asiático*. Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/asia-pacifico/dt02-2015-esteban-informe-la-presencia-empresarial-espanola-en-el-sudeste-asiatico.

EL ESPAÑOL EN INDONESIA

Javier serrano avilés
Aula Cervantes de Yakarta

1. INTRODUCCIÓN

Grandes civilizaciones asiáticas como la árabe, la china o la india han tenido por destino generar potentes religiones, imperios y culturas que no tardaron en irradiarse por tierras vecinas e islas distantes. No es ese el caso de Indonesia, cuyo rasgo identitario probablemente consista no tanto en ser origen de una tradición singular sino, más bien, en singularizarse a través de la combinación sincrética de varias de ellas al admitir y dar cauce a sucesivas influencias de muy diverso signo, como puedan serlo el hinduismo primero e, inmediatamente después, el budismo, con la consiguiente «indianización», el islam y su arabización, o el confucianismo que, aunque menos populoso y circunscrito a la descendencia china, se deja sentir hoy día especialmente entre las élites empresariales indonesias —y todavía más en el circuito de la banca. Con escasa vocación para el purismo, a resguardo por su lejanía marítima de las metrópolis donde emanaban las respectivas ortodoxias, Indonesia, al acoger estas tradiciones y fundirlas con su sustrato indígena, pero también entre sí, termina por generar una suerte de heterodoxias inequívocamente propias. Sirvan como ejemplo las representaciones escénicas del *Ramayana* (ya sea en danza, ya en teatro de sombras o de marionetas), tan firmemente arraigadas en Java que el islam no pudo sino asumirlas e integrarlas; o también los hinduistas de Bali, que, sin tabúes ni miramientos sagrados, incluyen vacuno en su dieta. La modulación autóctona de grandes flujos culturales extranjeros, junto con la variedad combinatoria que proporcionan las muchas islas del gran archipiélago indonesio, dio como resultado tal calidad y profusión de culturas que atrajo a la primera gran generación de antropólogos culturales

(Margaret Mead, Clifford Geertz, etc.); algo de exageración hay —aunque tampoco demasiado— en proponer que esta disciplina en realidad surgió inicialmente para explicar la complejidad indonesia. En todo caso, la querencia por la fusión cultural y lingüística se observa hoy en muchos nombres de indonesios donde una raíz sánscrita (Dewi, Aditya) se acompaña de otra árabe (Nurul, Ahmad). En sintonía con este sincretismo tan indonesio, la tolerancia es uno de los atributos seculares de su sociedad, por más que minorías extremistas parezcan sugerir lo contrario (Pringle, 2010). El hecho de que Indonesia —el país con mayor población musulmana del mundo— haya preferido denominarse a sí misma mediante un étimo sánscrito y no árabe es ya un buen indicio de esa tolerancia, envés del sincretismo.

Con sus más de 270 millones, Indonesia es el cuarto país del mundo en términos demográficos (por detrás de China, India y Estados Unidos). Java, con más de 140 millones, es la isla con mayor población del globo; por su parte, el crecimiento de Yakarta hará que hacia 2030 supere a Tokio como la ciudad más poblada del mundo. Su volumen poblacional combinado con su diversidad cultural (más de 300 comunidades etnolingüísticas) y lingüística (el segundo país del mundo con más lenguas, por encima de 700) hacen de las políticas demográficas, pero también de las culturales y lingüísticas, dos de los temas decisivos para el futuro del archipiélago indonesio. A la complejidad del volumen y la diversidad se añade la del desigual desarrollo de Indonesia —especialmente en cuestiones de género—, en tanto que país de renta media-alta (Banco Mundial, 2020) con un recientemente adquirido alto índice de desarrollo humano que al fin ha dejado atrás el grupo de países de desarrollo humano medio, situándose en el puesto 107 de los 189 países indexados en el *Informe sobre Desarrollo Humano 2020* del Programa de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020).

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN INDONESIA

La enseñanza reglada de lenguas extranjeras (LE) en el sistema educativo de la secundaria indonesia se deslinda en dos sistemas: el sistema educativo civil, donde se enseña inglés como LE oficial en secundaria, y el religioso, donde se enseña árabe. En algunos colegios de secundaria se complementa la oferta de LE con optativas como alemán, chino, francés

u holandés. El alcance de la oferta de estas LE optativas depende de cada centro. En la educación terciaria se amplía la oferta reglada a otras LE como coreano, japonés, ruso, etc.

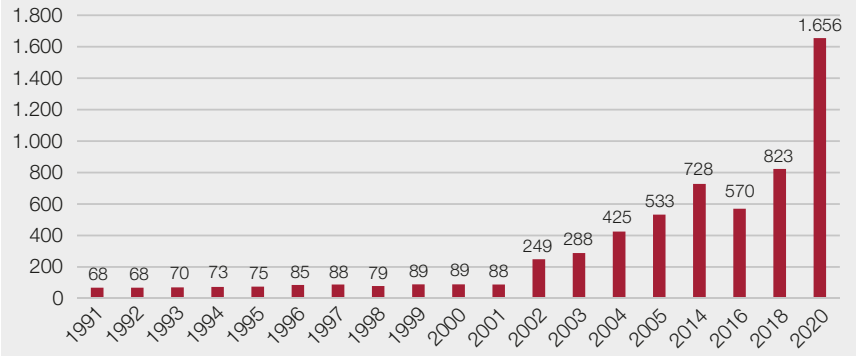
La breve historia de la enseñanza del español en Indonesia se resuelve en tres bloques: a) 1991-2004, desde el inicio —al menos desde el inicio de los datos disponibles[1]— hasta el comienzo del apoyo institucional; b) la década larga entre 2002/2004-2014 está definida por ese apoyo, que se materializa en la asignación de lectorados MAEC-AECID (que comienzan en 2002, si bien entre 2007 y 2012 Indonesia llegó a tener cuatro lectores cada año) y la apertura en 2004 del Aula Cervantes de Yakarta en la Universidad de Trisakti; c) desde 2015 hasta la actualidad. El bloque intermedio, con la llegada de los lectorados y el Aula, supuso la entrada del español en el ámbito universitario, primero en Yogyakarta (Universitas Gadjah Mada y Universitas Atma Jaya) y luego en Yakarta (Universitas Indonesia y Universitas Trisakti). A pesar de introducirse a través de las universidades, no por ello el español se incorporará a la enseñanza reglada, puesto que la mayoría de las clases impartidas por lectores y por el Aula Cervantes se hacen no en las asignaturas regladas de las facultades sino en los correspondientes centros de lenguas de dichas universidades, donde se enseñan lenguas extranjeras extracurriculares, es decir, en el ámbito de la enseñanza no reglada. Tan solo en algunos pocos casos (Gadjah Mada, Universitas Indonesia) y de forma discontinua llega a ofrecerse una asignatura reglada de español, por lo general, una optativa dentro del programa de francés, que desaparece cuando se retira el apoyo de los lectorados. Desde 2014 se mantiene un solo lectorado AECID destinado a la formación de diplomáticos indonesios. Ese mismo año el Aula Cervantes de Yakarta cancela su acuerdo con Trisakti y se traslada a la Embajada de España, donde se encuentra hoy en día. Durante esos años, el Aula experimenta periodos de inestabilidad, incluyendo un cierre provisional entre 2017 y 2018.

Durante la década de decidido apoyo institucional, el volumen de estudiantes logra un primer hito al superar el centenar, si bien no deja de situarse en una media de medio millar de estudiantes. Más allá del número de estudiantes, como consecuencia principal de esta década hay que señalar que el español no logra implantarse en el sistema curricular

1 En su revisión de la enseñanza de lenguas en Indonesia, Nababan (1991) no menciona al español, ni siquiera entre aquellas lenguas cuyo aprendizaje es informal.

de las universidades del país aun cuando mantenga presencia bien como asignatura oficial optativa, bien a través de esos centros de idiomas donde se enseña español de forma extracurricular. La ausencia del español en la enseñanza curricular universitaria es una cuestión que ha sido analizada en otra ocasión (Serrano Avilés, 2019) y sobre la que volveremos al presentar el hispanismo en Indonesia.

Gráfico 1
N.º de estudiantes de español en Indonesia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Martín García (2006), Martínez de Simón García (2016) y Serrano Avilés (2019).

El tercer periodo de la enseñanza del español está caracterizado por el adelgazamiento del apoyo institucional, la retirada del español del ámbito universitario y su leve crecimiento en el campo de la enseñanza no reglada, cuyo volumen de estudiantes ha rebasado por primera vez al de colegios y universidades. Para la presentación de la situación actual del español, analizaremos la procedencia de los 1.656 estudiantes documentados en 2020[2]. Es probable que algún centro de enseñanza, reglada o no, con estudiantes

2 Los datos que se ofrecen corresponden al número de alumnos, no de matrículas. En el caso de la enseñanza reglada el número de alumnos y matrículas tiende a coincidir, pero en el de la no reglada el número de matrículas suele ser sensiblemente superior al de alumnos. En cuanto al año de recogida de datos, para la enseñanza reglada se toman datos del curso académico 2020-2021, mientras que para la no reglada se toman datos del año natural 2020. Todas las instituciones reflejadas han facilitado los datos a través de sus respectivos profesores de español, a quienes se agradece su valiosa colaboración.

de español haya quedado fuera de este estudio; en todo caso, se ha incluido la docena de centros en los que se tiene noticia de oferta de español y que conforman el circuito del español en Indonesia.

Cuadro 1
Distribución de los estudiantes de español en Indonesia en 2020

Tipo de educación	Nivel, centro y localización[3]		N.º de estudiantes
Reglada	Primaria	1. British School Jakarta	106
	Secundaria	1. British School Jakarta 2. Canggu Community School (Bali) 3. Jakarta Intercultural School 4. Liceo Francés de Bali (Bali) 5. Liceo Francés de Yakarta 6. Yogyakarta Independent School (Yogyakarta)	587
	Universitaria	1. Universitas Indonesia	105
No reglada	1. Aula Cervantes Yakarta 2. Centro de Lengua Española y Cultura Hispánica-Universidad Católica de Murcia (CELES-UCAM) (Yakarta) 3. Instituto Nebrija-Jakarta 4. Lembaga Indonesia Spanyol (Yogyakarta) 5. Escuela de Formación Diplomática, Ministerio de Asuntos Exteriores de Indonesia (lector AECID)		858
Total			**1.656**

Fuente: elaboración propia.

A la vista del cuadro 1, el circuito de la enseñanza del español queda restringido a tres ámbitos: 1) la enseñanza reglada en colegios privados con currículo extranjero (americano, australiano, británico, francés, etc.); 2) la enseñanza reglada universitaria, disponible únicamente como materia optativa; 3) la enseñanza no reglada, en la que se incluye la oferta de los mencionados centros de lenguas asociados a universidades como Lembaga Bahasa Internasional de Universitas Indonesia, cuyas clases de español están encomendadas al Aula Cervantes de

3 Entre paréntesis se indica la localización de aquellos centros ubicados fuera de Yakarta.

Yakarta. Dos rasgos configuran esta tercera y última etapa de la evolución de la enseñanza del español en Indonesia: en primer lugar, se logra superar el millar de estudiantes y, en segundo lugar, el protagonismo lo adquieren los centros de enseñanza no reglada (incluidas las academias universitarias de enseñanza no reglada) que toman el relevo a las universidades como las instituciones de referencia. En cuanto al impacto de la COVID-19, en marzo de 2020 el Gobierno indonesio suspende la enseñanza presencial, por lo que todas las clases se imparten en línea. Quizá el único impacto específico sobre la enseñanza de ELE consiste en que, con el confinamiento, ha aumentado la demanda en aquellos centros de enseñanza no reglada que han sabido hacer la transición hacia la modalidad no presencial de clase.

Por otro lado, el flujo de turismo educativo e idiomático de indonesios hacia España es igualmente reducido: según los datos proporcionados por el Consulado de España en Indonesia, en 2018 se concedieron 126 visados de estudiante a indonesios.

Tres asociaciones de estudiantes de español completan el ecosistema del español en Indonesia. Todas se originan como iniciativas locales, aun cuando reciban apoyo de la Embajada de España, el Aula Cervantes de Yakarta u otros centros de enseñanza.

Cuadro 2
Asociaciones de estudiantes de español en Indonesia (2020)

Nombre de la asociación	Modalidad y localización	N.º de miembros
Amigos Cervantes	Presencial en Yakarta, con actividades complementarias en línea	40
¿Dime Por Qué?	En línea, con actividades presenciales complementarias en Yakarta	2.400
Polyglot-Yakarta, sección de español	Presencial, con actividades complementarias en línea	89
Polyglot-Bandung, sección de español	Presencial, con actividades complementarias en línea	23
Total		**2.552**

Fuente: elaboración propia.

De los datos cabe concluir que, independientemente de su tendencia creciente, las cifras absolutas del español en Indonesia no hacen sino confir-

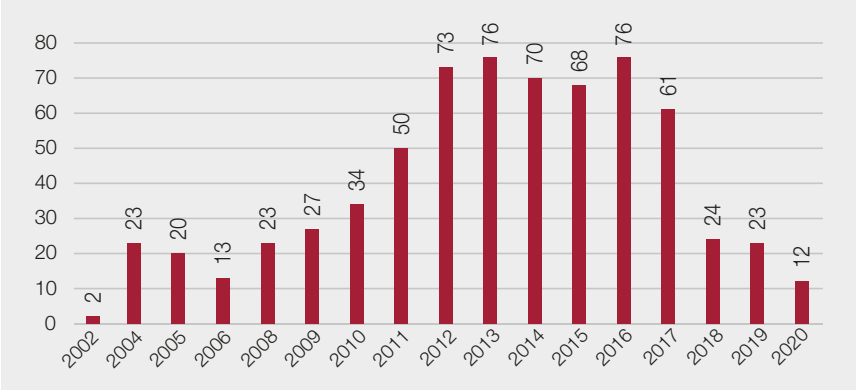
mar su marginalidad[4], mientras que el análisis de las instituciones que lo ofrecen sanciona su estatus como lengua extranjera periférica en Indonesia, muy lejos de la posición preeminente del español entre las lenguas globales. Tan importante como documentar su presencia en colegios y academias es constatar la marginalidad del español (asignatura optativa, sin titulación propia) en la educación terciaria reglada indonesia, combinada con su ausencia en el restante sistema educativo público del país (los colegios privados con currículo extranjero caen fuera del sistema público indonesio). Como corolario de esta conclusión puede señalarse que, aun cuando el establecimiento del primer departamento de español sea un proyecto insustituible (Serrano Avilés, 2019), el dinamismo de los centros de enseñanza no reglada en estos últimos cinco años apunta una segunda alternativa de implantación en el país: los centros culturales con oferta de enseñanza de lenguas extranjeras, como el Institut Français, el Goethe Institut, el British Council, etc., suelen tener mayor número de matrículas no en países industrializados con un alto nivel de desarrollo, sino precisamente en países de nivel de desarrollo y renta intermedios en los que la educación es el ascensor social, al igual que en los países de desarrollo y renta baja; pero, a diferencia de estos últimos, los países de renta y desarrollo intermedios cuentan con recursos para destinarlos a la formación. Así, este tipo de instituciones tienen su mayor volumen de matrículas en países como Filipinas, la India o Pakistán. En el caso de Indonesia, los institutos culturales basados en Yakarta (British, Français, Goethe, etc.) suelen tener una alta demanda de clases, que oscila entre los 3.000 y los 5.000 estudiantes al año. Con independencia del problema agudo que comporta la escasez de profesorado —detallado en Serrano Avilés (2019)— no hay indicios para sospechar que un centro de enseñanza español no solo podría ser viable, sino incluso rentable. El problema consiste en que dicho centro requeriría de una inversión inicial muy superior a la del proyecto del departamento universitario. El diagnóstico, por consiguiente, es igualmente válido tanto para la enseñanza universitaria como para la no reglada: sin una estructuración previa, la enseñanza del español no puede crecer, por lo que desde su inicio permanece confinada a un circuito educativo periférico y atomizado, cuyo volumen permanece prácticamente fosilizado.

4 Frente a 270 millones de habitantes, 1.600 estudiantes de español suponen un magro 0,0000059 %.

3. CERTIFICACIÓN DE ELE EN INDONESIA

Las cifras de certificación discurren en paralelo a las de la enseñanza. Los diplomas DELE se ofertan en Bali, Yakarta y Yogyakarta, y en esta última localización se ofertan además los exámenes del SIELE.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (Indonesia)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

La media anual de candidatos DELE es de 36 candidatos por año. Resulta llamativa la relativamente alta demanda que tienen los DELE en relación con el escaso volumen de la enseñanza. Esta relación tal vez pueda explicarse, en parte, debido a que la ausencia del español en el contexto universitario indonesio hace de la certificación ofrecida por el Aula Cervantes de Yakarta la única disponible para el español en Indonesia. Varias circunstancias, entre las que se incluyen episodios de violencia poselectoral, han impedido la convocatoria de los DELE en el curso 2018-2019 y limitado la convocatoria de 2019-2020. A diferencia de lo que ha sucedido con la enseñanza, la pandemia de la COVID-19 sí que ha afectado notablemente a los DELE. Aun así, resulta destacable que ha podido celebrarse la convocatoria DELE de noviembre de 2020 en Yakarta en el contexto de la pandemia.

A su vez, entre 2017 y 2020 hubo un total de 17 candidatos CCSE. La mayoría se concentra en 2019 y su crecimiento es circunstancial, puesto que la mayoría de candidatos a la nacionalidad por origen sefardí proce-

den no de Indonesia sino de países vecinos (Australia, Tailandia) donde o bien no había oferta de CCSE o bien los cupos se habían completado.

4. HISPANISMO EN INDONESIA

Las traducciones de literatura en español al indonesio (Miguel de Cervantes, Federico García Lorca o Luis Sepúlveda) y viceversa podrían ser interpretadas como indicios de actividad hispanista. Para disipar esta ilusión baste apuntar que la traducción literaria directa entre el indonesio y el español es prácticamente inexistente y que, en la mayoría de casos, las traducciones disponibles suelen recurrir al inglés como pivote, tal como sucede con la versión española del *Cuarteto de Bur*ú del escritor javanés Pramoedya Ananta Toer. El flujo de investigación entre el español y el indonesio es anecdótico, y está todavía a la espera de estudios contrastivos, traducciones y comparatismo literario. Aun cuando mucho de su quehacer discurre entre la lingüística y los estudios literarios, el origen de cualquier hispanismo siempre se remonta a la investigación histórica de los contactos y las relaciones con el país correspondiente. La Monarquía hispánica inició en el siglo XVI un estrecho contacto con las Molucas que, en la primera mitad del XVII, tras la conquista española de la Especiería en 1606, se tradujo en el establecimiento de fortalezas españolas en las islas de Tidore, Ternate y Halmahera. Llamativamente, este par de siglos de intensa relación hispano-moluca estaban todavía aguardando su primer estudio. Para subsanar este histórico olvido, el Aula Cervantes de Yakarta y la Embajada de España en Indonesia han coordinado la publicación del volumen *En el archipiélago de la Especiería. España y Molucas en los siglos XVI-XVII* (Serrano Avilés y Mojarro Romero, 2020), con el que se pretende recuperar la memoria de esta historia común hispano-indonesia, y poner al alcance del lector hispanohablante una narrativa articulada de la presencia española en las Molucas, donde hubo una media de quinientos efectivos destacados entre soldados, misioneros y comerciantes, y cuyo alcance resulta todavía hoy palpable en la veintena de fortalezas y enclaves españoles repartidos por toda la Especiería, además de en la toponimia. El lanzamiento de este libro en febrero de 2021 forma parte de las actividades programadas desde Indonesia para la conmemoración del V Centenario de la primera vuelta al mundo de Magallanes y Elcano, al tiempo que proporciona un suelo elemental para el desarrollo del hispanismo histórico hispano-indonesio.

En una vertiente muy distinta, pero todavía dentro del radio de acción del hispanismo, el Aula de Yakarta también ha coordinado en 2020 la publicación del *Diccionario de f*útbol español-indonesio[5], una adaptación al público y contexto indonesios del original elaborado en 2019 por el Instituto Cervantes de Pekín. En colaboración con la delegación en Indonesia de LaLiga y la Embajada de España en Indonesia, este diccionario aprovecha la popularidad del fútbol español entre los indonesios para presentarles contenidos lingüísticos y culturales básicos, combinando así la promoción de la lengua, la cultura y el deporte.

Al igual que sucede con las cifras de estudiantes de español, con la recapitulación de la actividad hispanista en Indonesia se proyecta la sombra de la ausencia de investigación hispanista, que difícilmente puede arraigar sin contar primero con un departamento universitario de español: este proyecto no es nada menos que una condición de posibilidad del desarrollo del español y del hispanismo en el país (Serrano Avilés, 2019); dicho departamento tendría como doble objetivo la formación de profesorado de ELE indonesio por un lado y, por otro, el inicio de la investigación hispanista. El Aula Cervantes de Yakarta, apoyada por la Embajada de España en Indonesia, ha realizado a lo largo de 2019 y 2020 un estudio de los requisitos de dicho proyecto, al tiempo que ha mantenido varias rondas de contactos con universidades indonesias y embajadas hispanohablantes acreditadas en el país. Lamentablemente, una vez considerado el apoyo que estas instituciones podrían brindar, el proyecto ha tenido que ser desechado a pesar de la clara conciencia que tenemos tanto entidades hispanohablantes como indonesias de su acuciante necesidad desde el punto de vista de la estrategia de promoción del español, de la que cabría esperar, a su vez, la generación de un círculo virtuoso en relación con la demanda. En efecto, la relevancia global del español cuenta con un pálido reflejo en Indonesia donde, sin embargo, lenguas extranjeras no ya como el alemán, el francés o el japonés, sino como el coreano o el ruso, tienen un nivel de implantación universitaria considerable. Así pues, en Indonesia, español e hispanismo siguen aguardando su oportunidad.

5 La versión digital del diccionario en formato PDF está disponible en la página web del Aula Cervantes de Yakarta: https://yakarta.cervantes.es/es/default.shtm.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial (2020), «New World Bank country classifications by income level: 2020-2021», *World Bank Blogs* (1 de julio de 2020). Disponible en: https://blogs.worldbank.org/opendata/new-world-bank-country-classifications-income-level-2020-2021.

LaLiga, Instituto Cervantes, Embajada de España en Indonesia (2019), *Diccionario de fútbol (español-indonesio)*. Disponible en: https://yakarta.cervantes.es/imagenes/File/Diccionario_Futbol_espanol_indonesio.pdf.

Martín García, R. (2006), «El español en Indonesia», 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. 166-167. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_32.pdf.

Martínez de Simón García, M. T. (2016), «La enseñanza del español en Indonesia», trabajo de fin de máster, Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016.html.

Nababan, P. W. J. (1991), «Language in Education: The case of Indonesia», *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 1, 37, Language Policy and Education, pp. 115-131.

Pringle, R. (2010), *Understanding Islam in Indonesia. Politics and Diversity*. Singapur: Editions Didier Millet.

Programa de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020), «Indonesia», *Human Development Report 2020. The next frontier: Human development and the Anthropocene*. Disponible en: http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/IDN.

Serrano Avilés, J. (2019), «Evolución de la lengua y la cultura en español en Indonesia», en VV. AA., *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial, S.L., pp. 357-366. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/serrano/p01.htm.

Serrano Avilés, J. y Mojarro Romero, J. (eds.) (2020), *En el archipiélago de la Especiería. España y Molucas en los siglos XVI-XVII*. Madrid: Desperta-Ferro y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

EL ESPAÑOL EN VIETNAM

Nguyen Thi Kim Dung
Universidad de Hanói

1. INTRODUCCIÓN

El español, hoy en día, cuenta con una popularidad considerable en Vietnam[1]. Desde que llegó por primera vez al país hasta ahora se encuentra cada vez más presente en distintos ámbitos como el turismo, la diplomacia, la economía y la cultura, entre otros.

La historia de la formación universitaria en español en Vietnam empezó en 1961, cuando envió a sus estudiantes a cursar carreras universitarias en Cuba al amparo de un convenio de colaboración entre los dos gobiernos socialistas[2]. Desde los años sesenta hasta los noventa, los vietnamitas que utilizaban el español en su trabajo o en sus estudios eran antiguos becarios de dicho programa y desempeñaron funciones importantes en el desarrollo y la reconstrucción de Vietnam después de la guerra. La enseñanza de español en el país solo se pone en marcha en el ámbito académico institucional tras la inauguración de la Embajada de España en Hanói en 1996[3], la apertura del Aula Cervantes en Hanói en 2001 y, un año después, el establecimiento del Departamento de Español en la Universidad de Estudios Extranjeros, actual Universidad de Hanói (HANU). El

1 Para la preparación de este artículo se ha contado con la colaboración de Do Huyen Thanh, vicedecana en el Departamento de Lingüística y Literatura Española de la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de Ho Chi Minh; Emilio Condado Madera, profesor en el Liceo Francés Alexandre Yersin; y Álvaro Graña, profesor de español en el Colegio Internacional de Secundaria United Nations International School de Hanói.

2 Vu (2010).

3 Fernández-Conde Rodríguez (2005).

español está presente en la enseñanza reglada, secundaria y universitaria, y también en el ámbito privado.

Las primeras clases de español como lengua extranjera se dieron durante los años setenta a becarios vietnamitas que viajaron a Cuba y a otros países iberoamericanos. Posteriormente, en 2002 se empezó a impartir español como licenciatura en la HANU, siendo esta la única institución en ofertar el grado de Lengua y Cultura Hispanas en Vietnam hasta el año 2010, cuando la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades (UCSH) de la Universidad Nacional de Ho Chi Minh comenzó a seguir el modelo de la HANU para formar licenciados en Español. Cabe mencionar también las clases de español que se imparten a estudiantes universitarios vietnamitas como segunda lengua extranjera, inicialmente en la HANU desde el año 2000, a las que luego se sumaron la Universidad Nacional de Vietnam (VNU-ULIS), la Universidad de Lenguas Extranjeras y Tecnología de la Información (HUFLIT) y la Universidad Abierta de Ho Chi Minh (HOU). A su vez, encontramos la asignatura optativa de español como segunda o tercera lengua extranjera en escuelas secundarias internacionales, como el Liceo Francés Alexandre Yersin o el colegio internacional de secundaria United Nations International School. Junto con esta formación a nivel institucional, también está la formación no reglada ofertada por el Aula Cervantes de Hanói y los centros o academias de lenguas extranjeras, sobre todo en Hanói y en Ho Chi Minh.

En el proceso de desarrollo del español en Vietnam intervienen numerosas entidades, entre las que destacan las embajadas de los países hispanohablantes en Hanói (diez en 2021), el Instituto Cervantes, la Asociación de Amistad Vietnamita-Española (fundada en 2004), el noticiario radiofónico *La voz de Vietnam*, el periódico en línea *Nhan Dan*, el programa Erasmus+ de la Unión Europea, las ONG españolas con presencia en Vietnam (CODESPA, AIDA, Paz y Desarrollo, etc.), el programa ELE Focalae de Colombia, así como las universidades españolas e hispanoamericanas interesadas en la difusión de la lengua y la cultura española en el país: Universidad de Alcalá, Universidad de Murcia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Valladolid, Universidad de León, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad EAFIT (Medellín, Colombia) y Universidad Nacional Autó-

noma de México. Estas instituciones brindan actividades, exhibiciones, tertulias o proyectos de todo tipo en todo el país sobre diferentes ámbitos como educación, turismo, cultura y negocios. Sus esfuerzos tienen su efecto en la presencia e imagen de la cultura y la lengua hispana en la sociedad vietnamita.

Otro aspecto que cabe mencionar es el perfil de los estudiantes vietnamitas. Poseen características típicas de un alumno oriental: disciplinado, tímido, respetuoso, con habilidades en el estudio de la gramática y en la comprensión y producción escrita, si bien las destrezas auditivas y orales suelen constituir un desafío para él[4]. Estos estilos de aprendizaje se deben en buena parte a la tradición educativa y la cultura asiática. Sin embargo, gracias a las condiciones geopolíticas del país, son también alumnos flexibles y con facilidad para adaptarse, por lo que el enfoque comunicativo parece una metodología docente adecuada y fácil de aplicar, junto con el posmétodo, en la enseñanza de español a estos destinatarios[5].

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN VIETNAM

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

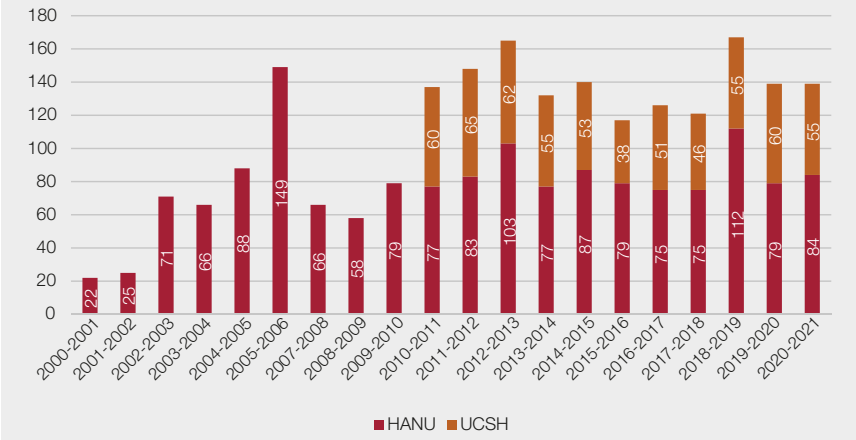
La presencia del español en las escuelas secundarias empezó en 2004 con un lectorado MAEC-AECID en el Liceo Francés Alexandre Yersin y registró 86 matriculados[6]; desde entonces se ha ampliado a dos instituciones, el Liceo y el Colegio Internacional de Secundaria UNIS con un número de alumnos que ronda los 250 (datos del año académico 2020-2021). Con la presencia de francés, chino y japonés como segunda lengua optativa en algunas escuelas secundarias en Hanói y, a partir del próximo año académico coreano y alemán, se espera que también el español entre de igual modo en el sistema educativo reglado en un futuro cercano.

4 Nguyen (2008).
5 Nguyen (2019).
6 Fernández-Conde Rodríguez (2005).

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Respecto a la enseñanza de español en las universidades del país se ve una tendencia ascendente en cuanto al número de matriculados en el grado ofertado por la HANU, sobre todo a partir del año 2018; sin embargo, se aprecia un ligero descenso en la UCSH de Ho Chi Minh. En relación con el español como una asignatura optativa del grado, solo con datos de la HANU, se observa un número más o menos estabilizado desde el año 2007 hasta la fecha.

Gráfico 1
N.º de estudiantes de español en las universidades HANU y UCSH (Vietnam)



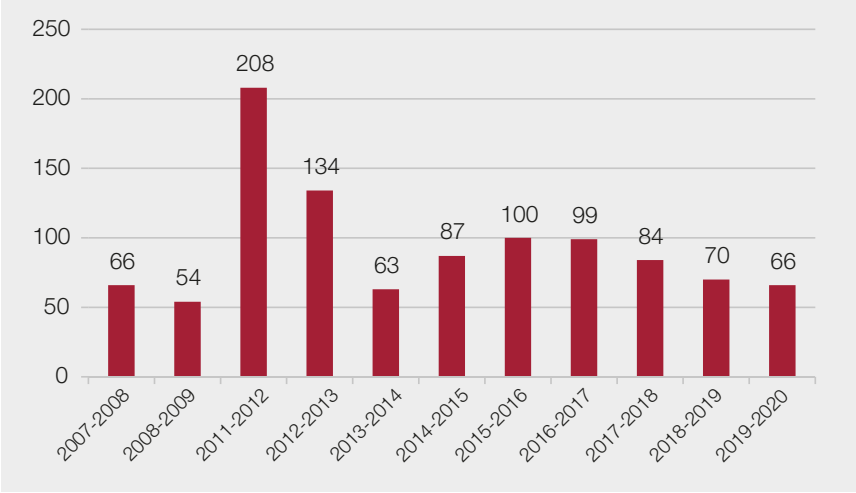
Fuente: Universidad de Hanói (2020) y Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades (2020).

No se registran datos sobre la presencia del español fuera del sistema educativo reglado, excepto la oferta del Instituto Cervantes. Sería interesante contar con estos datos en próximas revisiones.

2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

Desde la apertura del Aula Cervantes de Hanói se puede dibujar una curva ascendente en relación con el número de estudiantes con un máximo de 208 alumnos matriculados en el año 2011-2012. A partir de ese curso, la matrícula baja hasta llegar a 66 alumnos en las especiales circunstancias de la pandemia, por lo que se espera que la línea vuelva a subir a medida que se controle el virus en todo el mundo.

Gráfico 2
N.º de alumnos del Instituto Cervantes (Vietnam)



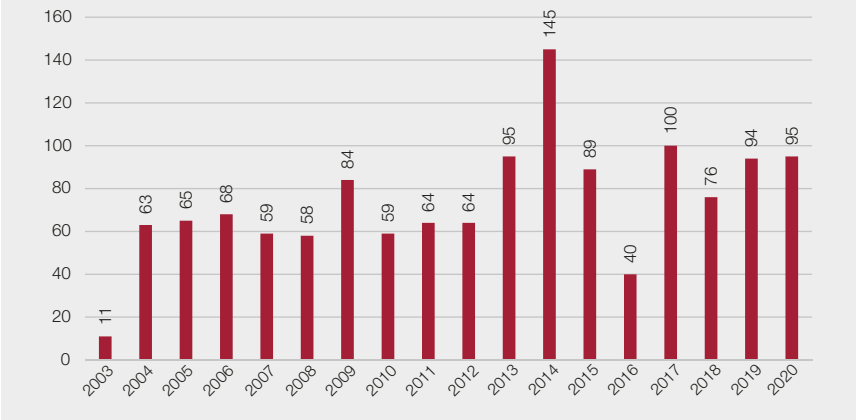
Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Existen varias motivaciones que atraen a los estudiantes al Aula Cervantes de Hanói: en primer lugar, son estudiantes que quieren cursar estudios en el extranjero, sobre todo, en Estados Unidos, donde se reconoce el español como segunda lengua extranjera obligatoria; después de este primer grupo están los interesados en el español bien por motivos laborales, bien por intereses propios. Los estudiantes principalmente se inscriben en el curso A1 o A2 y un número menor sigue su formación en niveles más avanzados.

En lo referente a la certificación, el número de candidatos DELE alcanzó su cifra más alta en 2014 con 145 candidatos; posteriormente las

cifras se han estabilizado en una cantidad cercana a los 100 candidatos anuales. Entre los candidatos al DELE encontramos estudiantes de grado de la HANU y de la UCSH. En la HANU se obliga a los alumnos a tener el apto en DELE C1 u otro certificado ofrecido por la universidad para poder graduarse, igual que ocurre con las demás lenguas extranjeras. Los estudiantes de la institución norteña suelen optar por el DELE, puesto que es la certificación de nivel de la lengua reconocida internacionalmente. Otro perfil de candidato se corresponde con alumnos que quieren solicitar una beca de la AECID, una beca Erasmus o que simplemente quieren cursar estudios en una entidad en el extranjero, pues en muchos casos se trata de un requisito de admisión.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE (Vietnam)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Junto con la labor de enseñanza de español y su certificación, el Aula Cervantes de Hanói es muy activa en la organización de actividades culturales: ciclos de cine casi todos los años durante el periodo 2004-2014; cursos de cultura y civilización hispanoamericana (2005 y 2006); tertulias culturales, como «La noche de Pablo Neruda» (2005); o cursos de literatura española (2007), entre otros. También organiza actividades en colaboración con otras entidades homólogas: el Ciclo de Cine Europeo, en colaboración con institutos culturales de países europeos; el Seminario sobre el Español en Vietnam, en colaboración con el Departamento de Español de la HANU;

charlas culturales a estudiantes de la HANU en colaboración con la Embajada de España en Hanói, etc.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN VIETNAM

En cuanto al profesorado universitario de español, se observa un enorme apoyo y esfuerzo por parte del Gobierno de España, a través de la AECID o la Embajada de España en Hanói, mediante el programa de lectorados para instituciones universitarias desde el año 2002 hasta la actualidad. Por otro lado, se cuenta con la participación puntual de algunos profesores invitados de nacionalidad argentina, peruana y mexicana. Además, el número de profesores de español locales también se ha incrementado. En un principio se contaba únicamente con dos profesores vietnamitas, cantidad que ha llegado hasta doce en 2021, con docentes que cuentan con una formación académica de máster o doctor en España. Por otra parte, todos los profesores en las dos escuelas que ofrecen clases a estudiantes de secundaria (el Liceo Francés y la UNIS) y los que imparten clases de español en el Instituto Cervantes son nativos; en otros centros o academias que ofrecen clases privadas de español, los docentes suelen ser antiguos estudiantes de las dos universidades vietnamitas con un grado de Español (HANU y UCSH) o bien nativos que dirigen el centro por su cuenta.

La enseñanza y el aprendizaje de español en Vietnam a nivel institucional llevan un recorrido de casi 20 años. Durante estos años, los profesores locales se han formado en España y México además de recibir cursos de formación continua del Instituto Cervantes. Hay, en todo el país, unos 30 profesores de ELE con título de máster otorgado por universidades españolas. No obstante, pocos llevan a cabo investigaciones o estudios lingüísticos o culturales. Menos de una decena de doctores en especialidades de lengua española siguen trabajando en este campo. Aparte del *Diccionario español-vietnamita y vietnamita-español* publicado en 2016 (García-Medall, 2016) en colaboración con antiguos estudiantes de la primera promoción del grado de Español de la HANU, existen solo algunos artículos de investigación puntuales.

4. CONCLUSIONES

El Instituto Cervantes, en este caso concreto, el Aula Cervantes de Hanói, desempeña un papel destacado en la difusión de la lengua y la cultura españolas en Vietnam. Impulsa la difusión del español en este país asiático, a través de actividades de enseñanza de la lengua y promoción de la cultura. Ahora bien, para poder expandir más esta misión entre los más de cien millones de habitantes de este país, cuya generación más numerosa es la comprendida entre los 16 y los 35 años, se plantean nuevos retos: fomentar la calidad del profesorado de español mediante cursos de formación específicos sobre nuevos métodos y tendencias en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeros (como, por ejemplo, el uso avanzado de las tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE); diseñar cursos para responder a la demanda del mercado laboral (el uso del español en hoteles y restaurantes, español con fines específicos, etc.); o ajustar el coste de las acciones formativas al nivel de vida medio de los vietnamitas para facilitar el acceso a esta formación.

El español en Vietnam tiene potencial de desarrollo, sobre todo, bajo la nueva situación en la que se encuentra el país, habiendo controlado bien la evolución de la pandemia de la COVID-19 y tomado medidas para reactivar la economía del país. Es hora de planificar y trabajar para una mayor difusión de esta lengua, abriendo una nueva etapa y promoviendo al máximo la cooperación entre todos los organismos interesados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Universidad de hanói. Departamento de Español (2020), «Informe general de actividad académica y perfil del centro 2000-2020». Hanói: Universidad de Hanói.

Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005), «El español por países. El español en Vietnam», *Revista Electrónica Elenet*, 1.

García-Medall, J. (2016), *Diccionario de español-vietnamita, vietnamita-español.* Lugo: Axac.

Nguyen, T. K. D. (2008), «La pragmática en la enseñanza de las locuciones españolas a estudiantes vietnamitas», trabajo de fin de máster, Universidad de Alcalá.

— (2019), «La adquisición de la competencia fraseológica en aprendientes vietnamitas de ELE mediante la traducción pedagógica y los textos literarios», tesis doctoral, Universidad de Alcalá.

Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades. Sección de Español, Departamento de Lingüística y Literatura Española (2020), «Informe general de actividad académica y perfil del centro 2000-2020». Ho Chi Minh: Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Ho Chi Minh.

Vu, V. A. (2010), «Cuba - mi patria segunda», *Mundo & Vietnam. Revista del Ministerio de Relaciones Exteriores de Vietnam*, 30, p. 4.

EL ESPAÑOL EN LA INDIA

Òscar Pujol Riembau
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

No es arriesgado afirmar que en los últimos treinta años el español ha pasado de ser una lengua prácticamente desconocida, cultivada solo en algunas universidades, a convertirse en una de las lenguas favoritas del estudiante indio. Se trata de un logro singular, más si tenemos en cuenta que la India no ha sido tradicionalmente una zona de influencia del mundo hispánico. La expansión del español en este país constituye, por lo tanto, una incursión en un territorio ignoto antes reservado a otras lenguas.

Diferentes motivos han propiciado esta expansión. Por un lado, la apertura económica y cultural de la India en los noventa, la mayor relevancia de América Latina, la importancia creciente del español en Estados Unidos, el incremento de la acción exterior española y la imagen positiva de España como un país europeo, democrático y desarrollado, y como un destino turístico culturalmente atractivo.

LA REVOLUCIÓN SILENCIOSA DE LOS AÑOS NOVENTA

Hace treinta años, cuando nacía el Instituto Cervantes, la India experimentaba una revolución silenciosa en lo económico, lo cultural y lo social. Se trataba de un giro inesperado de la historia. Tras el atentado que se cobró la vida de Rajiv Gandhi, su sucesor, Narasimha Rao liberalizó la economía india, sentando las bases de una nueva clase media, que es la que hoy en gran medida estudia español.

Como parte de las reformas, el Gobierno permitió en 1992 la entrada de canales de televisión extranjeros. Esto facilitó el acceso masivo a las culturas populares de otros países. A partir de este momento, la cultura en

español irrumpió con fuerza, sobre todo a través de la música latina y más tarde con el deporte, el cine y las series televisivas[1].

Fueron la Delhi University (DU) y la Jawaharlal Nehru University (JNU) las instituciones pioneras en la enseñanza de español en la India. A principios de los noventa solo estas dos universidades ofrecían licenciaturas completas de Español. La tercera institución fue el Central Institute of English and Foreign Languages (CIEFL), hoy la English and Foreign Language University (EFLU), ubicado en la ciudad de Hyderabad, en el sur de la India, que inició sus clases de español en 1987. A principios de los años noventa esta universidad ya ofrecía un máster de tres años, primero a distancia y luego presencialmente[2].

La DU se encargaba además de organizar cursos de diploma y certificado en los diversos colegios afiliados a la universidad[3]. Otras instituciones privadas, pero sin ánimo de lucro, como la Ramakrishna Mission en Calcuta y la Bharatiya Vidya Bhavan en Delhi, ofrecían cursos de español a precios muy económicos, lo que permitía el acceso a estudiantes con menor poder adquisitivo. A principios de los noventa la Banaras Hindu University inició sus cursos de diploma y certificado. No debemos olvidar, además, a una institución pionera en la enseñanza del español, el Indian Institute of Foreign Trade, ubicado en Delhi, que se concentraba en la enseñanza del español en el ámbito de los estudios empresariales[4].

Más allá del mundo universitario el interés por la lengua española, ocasionado en buena parte por la apertura que hemos mencionado más arriba, se manifiesta con la eclosión de academias privadas en varios puntos de la India. Vale la pena mencionar la creación del Instituto Hispania en 1997.

En la década de los noventa el español sale de la universidad para empezar su singladura como lengua extranjera, cuyo estudio no es de índole académica sino práctica, sea por motivos profesionales o culturales. Esto lleva naturalmente a reexaminar el antiguo método gramatical de traducción y a sustituirlo por el enfoque comunicativo[5]. Por otro lado, en

1 Pujol Riembau (2020: 391).
2 Información suministrada por la catedrática Sonya Surabhi Gupta.
3 Ganguly (2005: 431).
4 *Ibidem*.
5 Ortega Rodríguez, Romero Blázquez y Zugasti Zugasti (1998: 320).

los años noventa los docentes se encuentran con una falta de materiales didácticos[6]. Esta es un área en la que se han hecho grandes avances en los últimos veinte años, como demuestran las diez ediciones de los Encuentros Prácticos de Profesores de Español en la India (EPPELE) y las cinco de los Seminarios Permanentes organizados por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi en la última década[7].

PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI: AUMENTO DE LA PRESENCIA INSTITUCIONAL Y AFIANZAMIENTO DEL ESPAÑOL

En la primera década del siglo xxi la presencia institucional española aumentó considerablemente en la India. El Gobierno español, consciente de la importancia de Asia, preparó el Plan de Acción Asia-Pacífico 2005-2007, que preveía ya el establecimiento del Instituto Cervantes de Nueva Delhi en 2007, como efectivamente sucedió, aunque la inauguración en su ubicación actual tuvo lugar en 2009.

El número de lectorados pasó de tres a diez[8]. La mayor parte de las universidades ofrecían solo cursos generales de español, pero en 2008 EFLU introdujo sus estudios de grado, sumándose a DU y JNU en su oferta de un ciclo completo de estudios. De hecho, los mimbres institucionales, tanto para la creación del centro del Instituto Cervantes como para la ampliación del número de lectorados, se pusieron con el Programa de Intercambio Cultural y Educativo entre España y la India (2005-2008) de la Comisión Mixta de los ministerios de ambos países, que se firmó en Madrid en 2005.

La llegada del Instituto Cervantes se produjo en dos etapas claramente diferenciadas. La primera se inicia con la apertura del Aula Cervantes en 2004 en un espacio cedido por la JNU. Aunque el Aula no organizó cursos regulares, puso al alcance de los estudiantes indios los cursos AVE. Uno de sus grandes logros fue la introducción en 2004 de los exámenes DELE, que llegaron a tener 200 candidatos en los dos primeros años[9].

---

6 *Ibidem*, p. 322.

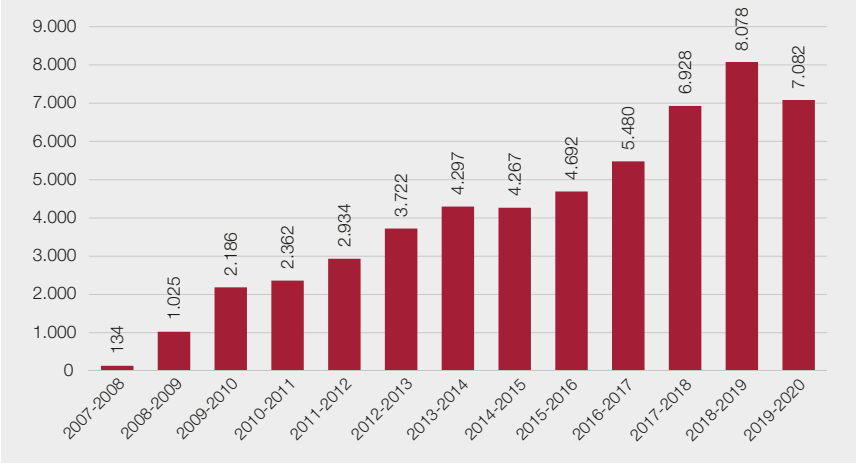
7 Véase: https://nuevadelhi.cervantes.es/es/cursos_espanol/profesores_espanol/eppele.htm y https://nuevadelhi.cervantes.es/es/cursos_espanol/profesores_espanol/seminario_permanente_2021.htm.

8 Pujol Riembau (2012: 138).

9 Pujol Riembau (2009: 468).

El nacimiento oficial del Instituto Cervantes de Nueva Delhi se produjo en julio de 2007, cuando, gracias al intercambio de notas verbales entre la Embajada de España en Nueva Delhi y el Ministerio de Asuntos Exteriores indio, el Gobierno indio aceptaba la creación del centro en su ubicación actual[10]. El Instituto Cervantes de Nueva Delhi se encuentra en un edificio independiente y de grandes dimensiones, expresamente construido para albergarlo, localizado en el corazón de la ciudad y en el centro nodal de la red de metro que ha revolucionado el transporte público de la ciudad. La localización del centro ha contribuido en buena medida a su popularidad entre los estudiantes, ya que es fácilmente accesible mediante el transporte público.

Gráfico 1
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (India)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

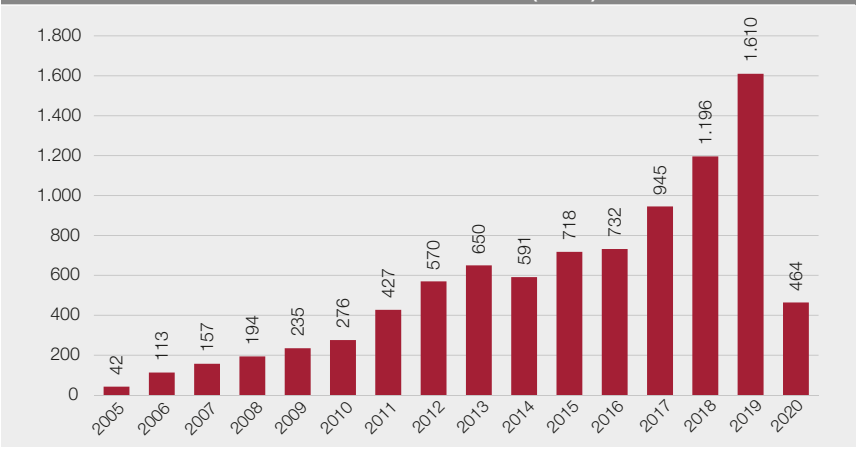
Uno de los retos de esa época era la falta de profesores cualificados. Por un lado, no era fácil conseguir profesores nativos. Por otro, faltaba una masa crítica de profesores indios cualificados. Aunque la falta de buenos profesores es crónica en la enseñanza de español, podemos afirmar que el Instituto Cervantes de Nueva Delhi ha creado su propia cantera de profesores indios, ya que en la actualidad un buen número de colaboradores

10 *Ibidem.*

son antiguos alumnos del centro. Paralelamente, el desarrollo económico indio ha conseguido atraer a un mayor número de profesores nativos.

Esta década contempló también la introducción del DELE que, desde los 42 candidatos de la primera convocatoria en 2005, llegó a los 1.610 en 2019, un tímido aumento, pero comprensible si se tiene en cuenta que en la India no hay un volumen elevado de personas con un conocimiento previo del español. Habrá que esperar unos años para que las cifras empiecen a ser significativas.

Gráfico 2
N.º de candidatos DELE (India)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

En esta primera década del siglo xxi el español se encontraba prácticamente ausente de la escuela india. Tras su apertura, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi se aprestó a introducir el español en una escuela de prestigio, St. Columba's School. Más de quinientos estudiantes iniciaron sus cursos de español. Del mismo modo se mantuvieron conversaciones con la Delhi Public School, la red de escuelas privadas más importante de Delhi, para la introducción del español en su programa de estudios. A tal efecto se organizaron cursos de verano para la formación de profesores de español[11]. Como veremos más adelante, estos esfuerzos dieron su fruto y uno de los grandes logros de la segunda década del siglo xxi es la creciente

11 Pujol Riembau (2009: 469-470).

presencia del español en la escuela privada india, que según algunos autores está empezando a desbancar a la del francés y el alemán[12].

SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI: LA CONSOLIDACIÓN DEL ESPAÑOL

En este periodo se produce una consolidación del español en casi todos los frentes: en las escuelas, en el mundo universitario, en las academias de lengua, en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, en la enseñanza a distancia, en el número de profesores, en la disponibilidad de material didáctico, en el desarrollo de una metodología adaptada a la India, en la interacción entre profesores indios y nativos, en el ámbito profesional y en su presencia en la cultura popular, especialmente en el cine y las series televisivas. Se ha producido un despegue también en la certificación, pero el número de exámenes DELE sigue siendo relativamente bajo para el potencial del país y el SIELE es prácticamente inexistente, por lo que no podemos todavía hablar de una consolidación de la certificación en la India.

Una de las áreas en las que se ha producido un avance espectacular es precisamente en la enseñanza escolar. Si en la primera década el español apenas se encontraba presente, en el último informe sobre el español en la India de 2020 se detectan más de 40 escuelas que ofrecen español tanto en primaria como en secundaria, aunque siempre en la escuela privada[13].

Más importante aún es comprobar el cambio que se ha producido en la actitud del Gobierno indio en cuanto a la introducción de las lenguas extranjeras en la enseñanza pública, ya que según el nuevo plan de Política Educativa Nacional 2020 se introduce la oferta en secundaria de lenguas extranjeras como coreano, tailandés, japonés, francés, alemán, español, portugués y ruso[14]. Esto significa un golpe de timón en la política del Gobierno indio que, amparada en la política de las tres lenguas, era un tanto refractaria a la introducción de las lenguas extranjeras.

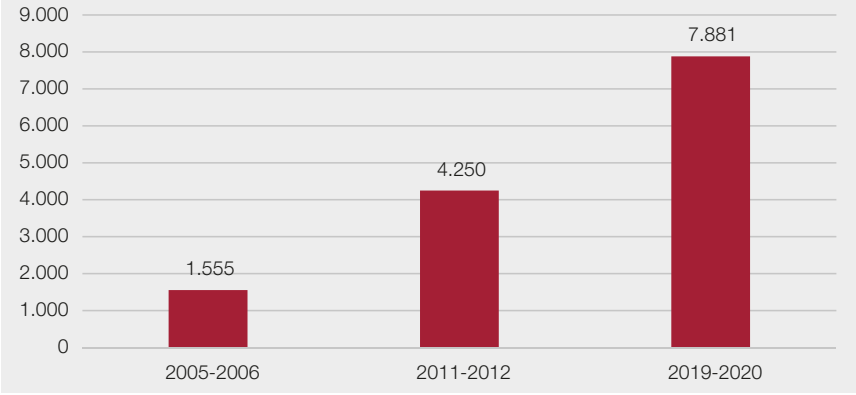
En la enseñanza superior la incorporación de universidades que ofrecen estudios de grado y posgrado de español es notable. Así, de las tres clásicas (JNU, DU y EFLU) hemos pasado a diez universidades que ofrecen estudios de grado y siete de posgrado. Por otro lado, cuatro ofre-

12 Pujol Riembau (2020: 389).
13 Pujol Riembau (2020: 392).
14 National Education Policy (2020).

cen estudios de doctorado. Paralelamente, aumentan las universidades y colegios universitarios con cursos de diploma y certificado[15]. Desde el año académico 2005-2006 al 2019-2020 el número de estudiantes de español en las universidades ha pasado de 1.555 a 7.881 (véase gráfico 3). Hay que mencionar el encomiable esfuerzo de la Indira Gandhi National Open University, una universidad a distancia que está llevando el español a las zonas más remotas del país mediante la enseñanza en línea y la confección de manuales de autoaprendizaje[16].

Por su parte, en las academias de lenguas el español sigue su expansión, pasando de 5.512 alumnos en 2012 a 9.193 en 2020 y teniendo siempre en cuenta la falta de datos exhaustivos.

Gráfico 3
N.º de alumnos de español en universidades indias



Fuente: González de Lucas (2006a), (2006b) y Pujol Riembau (2020: 424).

En esta década el Cervantes de Nueva Delhi se ha convertido en el centro del Instituto con más estudiantes del mundo, posición que ha mantenido desde 2015. Hemos apuntado ya las causas de ello, pero hay que mencionar el enorme esfuerzo del equipo académico y especialmente de la jefatura de estudios. También la ubicación privilegiada del centro y las amplias instalaciones favorecen su popularidad entre los estudiantes indios. De hecho, antes de la COVID-19, el centro se encontraba al límite de su capacidad,

15 Pujol Riembau (2020: 397).
16 *Ibidem*.

siendo imposible seguir creciendo por la falta de espacio. La estrategia, pues, consiste en abrir extensiones en otras ciudades del subcontinente para intentar replicar el éxito conseguido en Delhi.

En cuanto al avance en materiales y metodología conviene contrastar la información ofrecida por Pablo Fernández de Córdoba en su artículo «La enseñanza del español en la India» (2006) y la realidad actual. Sin duda alguna, la renovación pedagógica se ha producido efectivamente. La escasez de materiales está también altamente compensada. Hoy en día tres grandes distribuidoras (Goyal, Langers y Oxford Bookstore) ofrecen a precios muy razonables una gran variedad de materiales pedagógicos.

Como afirma Pedro Navarro, jefe de estudios del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, la pedagogía actual considera que las supuestas idiosincrasias culturales e idiomáticas no son en modo alguno insalvables y que pueden subsanarse mediante la elaboración de material complementario. No parece necesario ni aconsejable elaborar manuales específicos para estudiantes indios, chinos o árabes. De hecho, se hace cada vez más hincapié en la pedagogía posmétodo y en un enfoque comunicativo particularizado[17].

En cuanto al hispanismo podemos afirmar que ha avanzado en tres direcciones distintas. Por un lado, se ha consolidado una tradición de enseñanza que empieza ya a rebasar una tercera generación. Se ha establecido también una tradición de traducción, especialmente del español al hindi y al bengalí, pero también al marathi y al malabar[18]. De hecho, hay una nueva generación de indios que puede traducir directamente del español a las lenguas indias mencionadas. En tercer lugar, se ha consolidado gracias al esfuerzo de la AECID una red de lectorados de español que se extiende por los cuatro puntos cardinales de la geografía india.

Quizá una de las mayores flaquezas del hispanismo indio es su falta de cohesión. Se trata, parafraseando a Ortega, de un hispanismo invertebrado que se «beneficiaría enormemente de una mayor vertebración, que aunase los esfuerzos dispersos y diese un sentido de dirección a este empresa común»[19]. Echamos en falta una Asociación de Hispanistas Indios y una Asociación India de Profesores de Español.

17 Para el posmétodo, véase Kumaravadivelu (1994).
18 Pujol Riembau (2020: 415).
19 *Ibidem,* p. 416.

Un fenómeno reciente es el enorme éxito del cine y las series en lengua española en las plataformas de pago. Hay también una gran oferta de películas españolas y también adaptaciones al cine indio. Diríase que indios, latinos y españoles somos grandes tejedores de historias y compartimos el mismo gusto por la fabulación.

Y ENTONCES LLEGÓ LA COVID-19…

La llegada de la COVID-19 ha hecho que el ascenso constante que mostraban los gráficos encuentre su caída. Aun así, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi es de los centros que mejor ha aguantado la embestida, ejecutando 387.690 horas/alumno lo que significa que ha conservado un 85 % de su volumen docente en relación con 2019. Una vez más, el éxito se debe al esfuerzo y la planificación del equipo académico, que hizo posible en un breve espacio de tiempo la migración de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea.

A mediados de febrero de 2021 se reanudaron las clases, que tuvieron que ser interrumpidas en abril por el terrible embate de la pandemia. Además, nuestros planes de reapertura y de expansión a otras ciudades de la India se han visto de nuevo alterados por la segunda ola de la pandemia.

Vivimos en un mundo cambiante e impredecible. Hemos aprendido a utilizar la tecnología para enseñar a distancia, pero al mismo tiempo se observa un agotamiento de lo virtual y una nostalgia por volver a las aulas. Existen también alumnos que optarán por la enseñanza en línea y no volverán al centro. Una certeza parece dibujarse en un mar de dudas: a partir de ahora combinaremos lo virtual y lo presencial en un mismo espacio continuo sin fisuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández de Córdoba, P. (2006), «La enseñanza del español en la India», *Hola Namaste*, noviembre, pp. 10-12.

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/.

González de Lucas, E. (2006a), «El español en la India», *Cuadernos Cervantes,* mayo-junio, 43.

— (2006b), «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.

Kumaravadivelu, B. (1994), «The PostMetod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching», *Tesol Quarterly*, 28, 1, pp. 27-48.

National Education Policy (2020), *Ministry of Human Resource Development*. Disponible en: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf.

Ortega Rodríguez, E., Romero Blázquez, C. y Zugasti Zugasti, M. (1998), «Métodos y materiales para la enseñanza del español en la India», *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14, 2, pp. 305-326.

Pujol Riembau, Ò. (2009), «El Instituto Cervantes en India», *Anuario Asia-Pacífico 2008*, pp. 465-471. Barcelona, Casa Asia, CIDOB y Real Instituto Elcano. Disponible en: http://www.anuarioasiapacifico.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, pp. 136-162. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/pujol/p01.htm.

— (2020), «El español en la India: una lengua favorecida», en VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., pp. 389-424. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/pujol/p01.htm.

EL ESPAÑOL EN CHINA

Yu Man
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

1. INTRODUCCIÓN

«China quiere hablar español»[1]: en 2018 —al anunciar la visita a Shanghái[2] de una delegación de relevantes integrantes de la tricentenaria Real Academia Española (RAE), presidida por el director don Darío Villanueva— este significativo titular en uno de los principales medios de comunicación de España nos daba prueba de que son cada día más tangibles las altas expectativas de acercamiento a través de la lengua entre el Reino de España y la República Popular China. Un mirada hacia la evolución de la enseñanza y el aprendizaje de español y los empeños de los hispanistas del país, así como sus vínculos con la vasta comunidad hispanohablante, sin duda nos convence más aún de que lo que mejor define las relaciones España-China-América Latina es la gran potencialidad del español, que ha constituido y seguirá aportando una extraordinaria sintonía en el concierto mundial, caracterizado por un fascinante escenario novedoso.

El español, la 2.ª lengua materna del mundo con 493 millones de usuarios nativos —lo que representa un 7,5 % de la población mundial[3]—, ocupa la misma posición relativa, con más de 24 millones, en cuanto a estudiantes no nativos en 2021[4]. Es también la tercera lengua más utilizada en internet, la segunda en redes sociales como Facebook y Twitter.

1 Véase https://www.larazon.es/cultura/china-quiere-hablar-espanol-NA19805228/, 12-09-2018.
2 A la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), en concreto.
3 Instituto Cervantes (2021).
4 *Ibidem.*

Sin embargo, en China, país con 1.395 millones de personas[5], el español, una de las lenguas más usadas del mundo, no ha alcanzado todavía su merecido puesto. Ha existido durante muchos años en China como lengua minoritaria, y el número de aprendices de español en el país ha sido muy limitado comparándolo con los de inglés, ruso y japonés. No se incluyó en el curso regular del sistema educativo del país hasta 1952. Experimentando altibajos en medio siglo de formación y evolución, hasta 1999 el español solo se enseñaba como carrera curricular en doce universidades de siete ciudades importantes de China continental[6].

En el nuevo milenio, con el vertiginoso desarrollo del país, el Gobierno chino ha destacado la reforma educativa universalizando la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Con este trasfondo, el español y la cultura hispánica empiezan a despertar un creciente interés y disfrutan de más visibilidad dentro del engranaje lingüístico de un país en el que la educación es uno de los sectores más valorados de la sociedad. Se está produciendo una gran irrupción de español en China. Las universidades que ofrecen español se han multiplicado por más de diez, y paralelamente se ha incrementado el número de alumnos registrados, que han sobrepasado los 30.000 en diferentes centros docentes. Mientras tanto, este fenómeno se ha repetido entre los discentes más jóvenes. En las escuelas primarias y secundarias, cada año se matriculan más alumnos adolescentes de español, que contribuyen a reforzar las altas expectativas de crecimiento de esta lengua. Los datos del Instituto Cervantes en 2021 indican que más de 24 millones de alumnos en 110 países están estudiando español como lengua extranjera[7], entre los que sin duda se encuentra la contribución por parte de China.

El presente informe tiene el objetivo de dar a conocer el panorama de la presencia y relevancia del español en China, trazando los siguientes rubros: la enseñanza del español en el sistema educativo reglado, el profesorado e hispanismo en el país y la certificación de ELE, así como el papel del Instituto Cervantes desde su apertura en China. Se concluye con una mirada hacia el futuro sobre las principales perspectivas y retos de esta lengua en el país.

5 Buró Estadístico de China, China Statistical Yearbook 2019, Annual Data, Statistical Database, http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm.

6 Pekín, Shanghái, Xi'an, Luoyang, Tianjin, Nanjing, Guangzhou.

7 Instituto Cervantes (2021).

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

Para conocer la presencia del español en el sistema educativo reglado de China, una mirada al sistema educativo nos será imprescindible. En China se cumplen nueve años de enseñanza obligatoria gratuita en todas las zonas urbanas y rurales. Disponemos de una estructura de educación preescolar, a la que le siguen la primaria, la secundaria superior común, la secundaria vocacional y la superior. El Ministerio de Educación, así como los consejos de Educación provinciales y municipales constituyen la autoridad administrativa del país en este terreno.

En la educación infantil las lenguas extranjeras no son obligatorias, aunque hay cada año más centros que las ofertan, principalmente los que se sitúan en las grandes ciudades. Las lenguas extranjeras comienzan a impartirse sistemáticamente desde la educación primaria y siguen siendo obligatorias en la secundaria y el bachillerato, así como en la formación profesional, con una carga horaria que varía dependiendo de cada municipio o provincia. La lengua más demandada en la etapa obligatoria es el inglés. Otros idiomas con presencia en la educación superior son el japonés, el ruso y el coreano por factores históricos y geográficos. En los últimos años, con el progreso educativo y la demanda social, el inglés se ha ido desprendiendo gradualmente de la etiqueta de «lengua extranjera más popular» en China, y otras, entre las cuales está el español, han subido al escenario.

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La enseñanza de español en las aulas escolares primarias y secundarias de China se inició más tarde que en la universidad. Debido a la creciente demanda de talentos para las relaciones diplomáticas y los intercambios internacionales, su impartición comenzó en las escuelas de lenguas extranjeras de Pekín[8] y Shanghái, conocidas como «cuna de los diplomáticos»,

8 Según el sistema *pinyin* del chino, se escribe 'Beijing' para el topónimo 'Pekín' y 'Guangzhou' para el topónimo 'Cantón' referido a la ciudad. Para hacer referencia a la provincia de 'Guangdong' se ha optado por utilizar el topónimo 'Cantón'. Del mismo modo, también se recoge la grafía 'Shanghái' según su denominación correcta en español.

incluidas la Escuela de Idiomas Extranjeros afiliada a la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (1959) y la Escuela de Idiomas Extranjeros afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (1963). Más tarde escuelas de la misma índole aparecieron sucesivamente en Tianjin, Nanjing, Hangzhou, Wuhan, Chengdu y otros lugares. Pero, por razones históricas, esta política educativa fue interrumpida y suspendida, solo tuvimos estudiantes de español muy brevemente, de 1959 a 1964 en concreto, y no se reanudó hasta el nuevo milenio. Tan solo por citar un ejemplo, valga el de la Escuela de Idiomas Extranjeros en Shanghái, que había suspendido en 1963 la oferta de la lengua española y reanudó la inscripción de estudiantes de secundaria en 2002.

Al entrar en el nuevo milenio la percepción sobre el español ha experimentado un notable cambio en sentido positivo y son muchas las instituciones que han contribuido a su crecimiento. El *Anuario de la educación básica de lenguas extranjeras en China 2017*[9] ofrece una descripción del desarrollo del español en las escuelas primarias y secundarias durante más de una década. A principios del siglo xxi, el español comenzó a aparecer esporádicamente en escuelas de idiomas extranjeros, ubicadas básicamente en las ciudades costeras, con matrículas limitadas y promoción lenta. Entre 2000 y 2010, menos de diez escuelas en todo el país ofrecieron cursos de español. Desde 2014, debido a la cooperación entre China, España y los países latinoamericanos, la creación de cursos de español ha acusado una clara tendencia de crecimiento. En 2014, las escuelas secundarias donde se enseñaba español aumentaron a más de cuarenta, una cuarta parte de las cuales lo enseñaba como primera lengua extranjera y el resto lo ofrecía como segunda. Estos datos coinciden con una encuesta de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China. Según sus estadísticas, entre 2013 y 2015 el número de escuelas que ofrecían enseñanza básica de español en China aumentó de 41 a 68, un crecimiento de 65,8 %. En la actualidad no existe una cifra oficial del número total de los discentes, debido parcialmente a la extensión territorial del país y especialmente por la variación constante en cuanto al número de instituciones. Además, con el incremento repentino de la popularidad y el aprendizaje del idioma en China, la demanda entre los jóvenes excede la oferta limitada de las escuelas en condiciones de ofrecerla. Muchos adolescentes

9 Wang (2017).

que prefieren aprenderlo pero que no tienen acceso a las escuelas públicas hacen sus estudios en cursos no curriculares, en los emergentes centros de inversiones semipúblicas o privadas, tanto chinos como extranjeros cuyos datos no están disponibles. De alguna manera, el índice de ventas de la primera y la única serie de manuales del español para adolescentes editados en China[10] nos serviría de referencia al respecto. En total son seis volúmenes para estudiantes de nivel 1 a 6 del nuevo *Plan curricular*. Se publicaron en octubre de 2019, y los ejemplares que se han vendido hasta la fecha son de 4.130 (Tomo 1), 3.390 (Tomo 2), 1.325 (Tomo 3), 1.361 (Tomo 4), 1.066 (Tomo 5) y 1.120 (Tomo 6), respectivamente, según la editorial Shanghai Foreign Language Education Press[11].

Parte de la razón de esta expansión es que desde 2017, debido a la gran trascendencia internacional del español, el Ministerio de Educación de China aprobó un nuevo diseño de la enseñanza secundaria y de bachillerato en el que se contemplaba la inclusión oficial del español en la oferta del currículo como asignatura lectiva del Examen Nacional de Acceso a la Universidad de Educación Superior (Gaokao)[12], además del inglés, japonés y ruso existentes. El *Plan curricular* de español a nivel nacional se promulgó en 2017 y, a partir del curso académico 2018-2019, entró en aplicación, permitiendo aprender el español como primera lengua extranjera. Esto significa que a los adolescentes se les ha ofrecido la posibilidad de optar por el español para presentarse a las pruebas de ingreso a la universidad.

La aprobación del nuevo *Plan curricular* ha constituido un hecho muy estimulante para la divulgación de español en China, que ha alentado a las escuelas a establecer y diversificar independientemente su propio sistema de idiomas extranjeros, dando un impulso largamente anhelado a la lengua española. Por ejemplo, un censo más reciente en la Escuela Dongcheng 109 de Pekín indica que más de 800 estudiantes bilingües han elegido el español y el inglés como su primera y segunda lengua extranjera obligatoria, y como materias de examen en Gaokao.

Es obvio que el impulso continúa fortaleciéndose con las visitas consecutivas del presidente Xi Jinping a países de habla hispana como España, Argentina y Panamá en 2018. Durante su visita a España el presidente Xi

10 Yu, Zhang, Wang, Zhou y Cao (2019).
11 Véase https://www.sflep.com/products/.
12 Gaokao, importante examen de selectividad para acceder a la educación superior en China.

Jinping dijo que en los próximos años se espera que más jóvenes estudien español, lo cual supone un compromiso con la internacionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras en China[13].

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

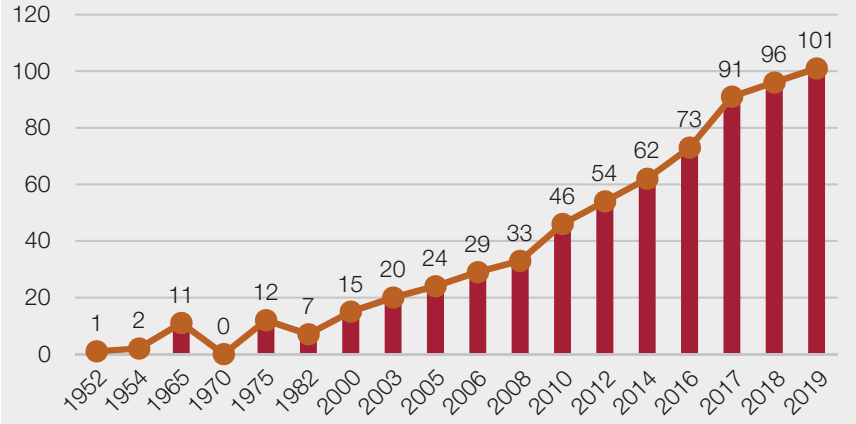
La creación del primer Departamento de Español en China tuvo lugar en 1952 en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, que marcó la génesis de la enseñanza del idioma como carrera universitaria en el país. Posteriormente, en 1954 la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Pekín abrió su propio curso de español. Después, en 1959, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU) fundó el Departamento de Español. A su vez, en 1960 en la Universidad de Pekín, la Universidad Normal de la Capital y el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang empezaron a impartir cursos regulares de este idioma. Los primeros graduados de las universidades fueron requeridos por otros centros docentes superiores para empezar a enseñar español, lo que fue un sólido punto de partida para que la lengua y la cultura hispánica se difundieran gradualmente en el país.

En más de medio siglo, el español ha experimentado altibajos en China: tras la génesis en los años cincuenta del siglo pasado, vino un repentino auge en los años sesenta y setenta debido al establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y Cuba en 1960, y luego con otros países hispanohablantes a partir de 1970, incluida España en 1973. Centenares de jóvenes entraron en las universidades o fueron enviados a Cuba, México u otros países de habla española para perfeccionar el idioma. El número de profesores nacionales ascendió de once en 1956 a más de cien en 1979, cuando en cinco universidades de Pekín, Shanghái y Nanjing se ofrecían ya cursos de posgrado en Filología Hispánica. Sin embargo, a partir de los años ochenta hubo una recesión, con una recuperación lenta ya en la década de los noventa. A partir del nuevo milenio, con el acelerado desarrollo del país, especialmente cuando China se adhirió a la Organización Mundial del Comercio en 2001, se incrementaron sus relaciones económicas, comerciales y culturales con los países hispanohablantes. Como consecuencia, se percibía una deficiencia cuantitativa de graduados de Español. Las relaciones económico-comerciales

13 Véase http://cpc.people.com.cn/n1/2018/1128/c64094-30428717.html.

y los intercambios político-culturales requerían más profesionales con buen manejo de este idioma.

Gráfico 1
Universidades chinas con grado de Español



Fuente: elaboración propia.

Ante esta situación, la demanda de graduados de la carrera de Español viene aumentando de una forma inesperada y urgente en China. Conforme a nuestra investigación, el cien por cien de los graduados universitarios de Español con buen nivel académico puede conseguir más fácilmente empleo en el mercado laboral en comparación con los que estudian inglés, francés o alemán. Por ende, de 2000 a 2019 el aumento de registrados en los departamentos existentes de Español constituye una tendencia clara. Y desde el inicio del nuevo milenio se han abierto nuevos departamentos de Español en las universidades chinas. El español constituye un valor al alza y está registrando una considerable expansión en China.

Aunque determinar el número exacto no es tarea fácil, gracias a las convocatorias continuas a lo largo de los años, hemos recogido de forma precisa datos fiables en el ámbito universitario. Según nuestra última estadística, en China continental se imparten cursos de Filología Hispánica como licenciatura en 101 centros docentes superiores registrados en el Ministerio de Educación. De 2000 a 2019, se han fundado 86 departamen-

tos de Español en distintas ciudades, ocho veces más que los existentes hasta el año 1999, y su número sigue creciendo a gran velocidad. Se calcula que en la actualidad habrá más de 25.000 matriculados en los cuatro años de la carrera de Español, equivalentes a casi 50 veces los de 1999.

Si estas cifras se suman a las de las universidades que también ofrecen el grado de Español en Hong Kong, Macao y Taiwán, el total sería mucho mayor. Por cuestiones de espacio, no ha sido posible incluir este detalle en el presente análisis. Sería necesario otro informe, con la extensión y amplitud que su importancia requiere.

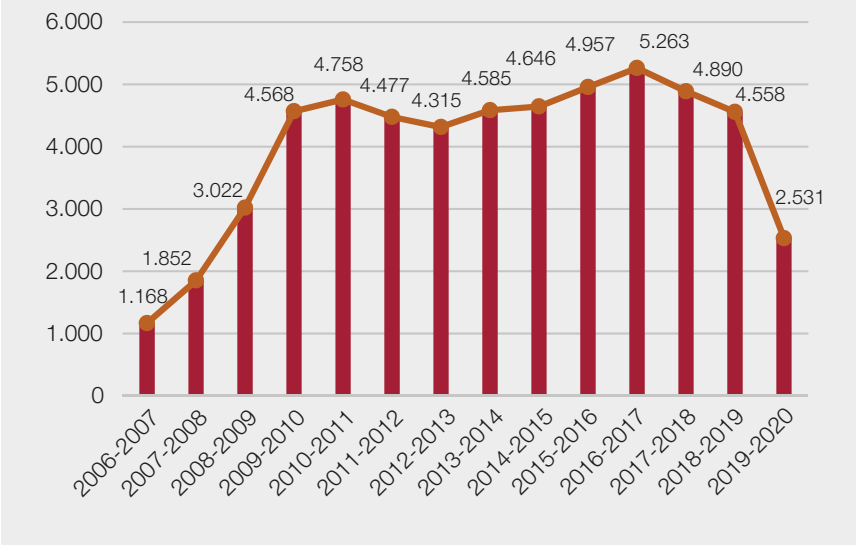
2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

En 2006 se inauguró el Instituto Cervantes de Pekín. Al año siguiente, el centro de Shanghái, la Biblioteca Miguel de Cervantes, adscrita al Consulado General de España, abrió al público en la primera metrópoli costera de China. Son dos puntales para la difusión de la lengua y cultura hispánica. A partir de su implantación han desarrollado muchos programas idiomáticos y culturales, entre ellos: cursos y proyectos docentes, evaluaciones, conferencias, talleres, exposiciones, cine, jornadas y congresos de formación de profesores, actividades académicas, amén de los servicios permanentes de bibliotecas.

Desde los primeros años de su andadura, el Instituto Cervantes en las dos ciudades más importantes de China ha sido una institución que atrae gran participación activa de los interesados por la lengua y cultura del mundo hispánico de manera presencial y en línea.

El curso 2016-2017 finalizó con 5.263 matriculados. De 2006-2007 a 2018-2019, el número de matrículas se ha multiplicado por cuatro y, año tras año, más alumnos optan por cursar más horas para profundizar su estudio. El descenso de matrículas en 2019-2020 se debe a la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19 en todo el planeta y por las restricciones a la docencia presencial. Pero en modalidad telemática, se siguen cumpliendo las expectativas.

Gráfico 2
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (China)



Fuente: elaboración propia, a partir de datos del Instituto Cervantes (MATRIC).

Esto muestra de forma patente el gran interés por el español en China y la tendencia coincide con el crecimiento del español en el sistema educativo reglado en los últimos treinta años, que hemos analizado en el apartado anterior. En otro orden de cosas, en el trabajo del proyecto cervantino se prioriza la comunicación en ambas direcciones, fomentar las sinergias con los docentes más relevantes, con las instituciones académicas y con los agentes culturales locales de las dos ciudades para contribuir al acercamiento intercultural.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN CHINA

3.1. Panorama del hispanismo

El profesorado de español en los centros docentes chinos está compuesto fundamentalmente por chinos, en concreto, más de 90 % del total, y este porcentaje es más alto en los centros con historia que en los nuevos. Generalmente, estos profesores se han licenciado en Filología Hispánica en las universidades chinas. A partir del nuevo milenio, aumenta el número de

docentes con títulos de máster o doctor obtenidos en cursos de posgrado de China, España y los países latinoamericanos. Los profesores chinos tienen la ventaja de conocer los aspectos comunes y distintivos que existen entre los dos idiomas y sus respectivas culturas. Por sus perfiles, saben el porqué de las dificultades de los alumnos y cómo orientarlos a superarlas. Naturalmente, los avances docentes serían parciales si no fueran complementados por la presencia de profesores nativos de español. Conscientes de eso, los departamentos de Español contratan a profesionales hispanohablantes para que colaboren con los colegas chinos.

A la vez que nos trae un auténtico auge del español en China, el nuevo siglo nos hace afrontar también a una serie de desafíos, y el mayor consiste en la deficiencia del profesorado tanto en cantidad como en calidad. Con el objetivo de garantizar el dominio de la lengua extranjera, en 2018 el Comité Directivo Nacional de la Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de China publicó los *Estándares Nacionales de Calidad de Licenciatura en la Educación Superior* estipulando que en la enseñanza de idiomas extranjeros es imprescindible un equipo de profesores cualificados a tiempo completo y que la proporción de alumnos por cada profesor en los centros no debe superar los 18[14]. Para cumplir estas normas, los actuales 25.000 matriculados del grado de Español en las universidades necesitarían como mínimo 1.388 profesores de español.

Sin embargo, los datos recientes indican que hasta el final de 2018, en su conjunto, el número de profesores de español con dedicación estable en toda China es de 782, agrupando a los nativos y los extranjeros. Eso significa que todavía existe un déficit de casi un 50 % para cubrir la necesidad actual de los alumnos, una realidad totalmente insuficiente para acometer la pujante demanda e irrupción del español. Además, la insuficiencia numérica de profesores acarreará una repercusión indeseable en la calidad de la enseñanza. A los docentes les faltan tiempo y oportunidad para formarse o ser capacitados académica y didácticamente. En este caso, muchos tienen que conformarse con métodos anclados en el pasado, basados exclusivamente en la memorización y el estructuralismo de la lengua, ignorando los cambios radicales de las nuevas tendencias didácticas internacionales.

14 Comité Directivo Nacional de la Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de China (2018: 94).

3.2. Principales departamentos de estudios hispánicos

En nuestra última estadística sobre los 101 centros docentes superiores registrados en el Ministerio de Educación de China, hemos observado en los últimos decenios una distribución geográfica más dispersa en comparación con el siglo pasado, cuando la mayoría de ellos se concentraba en ciudades importantes o en ciudades costeras de la parte oriental de China, como Pekín, Shanghái, Nanjing o Guangzhou. En la actualidad, se distribuyen en 22 provincias y 2 municipios de administración central de las 31 divisiones territoriales en total en el país. Tenemos constancia, además, de que otras zonas, como es el caso de la Región Autónoma de Mongolia Interior, también están dispuestas a establecer sus estudios de grado de Español.

Tal y como puede observarse en el cuadro 1, los 101 centros docentes se ubican en los municipios de Shanghái (5) y Pekín (16), y en las provincias de Henan (2), Jiangsu (9), Shaanxi(3), Cantón (8), Tianjin (3), Jilin (5), Liaoning (2), Sichuan (8), Heilongjiang (3), Zhejiang (3), Shandong (9), Anhui (4), Gansu (2), Hebei (4), Jiangxi (2), Hunan (4), Yunnan (2), Guizhou (1), Guangxi (1), Fujian (3) y Hubei (2).

Cuadro 1
Principales departamentos de estudios hispánicos en China continental (1952-2020)

Lugar	N.º	Centros docentes
Shanghái	1	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU)
	2	Instituto de Economía y Humanidades Xianda de SISU
	3	Universidad de Sanda
	4	Universidad Normal del Este de China
	5	Universidad Fudan
Pekín	1	Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín
	2	Universidad de Economía y Comercio Exterior de Pekín
	3	Universidad de Pekín
	4	Universidad Normal de la Capital
	5	Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
	6	Universidad de Estudios Internacionales de Pekín
	7	Universidad de la Ciudad de Pekín

Cuadro 1 *(cont.)* Principales departamentos de estudios hispánicos en China continental (1952-2020)		
Lugar	**N.º**	**Centros docentes**
	8	Universidad de Comunicación de China
	9	Universidad de Pekín Jiaotong
	10	Instituto de Tecnología de Pekín
	11	Universidad de Relaciones Exteriores de China
	12	Universidad Renmin de China
	13	Universidad de Deporte de Pekín
	14	Universidad de Tecnología y Negocios de Pekín
	15	Universidad Normal de Pekín
	16	Universidad Unión de Pekín
Henan	1	Universidad de Ingeniería de Información
	2	Universidad Pingdingshan
Jiangsu	1	Universidad de Nanjing
	2	Universidad de Comunicación de Nanjing
	3	Universidad de Nanjing Jinling College
	4	Universidad Normal de Nanjing
	5	Universidad de Suzhou
	6	Universidad Normal de Jiangsu
	7	Universidad de Changzhou
	8	Universidad de Yangzhou
	9	Universidad Normal de Yancheng
Shaanxi	1	Universidad de Estudios Internacionales de Xi´an
	2	Universidad Xi'an FanYi
	3	Universidad Internacional de Xi´an
Cantón	1	Universidad de Estudios Extranjeros de Cantón
	2	Universidad de Negocios del Sur de China de la Universidad de Estudios Extranjeros de Cantón
	3	Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Sun Yat-Sen
	4	Instituto Xinhua de la Universidad Sun Yat-Sen
	5	Universidad de Shantou

Cuadro 1 *(cont.)* Principales departamentos de estudios hispánicos en China continental (1952-2020)		
Lugar	**N.º**	**Centros docentes**
	6	Universidad Shenzhen
	7	Instituto Peizheng Cantón
	8	Universidad Jinan
Tianjin	1	Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin
	2	Escuela Binhai de Relaciones Exteriores de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin
	3	Universidad Nankai
Jilin	1	Universidad de Jilin
	2	Universidad de Lenguas Extranjeras Jilin Huaqiao
	3	Universidad Normal de Changchun
	4	Universidad de Changchun
	5	Universidad Normal de Jilin
Liaoning	1	Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian
	2	Universidad Normal de Anshan
Sichuan	1	Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan
	2	Colegio de Traductores de Chongqing Nanfang de SISU
	3	Instituto Chengdu Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan
	4	Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste
	5	Universidad de Sichuan
	6	Universidad de Ciencia e Ingeniería de Sichuan
	7	Instituto de Ciencia y Tecnología de Chongqing
	8	Instituto Tianfu de la Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste
Heilongjiang	1	Universidad de Heilongjiang
	2	Universidad Normal de Harbin
	3	Instituto de Lenguas Extranjeras de Helongjiang
Zhejiang	1	Universidad Yuexiu Zhejiang
	2	Instituto de Lenguas Extranjeras de Zhejiang
	3	Universidad de Zhejiang

Cuadro 1 *(cont.)* Principales departamentos de estudios hispánicos en China continental (1952-2020)		
Lugar	**N.º**	**Centros docentes**
Shandong	1	Universidad de Qingdao
	2	Universidad de Shandong
	3	Universidad Normal de Shandong
	4	Universidad de Linyi
	5	Universidad de la Ciencia y Política de la Juventud Shandong
	6	Instituto de Traducción de la Universidad de Shandong
	7	Universidad de Mujeres de Shandong
	8	Universidad de Liaocheng
	9	Universidad Qingdao Binhai
Anhui	1	Universidad de Anhui
	2	Instituto Normal de Hefei
	3	Instituto de Lenguas Extranjeras de Anhui
	4	Universidad Ma´anshan
Gansu	1	Universidad de Lanzhou Jiaotong
	2	Instituto Zhixing de la Universidad Normal del Noroeste
Hebei	1	Universidad Normal de Hebei
	2	Universidad de Comunicación de Hebei
	3	Instituto de Lenguas Extranjeras de Hebei
	4	Universidad Normal de Ciencia y Tecnología de Hebei
Jiangxi	1	Universidad de Nanchang
	2	Universidad Jinggangshan
Hunan	1	Universidad Central Sur
	2	Universidad de Xiangtan
	3	Universidad de Economía Internacional de Hunan
	4	Universidad Normal de Hunan
Yunnan	1	Instituto de Artes y Ciencias de la Universidad Normal de Yunnan
	2	Universidad Normal de Yunnan
Guizhou	1	Universidad de Economía y Finanzas de Guizhou
Guangxi	1	Instituto de Lenguas Extranjeras de Guangxi

Cuadro 1 *(cont.)* Principales departamentos de estudios hispánicos en China continental (1952-2020)		
Lugar	**N.º**	**Centros docentes**
Fujian	1	Universidad Xiamen
	2	Universidad Normal de Fujian
	3	Universidad de Idiomas Extranjeros y Comercio de Fuzhou
Hubei	1	Universidad Normal de Huazhong
	2	Universidad de Wuhan

Fuente: elaboración propia.

Junto a la actividad docente, merece resaltarse la continua labor de investigación que han llevado a cabo los hispanistas chinos, con notable amplitud temática en sus estudios. Debido al espacio limitado del presente informe, enumeramos solo el ámbito de sus trabajos: traducciones e interpretación entre español y chino; literatura general del mundo hispánico y literatura comparada; lingüística aplicada y descriptiva; sociolingüística; enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera; elaboración de libros didácticos bilingües; lexicografía y diccionarios bilingües; e historia y cultura de los países hispanohablantes.

En los últimos años, los hispanistas chinos se esfuerzan mucho en su investigación para estar en sintonía con los avances académicos europeos y latinoamericanos, como por ejemplo con el estudio comparativo de planes curriculares chinos[15] y extranjeros, o el nuevo paradigma de la literatura comparada[16]. Estos empeños se materializan en libros, ponencias en seminarios o simposios, y ensayos publicados en revistas o antologías.

No obstante, el perfil homogéneo de los profesores actuales también conlleva otro problema. Como se han especializado en Filología Hispánica sin formación simultánea en otras especialidades, no pueden satisfacer la creciente demanda de profesionales que no solo dominen el chino y el español, sino que también cuenten con conocimientos multidisciplinarios. Por tanto, es patente la necesidad de completar su perfil añadiendo la formación en otras disciplinas.

15 Yu (2015 b).
16 Villanueva Prieto (2020: 106-107).

3.3. Principales asociaciones de profesorado de español

Las asociaciones de profesorado siempre han sido lugares de encuentro, reflexión y apoyo intelectual. En China hay unas asociaciones sin fines de lucro que colaboran en los trabajos didácticos y académicos del español.

La Asociación Asiática de Hispanistas (AAH) es una institución de carácter científico y académico cuyos objetivos son fomentar la cooperación entre los hispanistas a nivel internacional y promover los estudios de la lengua castellana y de la cultura hispanohablante, así como su difusión en Asia. Cada tres años celebra un congreso internacional que cuenta con una nutrida participación de hispanistas provenientes de Asia, España, Latinoamérica y otras regiones del mundo. Hasta el momento ha organizado nueve congresos en Seúl (1985), Manila (1989), Tokio (1993), Seúl (1996), Taiwán (2005), Manila (2007), Pekín (2010), Shanghái (2013) y Bangkok (2016), respectivamente.

El Comité Directivo Nacional de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Institutos y Universidades, que se fundó en 1992 bajo el liderazgo del Ministerio de Educación de China, es una organización consultora de expertos relevantes que asesoran y supervisan los asuntos de dicha especialidad, orientando y planificando las actividades didácticas. El Subcomité Directivo Nacional de la Enseñanza de Español se encarga de organizar y elaborar los documentos oficiales concernientes al español, evaluar a los alumnos y convocar a los responsables de los departamentos a reuniones de trabajo con la finalidad de potenciar la enseñanza del idioma de Cervantes.

En 1982 la Asociación China de la Enseñanza de Español y Portugués se estableció en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Participaron en la convocatoria una veintena de representantes universitarios y el subdirector del Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación de China. Se configura como un foro para el intercambio de experiencias entre los docentes universitarios chinos. Entre sus iniciativas se encuentran el Primer Simposio Internacional de Hispanistas, celebrado en 1998, y el Primer Concurso Nacional de Oratoria en 1999.

La Asociación China del Estudio de la Literatura Española, Portuguesa y Latinoamericana se estableció en 1979. Se dedica a la difusión de la literatura peninsular y latinoamericana. Ha celebrado más de diez congresos desde su creación hasta la fecha. El último tuvo lugar en 2019 en la Universidad de Changzhou.

La Asociación de Traductores de China se fundó en 1981 en la capital, y junto con la Asociación de Intérpretes de Shanghái establecida en 2007, constituyen plataformas de intercambio entre los traductores e intérpretes en el país.

El Centro Cervantes se fundó en 1997 en la Universidad de Nanjing, donde se han celebrado diversos encuentros internacionales, entre los que destaca el Primer Congreso Cervantino Asiático.

Asimismo, es necesario resaltar la visión y la pertinencia de crear el Centro Conjunto de Investigación RAE-SISU «cuando en septiembre de 2018 la SISU organizaba un espléndido simposio sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en la República Popular China»[17]. Este Simposio Internacional de la Enseñanza de Español en China llega oportunamente, en el momento en que el español tiene el viento a favor con su inclusión por parte del Ministerio de Educación de China en el Nuevo Programa Curricular de la enseñanza secundaria y del bachillerato. «Y así —en palabras del entonces director de la RAE Darío Villanueva—, después de establecer relaciones firmes con un socio chino con garantías, SISU, acrónimo de Shanghai International Studies University, el 28 de noviembre de ese año 2018 firmamos en el Palacio de la Moncloa, ante el presidente Xi Jinping, y el español, Pedro Sánchez, acompañados de sus respectivas delegaciones ministeriales y gran número de empresarios de ambos países, un *Acuerdo de cooperación estratégica para la promoción por RAE Gestión en China de la plataforma de servicios lingüísticos Enclave RAE y la construcción del Centro Conjunto de Investigación Idiomático-Cultural entre España y China*»[18].

Este evento es una muestra más de los esfuerzos que realizan las instituciones de referencia para tejer valiosas alianzas en beneficio de los intercambios idiomático-culturales entre España, China y el vasto mundo hispanohablante. Con el patronato del Shanghai Bank y el Banco Santander, así como de la Shanghai Foreign Language Education Press, hasta este momento el Centro Conjunto de Investigación RAE-SISU ha organizado exitosamente una serie de foros y mesas redondas de expertos chinos, españoles e hispanoamericanos, seminarios de jóvenes profesores e investigadores sobre temas de investigación académica, literatura de los países hispanohablantes, elaboración de manuales didácticos bilingües para

17 *Ibidem*, p. 105.
18 *Ibidem*, p. 104.

enseñanza-aprendizaje, formación del profesorado y personal investigador, traducciones entre español y chino, estudios culturales de los países hispanohablantes, amén de introducir y presentar a los hispanistas chinos las obras de referencia de las figuras más relevantes en el ámbito del hispanismo[19].

A comienzos de 2021, en la Facultad de Español y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín acaba de nacer el Centro de Desarrollo para Profesores de Español y Portugués. Deseamos que esta nueva plataforma contribuya a la innovación del hispanismo chino.

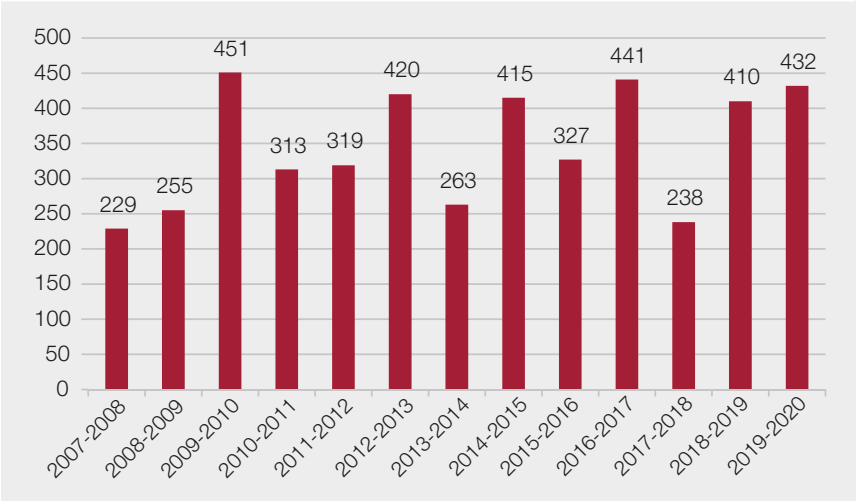
Todas estas asociaciones tienen por objeto dinamizar los estudios de español que, al igual que el conjunto de los estudios universitarios de China, se encuentran actualmente en una fase excepcional de su evolución.

3.4. Formación docente en los centros del Instituto Cervantes

Como se ha dicho más arriba, la carencia de profesores cualificados y la falta de formación profesional son retos actuales a los que nos enfrentamos en la enseñanza del español de China. Los dos centros del Instituto Cervantes ofrecen cursos regulares presenciales y en línea, así como recursos y materiales relacionados con la enseñanza del español y la difusión de la cultura hispánica a docentes de diferentes niveles. Desde su implantación en el país en 2006, el número de asistentes a estos cursos no ha dejado de crecer (gráfico 3). Uno de los objetivos prioritarios es precisamente la formación de formadores, teniendo en cuenta la gran carencia de profesionales docentes. Como consecuencia, es patente el aumento de la presencia de la formación docente en el marco extracurricular. De 2006-2007 a 2018-2019, el número de matriculados en estos cursos ha experimentado un gran ascenso. La creciente demanda en la formación de profesionales bilingües en español y chino es precisamente un reflejo de la carencia de docentes convenientemente formados que pueden propiciar la creación de nuevos departamentos universitarios.

19 Véase http://www.selas.shisu.edu.cn/RAEwSISUlhyjzx/list.htm.

Gráfico 3
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (China)



Fuente: elaboración propia, a partir de datos del Instituto Cervantes (FORMACEN).

Además, para dar respuesta a una creciente necesidad, en los dos centros del Instituto Cervantes se ofrecen muchos cursos de acreditación para formar a los examinadores capacitados en la administración y calificación del DELE según los niveles. En los últimos años estos cursos son muy bienvenidos por parte de los docentes de las escuelas secundarias y de bachillerato.

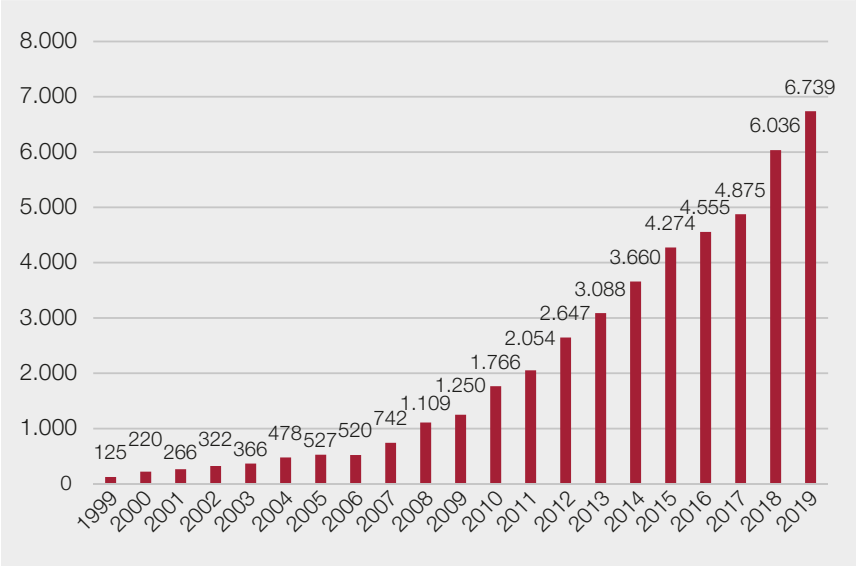
De la misma manera, se ha completado el perfil de los docentes que dominan el español con otras disciplinas imprescindibles como la psicología y la administración. Se trata, sin duda, de potenciar ese importante efecto que supone un valor añadido para la enseñanza del español.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN CHINA

Cuando deseamos conocer cómo transcurren los procesos de aprendizaje en el área curricular es necesario evaluarlos. En este sentido, la evaluación se convierte en una actividad educativa que consiste en recoger datos, valorarlos y tomar decisiones para intervenir en el currículo y cambiarlo en la dirección que se considere oportuna. En China, el notable incremento del número de estudiantes de español hace que la certificación adquiera gran importancia.

Tenemos un sistema de evaluación propio, el Examen de Español como Especialidad (EEE), ofrecido a los estudiantes universitarios del grado. Es un sistema de acreditación estatal, diseñado, desarrollado y organizado por el Subcomité Directivo Nacional de la Enseñanza de Español en Institutos y Universidades del Ministerio de Educación de China, con el propósito de evaluar las competencias genéricas de los alumnos universitarios chinos. Ofrece dos niveles de examen: EEE4, de nivel intermedio, y EEE8, de nivel superior. Su vigencia es indefinida y ha conseguido buen reconocimiento en el mercado laboral, especialmente entre las empresas chinas que operan dentro y fuera del país, y quieren contratar candidatos que puedan certificar su nivel de español.

Gráfico 4
N.º de candidatos al Examen de Español como Especialidad (modelo EEE4)

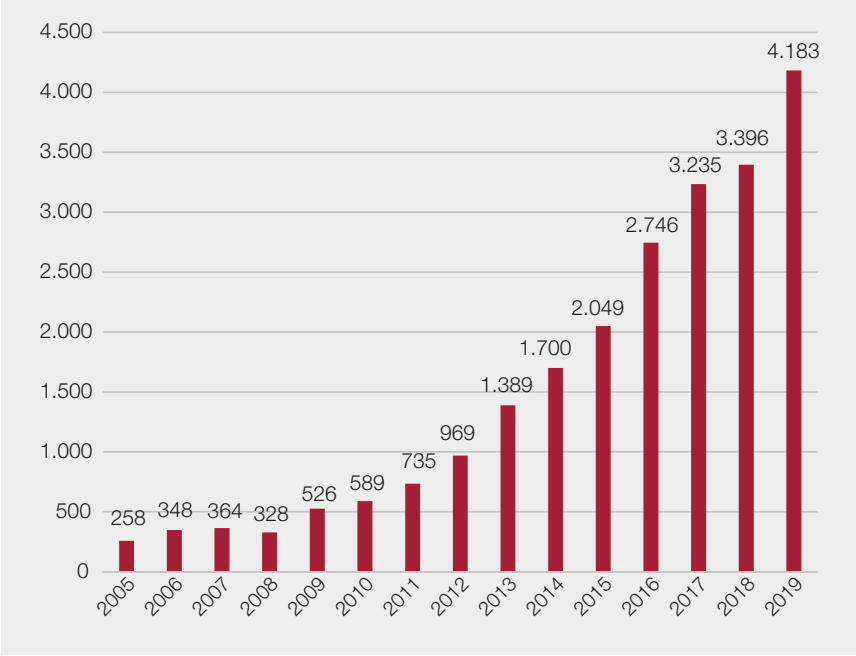


Fuente: elaboración propia, a partir de datos del Subcomité Directivo Nacional de la Enseñanza de Español en Institutos y Universidades.

En el primer EEE4 de 1999 solo participaron 125 alumnos de 6 universidades, seguramente la cifra menor en este tipo de examen a escala nacional

en China. Sin embargo, en el de 2019[20] los candidatos ya eran 6.739 alumnos provenientes de 79 universidades. En esos veinte años los participantes ya son 53 veces más, constituyendo un importante avance profesional del español en China.

Gráfico 5
N.º de candidatos al Examen de Español como Especialidad (modelo EEE8)



Fuente: elaboración propia, a partir de datos del Subcomité Directivo Nacional de la Enseñanza de Español en Institutos y Universidades.

En 2005, participaron en total 258 alumnos de 11 universidades en el primer EEE8. En 2019 el número de candidatos ha llegado a 4.183, lo que representa un incremento gradual, año tras año, paralelo al pujante desarrollo del español en China.

A diferencia de pruebas como el DELE o el SIELE, el EEE se basa en los métodos de enseñanza del español de las universidades chinas y

20 Se ha aplazado la evaluación nacional EEE del año 2020 debido a la COVID-19.

cuenta con características propias de su sistema de evaluación. Los dos niveles no son equiparables con los niveles del *MCER*, ya que se basan en unos parámetros diferentes en torno a gramática, léxico y traducción, por lo que no existe una equivalencia real. Además, una parte considerable de estudiantes universitarios de cursos superiores va al extranjero a seguir estudiando, por lo que es patente que el número de participantes del EEE8 resulta menor que en el caso del EEE4. En 2013 la autora ha indagado y analizado la fiabilidad del EEE4 desde su inicio hasta 2012. Al revisar el alfa de Cronbach de 14 años continuos del EEE4, el resultado de la investigación permite cuantificar el nivel de fiabilidad, una cualidad no directamente observable. Se aproximan mucho a su valor máximo «1», pues en determinados contextos se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala[21].

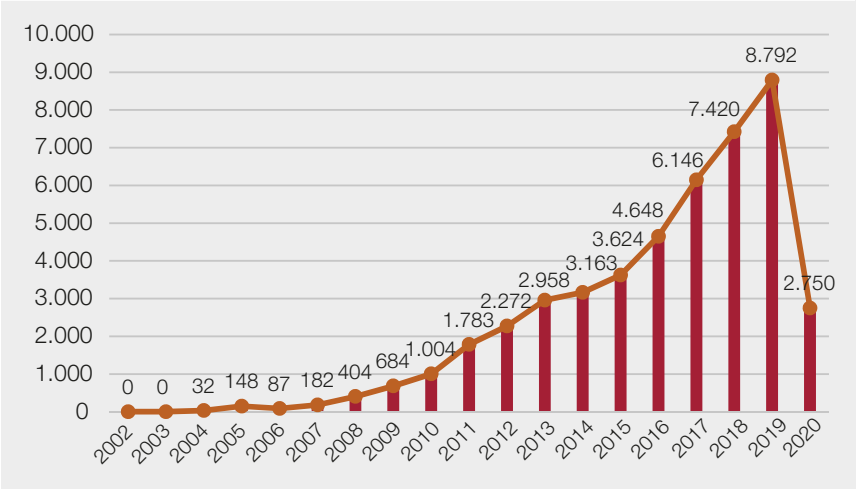
En China, al igual que en el resto del mundo, están presentes el DELE y del SIELE. El DELE cuenta con una larga trayectoria en nuestro país desde 2006, mientras que el SIELE se implantó desde 2017. Para introducir el DELE en más puntos del país, el Instituto Cervantes ha firmado un acuerdo con la National Education Examinations Authority (NEEA), la autoridad nacional en materia de exámenes de lenguas extranjeras adscrita al Ministerio de Educación de China. De momento, los exámenes se realizan en varias ciudades de China (Pekín, Guangzhou, Hangzhou, Nanjing, Chongqing, etc.), así como en la Zona Administrativa Especial de Hong Kong. El DELE ha experimentado en los últimos años un imponente crecimiento.

Con datos de candidatos DELE desde la implantación del Instituto Cervantes en China hasta 2018-2019[22], se observa que de 2006 a 2019 el DELE aumenta a un ritmo más rápido que el EEE. Esto se debe a que, a diferencia del tipo de destinatario universitario al que va específicamente dirigido el EEE, el DELE, que contempla diversas variedades del español conforme se avanza de nivel, va destinado prácticamente a cualquier aprendiz de la lengua y cuenta con candidatos de diversa procedencia social. En cualquier caso, una certificación del grado de competencia y dominio del idioma con validez oficial como la del DELE es una opción muy valorada.

21 Yu (2015a: 599-600).

22 En 2020 se acusa un descenso en el DELE por la COVID-19, un año complicado para todo el planeta.

Gráfico 6
N.º de candidatos DELE (China)



Fuente: elaboración propia, a partir de datos del Instituto Cervantes (SICIC).

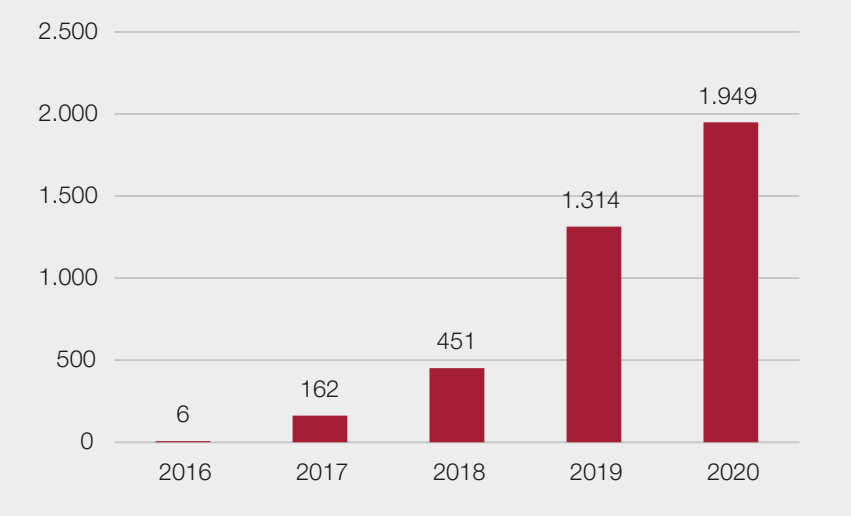
En cuanto al SIELE, es una certificación que se fundamenta en criterios similares al DELE, pese a su distinto cariz. Los potenciales candidatos del SIELE son los mismos del DELE, con la diferencia de que el SIELE es un examen multinivel, es decir, el candidato se presenta y se le certifica su nivel de español en cada una de sus destrezas lingüísticas (hablar, oír, escuchar, leer). Además, a diferencia del DELE que se hace en modalidad presencial, el SIELE se hace en línea en centros de examen acreditados. Ahora la empresa Telefónica Educación Digital, socio comercial que se ocupa de desarrollar y mantener la plataforma digital, está desarrollando el SIELE remoto para que pueda hacerse desde casa individualmente con vigilancia remota. Por el momento, el SIELE dispone de 6 centros de examen en China entre los 1.355 existentes en 82 países del mundo desde su nacimiento en 2016.

Debido a su aún breve implantación y datos limitados, resulta de alguna manera todavía inabordable un análisis de la evolución del SIELE, pero prácticamente ya es bastante tangible la clara tendencia al alza (gráfico 7). El SIELE, desde su concepción, incluye una amplia gama de variedades del español, abarcando pruebas en comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas, y expresión

e interacción orales. Existe la opción de certificar el examen completo o de solicitar un informe de una o varias de las pruebas. En este sentido, es probable que aumenten los solicitantes que solo necesitan la certificación de destrezas concretas.

Estas certificaciones en China, expedidas, diseñadas y verificadas por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, tienen sus características propias y diferentes objetivos de evaluación. Por ende, no es precisa ni adecuada una comparación entre EEE, DELE y SIELE. Pero no se descarta por eso la posibilidad de intercambios académicos entre los expertos de sus respectivos grupos en la enseñanza y evaluación del español.

Gráfico 7
N.º de candidatos SIELE (China)



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Telefónica Educación Digital.

5. CONCLUSIONES

Como conclusiones, podemos afirmar que en China la enseñanza del español a todos los niveles está experimentando un constante y rápido crecimiento, lo que pone de manifiesto la importancia de analizar aspectos tan básicos como la actual enseñanza-aprendizaje, el profesorado existente y la certificación de español en el país. Por una parte, el pro-

gresivo aumento en el número de alumnos es consecuencia de la ingente demanda, más diversificada y profesional, generada por el desarrollo del país y también por la inclusión del español como idioma lectivo en el *Plan curricular* de la enseñanza secundaria. Hemos experimentado un pujante incremento de alumnos niños y adolescentes, cuya familia cree que dominar el español les hará cada vez más competitivos para su futuro desarrollo profesional. Por otra parte, como consecuencia de su corta historia en China y su insuficiente presencia en el sistema educativo, el español, etiquetado durante cuarenta años en nuestro país como lengua minoritaria, sufre un déficit de profesorado tanto en cantidad como en calidad, que ha constreñido el fluido y constante desarrollo del idioma. La urgente formación de formadores cualificados y de perfil multidisciplinar, la modernización de los medios docentes, la incorporación de nuevos materiales didácticos y el fomento de la cooperación internacional constituyen ya tareas bastante apremiantes para el cabal desarrollo de la enseñanza de la lengua española en China.

En un país tan grande los retos son ingentes también, pero hoy puede decirse que las oportunidades coexisten con las necesidades acuciantes. Muchas personas están trabajando a fondo, con generosidad, dedicación y amplitud de perspectivas en la tarea de afrontar retos tan enormes como es el de reforzar los mecanismos y esquemas de promoción de la enseñanza del español en China, tratando de poner los medios para que aprender esta lengua aquí sea cada día más fácil y se pueda hacer de la forma más eficaz y eficiente posible. De hecho, en este proceso el Instituto Cervantes juega un papel primordial en los programas docentes y culturales, dando prioridad a la formación de profesores de diferente nivel y a las certificaciones oficiales del DELE y SIELE en su estrategia de establecer sinergias con instituciones y entidades locales. Asimismo, las autoridades de China, conscientes del crecimiento de la demanda del español en un amplio ámbito, han decidido invertir en formación y actualización de la metodología. Las instituciones competentes en los países hispanohablantes, que conocen ya las altas expectativas que China tiene en torno al tema de la enseñanza del español, refuerzan por su parte su implicación, diversificando y ampliando su apoyo y sus aportes a estos programas. Un hecho insólito es la firma del acuerdo de cooperación estratégica entre la RAE y la SISU, así como la construcción del Centro Conjunto de Investigación Idiomático-Cultural entre España y China en 2018. La RAE, máxima institución representa-

tiva de la hermosa lengua de Cervantes, participa en el seguimiento de la explosión del español que se producirá los próximos años en China. «Queremos contribuir a tan encomiable y ambicioso proyecto y aportar todo el caudal de saberes lexicográficos, ortográficos y gramaticales que la RAE ha ido desarrollando ininterrumpidamente desde su propia fundación en 1713»[23], según apuntó el director de la RAE, Darío Villanueva.

Más de 400 años atrás, el escritor más universal de España, Miguel de Cervantes Saavedra, escribía que el «grande emperador de la China» le había remitido una carta pidiéndole que se le enviase la *Segunda parte del ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha,* porque quería fundar un colegio donde el libro que se leyese fuese el de la historia del Caballero de la Triste Figura. Hoy en día, miles y miles de hispanistas nacionales han salido de más de cien colegios chinos, pero aún no son suficientes. Valiéndonos de las innovaciones tecnológicas, podemos llegar más lejos siempre en busca de la mayor difusión de la lengua de Cervantes en la vasta tierra de Confucio. Con las cooperaciones internacionales dichas tareas se completarán en el nuevo milenio. De esta manera, Miguel de Cervantes debiera sentirse satisfecho de ver hecho realidad su sueño expresado en la dedicatoria de la novela de 1615. En definitiva, podemos afirmar que este acercamiento lingüístico entre China y España constituirá un factor fundamental del acercamiento entre los dos países, y del relanzamiento de nuestros lazos bilaterales e incluso multilaterales en los próximos años entre China y el mundo hispanohablante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comité Directivo Nacional de la Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de China (2018), *Estándares Nacionales de Calidad de Licenciatura en la Educación Superior*. Pekín: Editorial de Educación Superior.

Instituto Cervantes (2021), «El español: una lengua viva. Informe 2021», en VV. AA., El españ*ol en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.

Villanueva Prieto, D. (2020), *De los trabajos y los días: filologías*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

23 Véase https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html.

Wang, W. (2017), *Anuario de la educación básica de lenguas extranjeras en China 2017*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

Yu, M. (2013), «Análisis de la prueba EEE4», *Foreign Language Testing and Teaching.* Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press, 9, pp. 18-31.

— (2015a), «EEE4 como herramienta de efecto colateral, ¿es beneficioso o dañino?», Acta de VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas. Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 591-602. Disponible en: http://es.shisu.edu.cn/resources/news/content2517.

— (2015b), Fondos Nacionales de Ciencias Sociales sobre *Estudio comparativo de los Planes Curriculares en distintos países del mundo*, Pekín.

Yu, M., Zhang, Z., Wang, T., Zhou, Y. y Cao, Y. (2019), *Español (1-6)*. Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press.

EL ESPAÑOL EN JAPÓN

Ángel Badillo Matos
Real Instituto Elcano
Víctor Ugarte Farrerons
Instituto Cervantes de Tokio

1. INTRODUCCIÓN

La edición de 2012 del *Anuario del Instituto Cervantes* publicó un análisis acerca de la situación del español en Japón que sirve como antecedente de este (Ugarte Farrerons, 2012). La primera pregunta que nos podemos hacer es qué ha cambiado en este tiempo, si bien sería más útil interrogarse sobre si la situación de la lengua española ha cambiado en Japón durante estos años, de la misma forma que lo ha hecho en el resto del mundo. Desafortunadamente, no son muchos los cambios, pero sí es mucho más lo que sabemos y ese es un buen punto de partida (Badillo Matos, 2021)

La presencia del español en Japón necesita contextualizarse en el complejo sistema educativo japonés. Los continuos debates acerca de la educación en Japón reflejan no solo las tensiones inherentes a su identidad nacional, sino una permanente voluntad de liderazgo del país tanto en el vecindario asiático como en el mundo. Cuando, en 2004, los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE situaron al país lejos de los primeros puestos en las pruebas de matemáticas o lectura, la opinión pública japonesa sintió un escalofrío y optó por eliminar el enfoque *yutori* con el que había tratado de rebajar la altísima tensión a la que se someten los estudiantes nipones durante su ciclo de escolarización, una exigencia que lleva a muchos jóvenes a pasar horas entre el colegio y los centros de formación complementaria para acceder a las mejores universidades como garantía de acceso a los mejores puestos de trabajo. Hoy, Japón ha vuelto a la excelencia académica de PISA

(OCDE, 2018), pero su sistema educativo sigue luchando para solucionar una de sus grandes carencias: la internacionalización, más claramente visible como el déficit vertebral del sistema universitario del país.

La enseñanza de lenguas se ha convertido, en este desafío de búsqueda de la excelencia y la internacionalización, en uno de los pivotes centrales de la constante revisión a la que está sometido el sistema educativo japonés. Este hecho, si bien como veremos afecta muy especialmente al inglés, debe ser visto como una oportunidad a medio plazo. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002) está desempeñando un papel fundamental, ya que se considera clave en la modernización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Japón y, por tanto, sin duda deberá serlo con las otras lenguas europeas. El español, de la mano del Instituto Cervantes, fue la primera lengua en adaptarse al *MCER* y ello nos sitúa en una buena posición para responder a la ineludible modernización de la enseñanza, ya sí, del español como lengua extranjera en Japón.

2. EL ESCENARIO DE COMPETENCIA EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. El inglés y la transformación del currículum educativo

La incorporación del inglés a cursos cada vez más tempranos de los ciclos obligatorios del sistema educativo y la adaptación de su enseñanza a un modelo basado en la comunicación oral y escrita son las dos piezas clave que explican la evolución reciente de la enseñanza de idiomas en Japón. Hoy el inglés se enseña en las aulas desde los cursos 3.º y 4.º de primaria (8-9 años), con 35 horas anuales (una sesión semanal) de actividades en ese idioma, y pasa a 70 horas anuales en 5.º y 6.º curso (10-11 años, dos sesiones semanales). Al llegar a los tres años obligatorios de secundaria (*Zenki Chutō kyōiku*), los estudiantes reciben 140 horas anuales (cuatro sesiones semanales) de lengua inglesa, que se convierten en 175 en el bachillerato (*Koki Chutō kyōiku*). Aunque no cambia el número de clases, el último *Plan de modificación curricular*, aprobado en 2017 —que se aplicará en secundaria en 2021 y en bachillerato en 2022—, toma decisiones muy relevantes, como que las sesiones se impartan en el idioma extranjero y el enfoque sea comunicativo en cuatro dimensiones: comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral.

Estas medidas atajan dos problemas estructurales de la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón: (a) la idea de «educación japonesa en japonés», que ha sobrevolado siempre la discusión metodológica de la enseñanza de idiomas y ha terminado imponiendo, en general, un modelo de enseñanza basado en profesores japoneses enseñando lenguas extranjeras en japonés con métodos locales; y (b) un enfoque orientado a superar las pruebas de idioma (*junken eigo*), rutinizado y poco aplicado a la comunicación. Los cambios en la enseñanza de inglés de estos últimos años han terminado beneficiando al conjunto de los idiomas extranjeros en el sistema educativo nipón, porque todos deben seguir esos mismos criterios, como se indica en la modificación del currículum educativo de 2011 (MEXT, 2011).

2.2. La enseñanza de español en primaria, secundaria y bachillerato

¿Cuál es la situación del español en la competencia entre los idiomas globales por hacerse un espacio en el sistema educativo japonés? Sin presencia en primaria, en secundaria obligatoria (*Zenki Chutō kyōiku*) solo 30 centros (28 de ellos privados) imparten idiomas distintos al inglés a 3.128 alumnos. Dicho de otro modo: solo el 0,3 % de los centros en todo el país ofrece algún idioma distinto al inglés en secundaria, y solo el 0,1 % de los estudiantes está matriculado en ellos. La cifra se ha mantenido siempre extremadamente baja tanto en los estudiantes como en el número de centros en los últimos veinte años. Lo más sorprendente es, en todo caso, el liderazgo absoluto del francés, tanto en número de centros como de estudiantes (un 72 % del total que cursa idiomas distintos del inglés). El español tiene cifras más que marginales: 161 estudiantes en todo el país en 2016 en solo 3 centros, por detrás no solo del chino y el coreano, como podría entenderse por proximidad e influencia, sino también del francés.

En el bachillerato (*Koki Chutō kyōiku*), según datos del Gobierno japonés, en 2019 solo 44.753 estudiantes cursaron idiomas adicionales al inglés en alguno de los 677 centros que los ofrecían. De ellos, el 44 % eligió el chino y el 25 % el coreano; los siguientes tres idiomas preferidos por los japoneses son europeos, con el francés en tercera posición y duplicando los datos del español, que en 2019 tuvo tan solo 2.863 estudiantes en los 96 centros que ofertaron el idioma en los centros japoneses de bachillerato.

Los datos del español mejoran, ligeramente, sobre los que habíamos visto en secundaria obligatoria.

Comparando los datos de los dos ciclos, la secundaria obligatoria y el bachillerato, comprobamos hasta qué punto el aprendizaje de lenguas extranjeras distintas al inglés es marginal en el sistema educativo japonés contemporáneo: casi la totalidad de los estudiantes japoneses de secundaria obligatoria y bachillerato estudia solo inglés. Para el español, los datos son igualmente exiguos: es el cuarto idioma distinto del inglés por número de estudiantes en secundaria obligatoria y el cuarto en bachillerato, con entre el 6 % y el 7 % de cuota de los poquísimos estudiantes que cursan un segundo idioma.

Cuadro 1
Presencia de idiomas distintos del inglés en la educación preuniversitaria en Japón

	SECUNDARIA		BACHILLERATO	
	Estudiantes	Centros	Estudiantes	Centros
Chino	457	7	19.637	497
Coreano	208	5	11.265	342
Francés	2.261	12	6.782	96
Alemán	29	2	2.860	96
Español	161	3	2.863	96
Otros	12	1	1.346	69
Total	3.128	30	44.753	1.196
Total nacional	3.248.093	10.504	3.184.021	5.049
% Sobre total nacional	0,10 %	0,29 %	1,41 %	23,69 %
Español sobre total lenguas (no inglés)	5,15 %	10,00 %	6,40 %	8,03 %
Español sobre total nacional	0,00 %	0,03 %	0,09 %	1,90 %

Fuente: elaboración propia sobre datos del MEXT de 2016 para secundaria y de 2019 para bachillerato. Para mayor detalle, véase Badillo Matos (2021).

2.3. El acceso a la universidad

Pese a que el español es la cuarta lengua más estudiada en centros de bachillerato (por delante del alemán) y la quinta en secundaria obligatoria, no está aún entre las cinco que se pueden elegir en el examen de acceso a la universidad actual: inglés, francés, alemán, chino (desde 1997) y coreano (desde 2002). Sin embargo, el 98,5 % de los estudiantes eligió el inglés en 2020 (DNC, 2020). El español está intentando, sin éxito, incorporarse al examen nacional de acceso a la universidad, al menos en 2012 y 2018. En 2012, los responsables diplomáticos de los diecinueve países hispanohablantes americanos se dirigieron, por primera vez, al ministro de Educación japonés «como Embajadores de los países que tienen la lengua española como lengua oficial solicitándole muy respetuosamente el analizar el ingreso del español como lengua optativa en el Examen Nacional de Ingreso a la Universidad» (Carta, 2012). Aquella primera carta se fundamenta en tres ideas: la incorporación progresiva de nuevos idiomas al examen de acceso (en referencia al chino y al coreano, incorporados en 1997 y 2002 respectivamente), la importancia internacional de la lengua española reconocida por las instituciones educativas japonesas y el peso demográfico de la comunidad de migrantes (mayoritariamente latinoamericana) conocida como *nikkei*.

La situación, sin embargo, comenzó a cambiar en 2017, cuando el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología japonés (MEXT) anunció cambios en el examen nacional, el nuevo Common Test for University Admissions o Daigaku Nyugaku Kyotsu Test, desde la convocatoria de enero de 2020 (DNC, 2017). La nueva prueba nacional proponía el cambio en la evaluación de los idiomas extranjeros considerando las habilidades de expresión escrita y oral, y comprensión escrita y oral. Ya que algunas universidades usaban certificaciones externas de idioma para validar parte de sus pruebas de acceso, se realizaron diversos trabajos en el seno del MEXT acerca de las posibilidades de incorporar este tipo de procedimientos. Asegurando que mantendría la prueba nacional existente en el examen hasta 2023, el MEXT incorporó a su nuevo Daigaku Test la certificación externa para el inglés a través de Cambridge English Examination, Australia IETLS, TOEFL iBT, Benesse GTEC, TEAP y Eiken, más TOEIC en ciertos casos, donde el estudiante debe obtener un nivel A2 del *MCER* o equivalente (DNC, 2018).

El debate en torno a la utilización de certificaciones externas en la prueba de idioma del examen nacional de acceso a la universidad ha abierto también otro: el de la incorporación de un número mayor de idiomas extranjeros. Aprovechando el proceso de cambio del examen, en 2018 los embajadores volvieron a dirigirse al MEXT «para que las autoridades japonesas consideren incluir al español entre las lenguas extranjeras en este proceso» (Carta, 2018). La externalización generó un intenso debate y fuertes críticas —esencialmente por reducir la igualdad de oportunidades—, por lo que su aplicación ha quedado temporalmente suspendida.

2.4. El español en las universidades japonesas

Por último, en la educación superior Japón se enfrenta a la contradicción de tener excelentes indicadores en la educación obligatoria y, sin embargo, una débil presencia en los índices mundiales de calidad de las universidades. Mientras Japón aborda el problema de la internacionalización universitaria fomentando la enseñanza en inglés, la movilidad de estudiantes y profesores, y los estudios internacionales, el español sigue teniendo un espacio reducido en el sistema nipón de educación superior.

La enseñanza de idiomas extranjeros en los campus japoneses es uno de los objetivos centrales de las actuales políticas educativas del Gobierno en educación superior y una de las prioridades para el programa Top Global Universities entre 2014 y 2023. Dado que las universidades compiten entre sí con su oferta académica, la presencia de las lenguas extranjeras no es homogénea. El inglés está, como es comprensible, presente en todos los campus y el chino sigue creciendo por encima del 82 %; coreano, francés y alemán superan el 60 % de penetración en 2018, y la oferta se completa con muchos otros, entre los que destacan ruso, latín, árabe o italiano. La oferta de español está en un punto intermedio, con un 31 % de las universidades encuestadas por el MEXT y con una tendencia estable. Tomando los datos de la encuesta de 2018, las universidades estatales son las que tienen una mayor oferta de español (el 53,7 % lo ofrecen como materia), seguidas por las privadas (28,7 %) y las públicas locales (23,8 %). Como es comprensible, en los números absolutos son las privadas las que muestran una mayor frecuencia.

Cuadro 2
N.º de universidades que ofertan idiomas extranjeros en Japón

	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	ESPAÑOL	CHINO	COREANO	RUSO	LATÍN	ÁRABE	RESTO
2001	662	532	569	232	539	285	189	91	40	191
2003	690	543	575	243	636	346	185	98	42	237
2008	715	531	528	241	610	429	165	89	50	-
2009	731	536	525	240	621	450	165	95	49	-
2011	724	517	506	237	620	451	149	94	46	-
2012	738	518	506	233	631	468	146	95	43	436
2013	737	505	498	230	633	474	147	97	46	319
2014	728	496	479	230	624	474	145	94	49	215
2016	730	479	462	228	608	469	143	84	49	415
Variación 2001-2016	10,3%	-10,0%	-18,8%	-1,7%	12,8%	64,6%	-24,3%	-7,7%	22,5%	-
Penetración (2016)	99,2%	65,1%	62,8%	31,0%	82,6%	63,7%	10,6%	6,8%	8,8%	6,0%

Fuente: elaboración propia sobre distintos estudios del MEXT, de 2001 a 2019. Para mayor detalle, véase Badillo Matos (2021).

Aparte de la oferta general de español como lengua extranjera, nuestro idioma está también presente hoy en 16 campus como especialidad de titulaciones de estudios internacionales o estudios lingüísticos, casi todas establecidas en la década 1958-1968 gracias a un contexto en el que se combinaron la internacionalización de Japón, el crecimiento económico y comercial de América Latina y, por supuesto, el *boom* de la literatura latinoamericana.

Cuadro 3
Universidades japonesas con estudios especializados de español (2020)

INSTITUCIÓN	INICIO ESTUDIOS ESPAÑOL	FACULTAD	TIPO	REGIÓN	PREFECTURA
Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio	1897	Facultad de Idiomas y Culturales	Nacional	Kantō	Tokio
Universidad de Osaka	1923	Facultad de Idiomas Extranjeros	Nacional	Kansai	Osaka
Universidad Tenri	1925	Facultad de Estudios Internacionales	Privada	Kansai	Nara
Universidad Sofía	1958	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kantō	Tokio
Universidad Seisen	1961	Facultad de Literatura	Privada	Kantō	Tokio
Universidad de Osaka	1962	Facultad de Idiomas Extranjeros	Local	Kansai	Hyogo
Universidad Kioto Sangyo	1963	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kansai	Kioto
Universidad Nanzan	1963	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Chūbu	Aichi
Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto	1963	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kansai	Kioto
Universidad Kanagawa	1965	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kantō	Kanagawa
Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai	1966	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kansai	Osaka
Universidad Provincial de Aichi	1968	Facultad de Idiomas Extranjeros	Local	Chūbu	Aichi
Universidad Takushoku	1977	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kantō	Tokio
Universidad de Estudios Internacionales de Kanda	1987	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kantō	Chiba
Universidad Setsunan	2005*	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kansai	Osaka
Universidad Teikyo	2007-2011**	Facultad de Idiomas Extranjeros	Privada	Kantō	Tokio

Fuente: elaboración propia (años de creación a partir del trabajo de Felisa Rey Marcos, 2004).

* Creación de la Faculty of Foreign Studies, a partir de la Faculty of International Languages and Culture de 1982.
** Creación de la Faculty of Language Studies en 2007 y la Graduate School of Languages and Cultures en 2011.

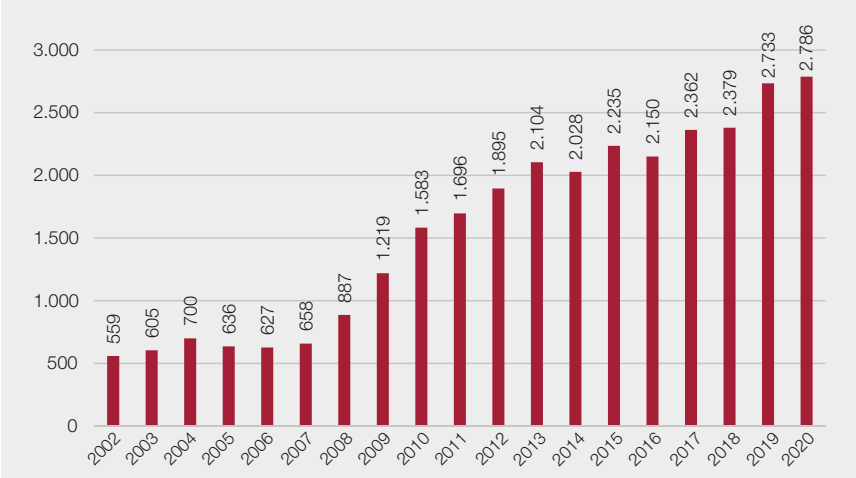
3. HERRAMIENTAS PARA EL FUTURO DEL ESPAÑOL EN JAPÓN

Para conocer la historia de la lengua española en Japón podemos acudir a diversas fuentes, pero son especialmente los hispanistas los que han dedicado un esfuerzo constante a esta exploración. Japón cuenta con tres académicos correspondientes en la Real Academia Española, los tres miembros fundadores del Observatorio de la Lengua Española en Japón, un foro de académicos creado al amparo del Instituto Cervantes y que, entre otras actividades, organiza el Congreso Internacional sobre la Lengua Española y la Cultura Hispánica en Japón. Existen, además, asociaciones de hispanistas, algunas de ellas veteranas y de enorme prestigio con las que el observatorio no pretende competir sino a las que desea acercarse, puesto que constituyen un foro de diálogo del que surgen propuestas para promover la lengua española en Japón. De este foro procede, por ejemplo, la propuesta de conseguir que el español sea lengua extranjera optativa en la prueba de acceso a la universidad japonesa. Se trata de obtener un marchamo de oficialidad que ponga al español, como mínimo, al mismo nivel educativo y académico que otras lenguas europeas. Queda mucho por hacer y al observatorio se ha sumado una nueva generación de académicos que, sin duda, colaborarán en el empeño común de la promoción de nuestra lengua.

Como se mencionaba al principio, la incursión del *MCER* debe verse como una oportunidad. Al igual que se ha exigido que las pruebas de inglés de acceso a la universidad sean conformes al *MCER*, cabe esperar que, en futuras licitaciones de pruebas de acceso a la universidad de otras lenguas europeas (previsiblemente en 2024), se exija esa homologación, para lo cual las certificaciones del DELE y el SIELE están perfectamente alineadas. Ya el DELE ha ido ganando candidatos desde su implantación en Japón y es, sin duda, un modelo de acreditación que prestigia a la lengua que certifica y merece el respeto cada vez mayor de los que lo promueven, en su inmensa mayoría universidades, y los que se presentan al examen. De una forma más modesta pero igualmente en crecimiento continuo, el SIELE puede ser también una prueba idónea para el futuro examen de acceso a la universidad o la acreditación eficiente y rápida de candidatos. El Instituto Cervantes, consciente del potencial de estos exámenes, está intensificando su labor de su promoción, especialmente centrada en una primera fase en la difusión de la definición de los seis niveles en un

intento de que los candidatos se presenten al nivel adecuado. La escasez de materiales para preparar estos exámenes pensados para el estudiante japonés se ha ido paliando con diferentes manuales, si bien son todavía escasos. Ello, sin duda, ha contribuido a la popularización del examen y al aumento de candidatos. El afán por sumar nuevos centros de examen y convocatorias del DELE en Japón choca con el tamaño, normalmente modesto, de los departamentos universitarios de español, que carecen de recursos, especialmente humanos, para poder hacerse cargo de la gestión y promoción de las pruebas. Conseguir que el DELE o el SIELE sean requisitos o generen créditos en las universidades japonesas tendría un impacto importante, no ya por el incremento de candidatos, sino por la adecuación de la enseñanza de español como lengua extranjera al *MCER*.

Gráfico 1
N.º de candidatos DELE (Japón)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Si hasta ahora el interés de los japoneses por estudiar español ha estado estrechamente ligado al turismo y la cultura, ese es un camino que no hay que abandonar y que incluso debe potenciarse por haberse demostrado exitoso. No en vano, el peso de las culturas europeas con mayor presencia en Japón es fruto de un esfuerzo de décadas de promoción cultural a la que ha seguido la promoción turística y comercial. Este

esfuerzo constante ha generado importantes réditos, si bien esa presencia cultural europea no ha logrado alcanzar un estatus de cultura de masas como sí lo ha conseguido, en cambio, la cultura estadounidense. La fuerza de los países hispanohablantes es un elemento diferenciador de enorme peso entre la cultura hispana y las demás culturas europeas. El Instituto Cervantes de Tokio ofrece una representación de esta gran comunidad de países de forma continuada y coordinada desde su fundación, y se ha convertido en un punto de encuentro y en un espacio donde experimentar de primera mano las diferentes culturas de los países hispanohablantes. Son muchos los que pasan de la admiración por la cultura hispana a la decisión de aprender español. En este empeño, la recientemente creada Red Panhispánica para la Internacionalización de la Cultura en Español (CANOA) puede vehicular estas actuaciones. Pero además del turismo y la cultura, se deben abordar vías alternativas para acercar nuestra lengua a los japoneses, especialmente al público joven e infantil. El deporte, en especial el fútbol, es el medio por el cual nos conocen cada vez más japoneses y LaLiga constituye la marca más popular entre los jóvenes estudiantes de español.

En todo caso, en el contexto de internacionalización imparable en el que Japón tarde o temprano asumirá un papel más activo, el peso de la lengua española deberá equilibrarse con el que ya tiene en los países del G7 y de la OCDE. El español deberá ocupar el espacio en Japón que, por su peso demográfico e importancia estratégica y comercial, tiene en el resto del mundo. Para ese reto hay que estar preparados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carta (2012), de 19 embajadores de países hispanohablantes al Sr. D. Hirofumi Hirano, Ministro de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología, con fecha 10 de mayo de 2012, Tokio.

Carta (2018), de 19 embajadores de países hispanohablantes al Sr. D. Yoshimasa Hayashi, Ministro de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología, con fecha 7 de junio de 2018, Tokio.

Badillo Matos, Á. (2021), *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Madrid: Real Instituto Elcano e Instituto Cervantes. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/3de5e627-468f-4d1a-8d10-0b1715bed80a/Badillo-Lengua-y-cultura-en-espanol-en-Japon-era-Reiwa.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=3de5e627-468f-4d1a-8d10-0b1715bed80a.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

DNC (2017), «National Center for University Entrance Examinations (NCUEE)». Tokio: Daigaku Nyushi Center. Disponible en: https://www.dnc.ac.jp/albums/abm00033004.pdf.

— (2018), «Tabla de comparación entre cada prueba de calificación / certificación y CEFR (各資格・検定試験とCEFRとの対照表)». Tokio: Daigaku Nyushi Center.

— (2020), «センター試験志願者数・受験者数・平均点の推移 (Cambios en el número de solicitantes para los exámenes del centro, el número de examinados y el puntaje promedio)». Tokio: National Center for University Entrance Examinations.

MEXT (2011), Course of Study, Section 9 Foreign Languages. Tokio: MEXT. Disponible en: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku2/gai.pdf.

OCDE (2018), *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372.

Rey Marcos, F. (2004), «El español en las universidades japonesas: panorama general», en *Actas del Coloquio de la AEPE 2004. Japón y el mundo hispánico: enlaces culturales, literarios y lingüísticos*, pp. 167-175. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2004/coloquio_2004_22.pdf.

Ugarte Farrerons, V. (2012), «El español en Japón», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 107-135. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm.

EL ESPAÑOL EN COREA DEL SUR

Óscar Rodríguez García
Aula Cervantes de Seúl

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones bilaterales entre la República de Corea y España viven un momento de gran intercambio institucional, la reciente visita en 2019 de los reyes de España a Corea y la conmemoración del aniversario de los 70 años de relaciones diplomáticas entre los dos países son un claro ejemplo de ello.

Los coreanos se acercan a la lengua española porque se sienten atraídos por la cultura. Cada vez es más fácil acceder a exposiciones, conciertos, charlas o ponencias en español. Al igual que la cultura, el estudio del español se ha ido afianzando en el país con el paso del tiempo. El chino, el japonés o el inglés son las lenguas más estudiadas, pero el español cada vez pisa con más fuerza debido al crecimiento del interés turístico, económico y cultural por España e Hispanoamérica.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN COREA DEL SUR

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

La educación es uno de los pilares fundamentales en la sociedad coreana (Bermeo Velasquez, 2014; Jiménez Segura y Cabrera Sánchez, 2011). Conseguir un buen trabajo depende, en gran medida, de la carrera que se haya estudiado o de la universidad elegida. A su vez, en una sociedad en la que todos los estudiantes siguen el currículo marcado, es importante seleccionar el elemento diferenciador que te destacará en el mercado laboral, que bien podría ser el hecho de hablar español.

El sistema educativo ofrece la posibilidad de estudiar español, aunque las opciones con las que se puede encontrar el estudiante son escasas y limitadas a etapas muy concretas (Rodríguez García, 2019).

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

En general, las segundas lenguas no tienen una incidencia muy alta en el currículo de estas etapas iniciales del aprendizaje. En los seis años que dura la primaria, la mayoría de estudiantes solo tienen acceso al inglés como lengua extranjera, y en algunos casos y siempre en los centros privados del país se puede acceder a una segunda lengua extra.

La secundaria en el sistema educativo coreano dura tres años y es en este momento cuando se introduce la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera que se sume al inglés para completar la formación lingüística de los estudiantes, pero no de manera obligatoria. Por tanto, el español se pierde entre la multitud de asignaturas optativas que se ofrecen. En las escuelas que disponen de programas internacionales o que dependen de sistemas educativos extranjeros, como por ejemplo el liceo francés, las escuelas americanas, etc., sí es posible acceder al español en estas etapas. También se enseña español en seis escuelas de secundaria del sistema educativo coreano.

2.1.2. *La enseñanza de español en bachillerato*

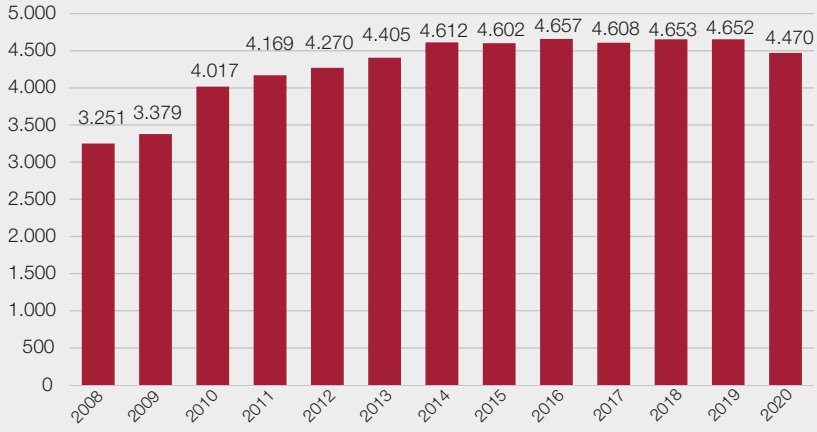
Realmente es en esta etapa educativa cuando el estudiante tiene una posibilidad real de acceder al español. Existen diferentes tipologías de bachilleratos en el país y la carga horaria de las lenguas extranjeras en cada programa varía en función de los objetivos del centro.

En total, el español se puede estudiar a día de hoy en 48 institutos de bachillerato de todo el país, incluyendo en esta cifra todo tipo de bachilleratos, con todas las cargas horarias y programas existentes. A nivel de enseñanza reglada privada, prácticamente todos los bachilleratos internacionales presentes en el país ofrecen el español como segunda lengua, y la mayoría de estos bachilleratos prepara y presenta a sus estudiantes al DELE Escolar como fase final de esta etapa formativa.

2.1.3. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Sin duda alguna, la etapa en la que el español tiene mayor presencia en el país es en la universitaria. En la actualidad hay 16 universidades que cuentan con departamentos propios de español, pero el español se imparte mediante diferentes programas en al menos otras 17 universidades o centros de lenguas universitarios. Además, es posible estudiar másteres relacionados con la lengua española en 5 universidades y 2 universidades ofrecen programas de doctorado en Lengua Española[1]. El número de estudiantes matriculados en el grado de Español varía en función del año, pero se mantiene estable en más de 4.000 desde el año 2010[2].

Gráfico 1
N.º de alumnos de grado de Español en el sistema universitario coreano



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Korean Educational Statistics Service.

El número de estudiantes de posgrado y de doctorado también varía bastante dependiendo del año, siendo el mayor número registrado 72 estudiantes de máster en 2011 y 20 de doctorado en 2015.

1 Datos obtenidos del Korean Educational Statistics Service. Véase https://kess.kedi.re.kr/index.

2 Disponemos de datos únicamente desde el año 2008 hasta la actualidad.

Para entender la realidad universitaria con relación a los estudios de español en el país es muy interesante observar el gráfico 2, en el que se muestra el porcentaje de alumnos admitidos en los estudios de grado de Español. Desde 2008 hasta 2020 en ningún momento el número de admitidos superó el 19,66 % de los solicitantes e incluso algún año este porcentaje no superó el 10 %. Esto indica que hay mayor demanda por parte de los estudiantes que la oferta que presentan las universidades en Corea del Sur, y que hay alrededor de un 80 % de estudiantes que no pueden acceder a estudios relacionados con el español porque la oferta es insuficiente. En los últimos doce años el número máximo de solicitantes fue 6.139 en 2012 y el menor, 3.260 en 2020. El año que más estudiantes se admitieron fue 2016, con 724 nuevos estudiantes de grado, y el que menos fue 2015, con 458 nuevos estudiantes admitidos.

Gráfico 2
Porcentaje de solicitantes admitidos en estudios de grado de Español



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Korean Educational Statistics Service.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

Los números presentados en el apéndice anterior nos muestran que la oferta de español en la educación reglada no es suficiente para cubrir la demanda de la sociedad coreana. Por tanto, es normal que exista una amplia gama de escuelas privadas de español que de alguna forma tratan

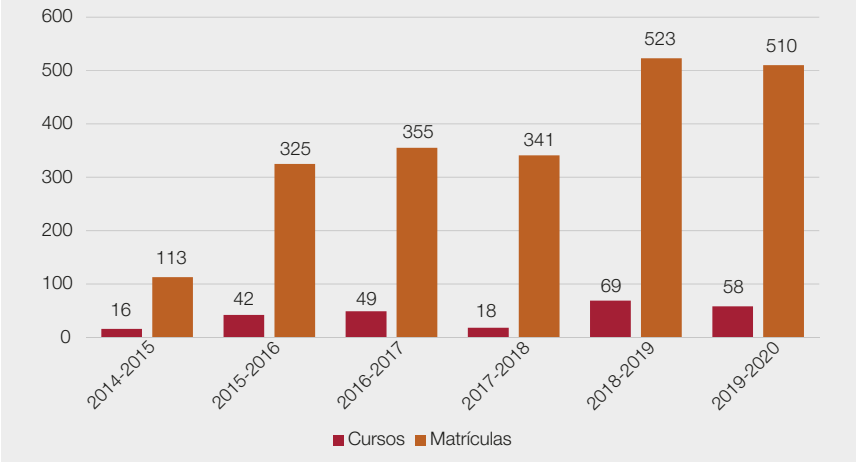
de cubrir las carencias detectadas en el sector. El español se enseña en más de 20 centros privados de todo el país (sobre todo en la capital), ya sea de manera exclusiva o junto a otras muchas lenguas. Además, multitud de ayuntamientos incluyen el español entre su oferta gratuita de cursos, así como también centros comerciales y asociaciones culturales.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

La creación en 2011 del Aula Cervantes de Seúl supuso un fuerte impulso para la enseñanza de español en el país. En un primer momento se firmó un convenio con la universidad Kyung Hee que duró tres años, para después comenzar una nueva etapa con Hankuk University of Foreign Studies, con la que actualmente se sigue colaborando.

Las actividades principales del Aula son la certificación lingüística, la impartición de cursos de español generales y específicos, la formación de profesores y la realización de actividades culturales junto con la Embajada de España y otras embajadas de habla hispana del país.

Gráfico 3
N.º de cursos y matrículas del Instituto Cervantes (Corea del Sur)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

En el plano académico, la evolución ha ido paralela a la de la enseñanza de español en el país, un aumento sostenido del número de matrículas

desde el principio. Desde que se comenzó a dar clase hasta la actualidad ha habido un fuerte aumento de la actividad académica, como puede observarse en el gráfico 3.

El año académico 2019-2020 se vio marcado casi en su totalidad por la COVID-19, por lo que todas las facetas del centro se vieron afectadas. En el plano académico hubo bajadas de hasta un 16 % en el número de cursos ofertados y de un 17 % en el número de matrículas.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN COREA DEL SUR

El hispanismo en Corea del Sur tiene también una larga trayectoria. El español se comenzó a estudiar en el país en 1948, cuando se lanzaron los primeros cursos en el Instituto de Lenguas Dongyang, junto con otras lenguas europeas (Fisac Badell, 2000). Después se consolidó con la creación de los primeros departamentos de español, y desde entonces ha crecido de manera exponencial hasta la actualidad, con un panorama muy prometedor.

La Asociación Coreana de Hispanistas[3] se creó en el año 1981 ante la necesidad de organizar de una manera más institucional y conjunta los esfuerzos para impulsar los estudios hispánicos que estaban haciendo las diferentes universidades. En la actualidad cuenta con más de 260 miembros que colaboran de diferentes formas y tipos de membresía. La asociación desarrolla dos congresos nacionales anuales en los que se presentan los últimos estudios de sus miembros. Las líneas de trabajo principales de la asociación son las investigaciones sobre la lengua española y su didáctica, estudios regionales en Corea y, sobre todo, la literatura española e hispanoamericana.

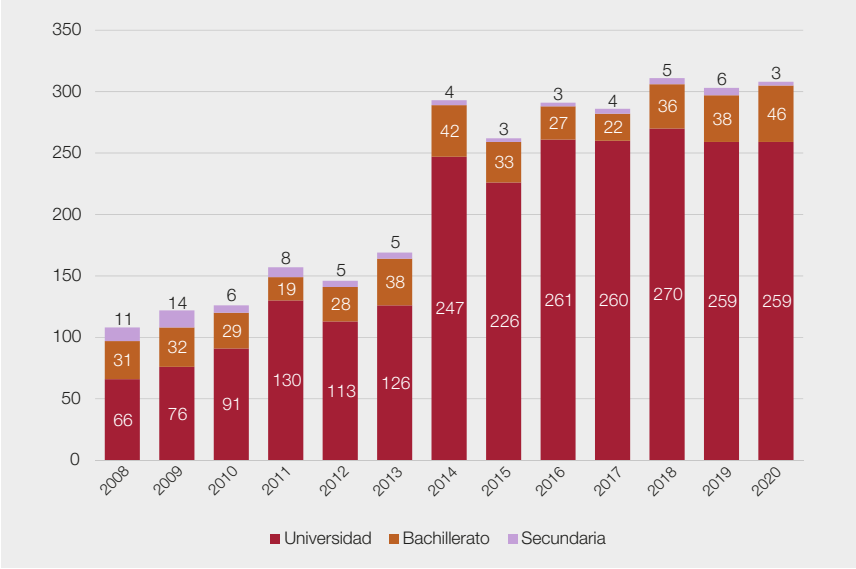
El Instituto Cervantes a través de su Aula Cervantes y de su centro en Tokio contribuye al impulso del hispanismo y a la formación del profesorado en el país mediante propuestas formativas anuales (formaciones iniciales, acreditación al DELE, etc.).

En lo referente al número de profesores de español en el país, el gráfico que se muestra a continuación recoge los datos de los últimos doce años relativos a los profesores que imparten cualquier asignatura relacionada con el español en las etapas educativas de secundaria, bachillerato

3 Véase http://www.spanishkorea.com/.

y universidad. El número máximo de profesores de español en el país se alcanzó en 2018, cuando trabajaron en Corea 311 profesores de español en las distintas etapas; el año que menos hubo fue 2008, con un total de 108 profesores. En general, se ve una evolución positiva en la creación de puestos de trabajo relacionados con la enseñanza de español en Corea, sobre todo en el ámbito universitario, que acoge en la actualidad el 85 % de los profesores de español del país.

Gráfico 4
N.º de profesores de español en Corea del Sur



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Korean Educational Statistics Service.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN COREA DEL SUR

La realización de exámenes es algo que está integrado en la vida de un coreano desde que empieza su escolarización hasta que realiza las entrevistas laborales en las empresas (Mendoza Puertas, 2018).

En ese contexto los exámenes del Instituto Cervantes tienen reconocimiento en todo el país y son los requisitos que solicitan la mayoría de empleadores y de universidades a la hora de reconocer el nivel del idioma español. Merece la pena destacar que la mayoría de universi-

dades del país convalidan el diploma DELE de alguna forma, bien con créditos de la carrera o bien con el examen de español de final de cada año académico.

En el país se desarrollan de manera habitual tres convocatorias al año (mayo, julio y noviembre), en los dos centros de exámenes actuales: Hankuk University of Foreign Studies y Daegu DELE Center, en la Universidad Católica de Daegu.

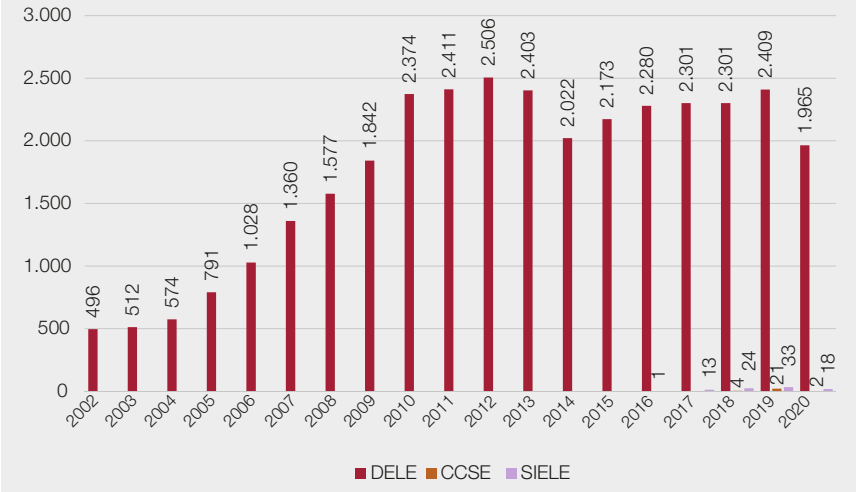
Los exámenes se comenzaron a administrar en Seúl en el año 2002, año en el que la Embajada de España se convirtió en el primer centro de exámenes DELE de la ciudad. Al año siguiente el examen se comenzó a realizar también en la ciudad de Daegu, donde se inauguró el segundo centro de exámenes del país, llegando la cifra anual de candidatos a 512. Desde estos primeros años el número de candidatos aumentó de manera contenida cada año hasta que en 2006 superó la cifra de 1.000 en ambos centros de exámenes. En el año 2010 se superó por primera vez la cifra de 2.000 candidatos, con un total de 2.374 en los dos centros de examen.

En el año 2012, el Aula Cervantes de Seúl se convirtió en un nuevo centro de examen, y ese mismo año se alcanzaron los 2.506 candidatos, que es la cifra máxima de candidatos en el país hasta la actualidad. La misma cifra aproximadamente se mantuvo entre los años 2013 y 2019, con un rango de subida y bajada de aproximadamente 300-400 candidatos.

En el año 2020 debido a la incidencia de la COVID-19 se trasladó la convocatoria de mayo a septiembre y se mantuvieron las convocatorias de julio y noviembre. El número de candidatos fue ligeramente inferior, con 1.965.

El SIELE es un examen joven en Corea del Sur y de momento no tiene mucha incidencia en el engranaje de acreditación lingüística del país. En la actualidad existen 9 centros de examen repartidos por el país. Desde 2017 hasta la actualidad se han realizado 88 exámenes SIELE en Corea.

Gráfico 5
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Corea del Sur)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

En lo referente al CCSE se lleva a cabo en el Aula Cervantes de Seúl, y el perfil de los candidatos es el de personas residentes en Corea o alrededores que lo necesitan para la obtención de la nacionalidad española. En total se han realizado 27 exámenes desde el año 2015.

Además del DELE conviven en el país otras certificaciones lingüísticas relacionadas con la lengua española a las que los estudiantes pueden acceder: CELA, FLEX y SNUL[4].

5. CONCLUSIONES

La importancia del español y la cultura en español está creciendo en Corea del Sur, y la presencia del Instituto Cervantes en el país espera poder crecer al mismo ritmo. Para ello sería deseable que, cuando la situación sea propicia, se cree un centro del Instituto Cervantes que sustituya al actual Aula Cervantes en Seúl.

4 CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional), expedido por la Universidad Nacional Autónoma de México; FLEX, certificado propio de Hankuk University of Foreign Studies y la Cámara de Comercio coreana; SNUL, certificado propio de Seoul National University.

A pesar de esta importancia que la lengua española y la cultura hispánica están adquiriendo en Corea, el español todavía tiene poca presencia en su educación reglada. Una de las líneas de trabajo tiene que ser la construcción de puentes de colaboración con el Gobierno coreano para aumentar las posibilidades de acceso al español en las etapas previas a la universidad.

Desde su apertura, el Aula Cervantes de Seúl se ha ocupado principalmente de las cuestiones relacionadas con la certificación lingüística, ya que los exámenes DELE han sido siempre el principal objetivo de la mayoría de las personas que se acercan al español en Corea. En esta línea de trabajo uno de los retos del Instituto es la creación de nuevos centros de examen en el país para poder dar respuesta a la demanda creciente de certificaciones de español de la sociedad coreana.

Reforzar la tarea de formación de profesores de ELE debe ser, sin duda, otro de los objetivos a acometer en los próximos años, así como la creación de alianzas estratégicas con el Gobierno coreano para consolidar una mayor profesionalización de la labor del profesorado de español y facilitar así el acceso a puestos más permanentes dentro del entorno laboral coreano. Estas actividades formativas hay que dirigirlas sobre todo a ayudar a los profesores a adaptarse a los nuevos ambientes de trabajo en línea y herramientas digitales imperantes en el contexto actual de la enseñanza de segundas lenguas.

De igual modo, otro de los objetivos del Instituto Cervantes para los próximos años tiene que ser fortalecer y aumentar la relación con la Asociación Coreana de Hispanistas, colaborando en acciones concretas que apoyen el hispanismo en el país y que permitan desarrollar cuestiones de vital importancia, como, por ejemplo, la ampliación del número de departamentos de español en las universidades, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermeo-Velasquez, E. (2014), «South Korea's successful education system: lessons and policy implications for Peru», *Korean Social Science Journal*, 41, 2, pp. 135-151.

Fisac Badell, T. (2000), «La enseñanza del español en Asia Oriental», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores,

pp. 229-298. Disponible en: Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p04.htm#np20n.

Jiménez Segura, J. y Cabrera Sánchez, J. (2011), «El español en Corea del Sur», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 131-163. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/jimenez_cabrera/p01.htm.

Mendoza Puertas, J. D. (2018), «La educación informal en el aprendizaje del español entre los universitarios de Corea del Sur», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE) / International Journal of Foreign Language*s, 9, pp. 55-75. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/347246.

Rodríguez García, Ó. (2019), «El español en Corea del Sur, actualidad y perspectivas», VV. AA., *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L., pp. 367-377. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/rodriguez/p1.htm.

ORIENTE PRÓXIMO

EL ESPAÑOL EN JORDANIA

Juan Vicente Piqueras Salinas y María M. Novo Rodríguez
Instituto Cervantes de Amán

1. INTRODUCCIÓN

Justo este año, 2021, cuando el Instituto Cervantes celebra su 30.º aniversario, el Estado jordano celebra el centenario de su nacimiento: la fundación del Emirato Hachemita de Transjordania. Bajo el control militar británico, el Estado jordano comenzó su andadura con el gobierno de Abdalá I, abuelo del futuro rey Hussein. El emirato se convirtió en Reino Hachemita de Transjordania, más tarde Jordania, y declaró su independencia de la corona británica el 25 de mayo de 1946. Un año después se crea la legación diplomática española en Amán. En septiembre de 1949 el rey Abdalá I visita oficialmente España invitado por Francisco Franco. Durante el viaje le acompaña, como intérprete y amigo personal, el arabista Emilio García Gómez, a quien está dedicada la biblioteca del Instituto Cervantes en Amán.

Fruto de las excelentes relaciones entre ambos jefes de Estado nace el Tratado de Paz y Amistad firmado en 1951. En febrero de ese año se crea la entidad cultural Alianza Cervantes, dotada de una Biblioteca Circulante Española, muy ligada a las numerosas familias árabes hispanoamericanas asentadas en Jordania y Palestina. En julio de ese mismo año es asesinado el rey Abdalá I. Heredó el trono su hermano Talal, que abdicaría un año más tarde, y sería sucedido por el rey Hussein, monarca desde 1952 hasta 1999, padre de su sucesor, el actual rey Abdalá II. Las cordiales relaciones de amistad entre los dirigentes de ambos países se han mantenido hasta la actualidad.

En 1954 se crea el Instituto Hispano-Árabe de Cultura de Madrid, y en 1959 el Instituto Hispano-Árabe de Amán, que más tarde sería el Centro Cultural Hispánico, y se convertiría en los años noventa en el actual Instituto Cervantes, inaugurado por los Reyes de España en noviembre de 1994. El

Instituto Hispano-Árabe de Cultura concedió a estudiantes jordanos desde su fundación en 1954 y hasta 1974, un total de 188 becas, situando a Jordania a la cabeza de ayudas recibidas en el conjunto de países árabes, por delante de Egipto en número de becarios. El tratado propició que, a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta, más de 3.000 jóvenes jordanos y jordano-palestinos realizaran en España sus estudios universitarios. Para ello era necesario enseñarles previamente español en Jordania. Esta emigración estudiantil del reino hachemita hacia España se caracterizó por ser casi totalmente masculina. Solo 8 de los 1.152 estudiantes graduados en España eran mujeres. Las disciplinas más cursadas fueron Medicina (786), Farmacia (116) e Ingeniería. Esta elección se debe al prestigio social que dichos estudios tienen en Jordania. Entre los estudios humanísticos y sociales encontramos 21 diplomados en Turismo y algunos en Periodismo. Los estudiantes eligieron principalmente las ciudades de Madrid, Barcelona, Granada y Valencia. En estas ciudades se constituyeron como una colonia relevante, sobre todo desde el año 1966. Esta migración académica constituye el origen, hoy en día, de la colonia de residentes españoles en Jordania y también de la población jordana actual que reside en España. Muchos de aquellos estudiantes se casaron con españolas y gran parte de estos matrimonios mixtos se trasladaron a vivir a Jordania. Por tanto, la colonia española actual en este país se ha consolidado en torno al millar de personas y ha contribuido a enriquecer la dimensión social y humana de las relaciones hispano-jordanas.

Las ayudas económicas fueron despareciendo en los años ochenta y, con ellas, paulatinamente, la afluencia de estudiantes jordanos a España.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN JORDANIA

En los últimos treinta años el interés por el español en Jordania ha ido en aumento. Actualmente son cada vez más las instituciones educativas que lo incluyen como asignatura optativa en sus planes de estudios.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

En primaria y secundaria se imparte español solamente en centros privados. Los más destacados son: Abdul Hamid Sharaf School (que en este

curso académico cuenta con 615 alumnos de español); Al-Mashrek International School (con 315 alumnos); International Academy Amman (lo incluye como asignatura optativa en secundaria, y en la actualidad tiene 197 alumnos); Lycée Français International d'Amman (en el presente curso académico tiene 140 estudiantes); American Community School (este año académico cuenta con 70 alumnos); y Amman Baccalaureate School (93 alumnos en el presente curso).

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En las universidades resulta curioso observar la gran demanda de cursos de lengua española, teniendo en cuenta que el español no está presente en el currículo de la enseñanza primaria ni de la secundaria en el sistema educativo público jordano y solo lo encontramos como asignatura optativa en los colegios privados anteriormente citados. Sin duda, el interés que los jóvenes universitarios muestran por nuestra lengua es un ejemplo de la creciente demanda y popularidad que, cada vez más, tiene el estudio del español como lengua extranjera a nivel mundial.

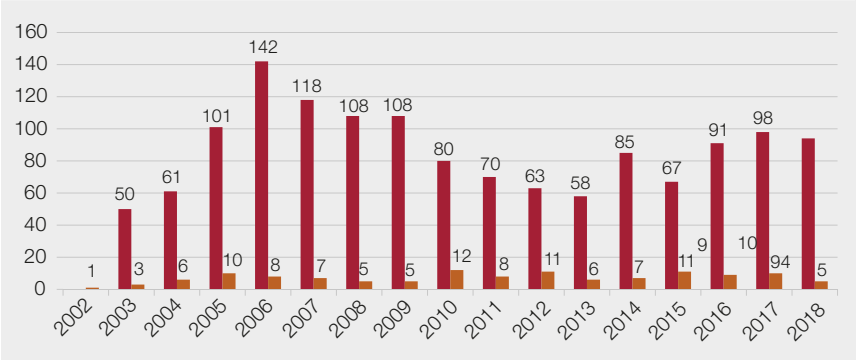
Entre las universidades en las que se puede estudiar actualmente español destacan:

- La Universidad de Jordania, donde se estudia español por un lado en su programa de doble titulación de Lenguas Extranjeras (Español/Inglés) y, por otro, como asignatura optativa para otras titulaciones. En este curso académico el número de alumnos del grado de Filología Hispánica es de 543, y el de alumnos matriculados en A1, A2 y B1 como libre configuración, 520 alumnos. El total, pues, supera el millar de alumnos.
- La Universidad de Al-AlBayt, que ofrece el español como segunda lengua (12 créditos) dentro de sus programas de inglés y francés. En la actualidad tiene 387 alumnos de español.
- La Universidad de Petra ofreció español por primera vez como asignatura optativa a sus estudiantes del Departamento de Literatura Inglesa en el curso 2010-2011, y en el curso 2012-2013 ya lo ofrecía a todos los estudiantes de cualquier especialidad. Desde 2010 hasta la actualidad ha registrado 1.118 matrículas en sus cursos de español. En este curso académico 2020-2021 tiene 146 alumnos.

– La Universidad Hashimiyya y la Universidad Árabe de Amán: en ambas se ofrecía como asignatura optativa dentro de sus estudios de Turismo, pero en la actualidad no imparten cursos de español.
– La Universidad de Yarmouk fue pionera en la enseñanza del español en el ámbito universitario jordano, introduciéndola en 1981 como asignatura optativa y en 1984 como segunda lengua en la licenciatura de francés. Actualmente se encuentra en franca crisis y ya no tiene cursos de español.

Fue la Universidad de Jordania la primera en introducir el español en uno de sus programas de doble titulación de Lenguas Extranjeras en el año 2000, además de ofrecerlo como asignatura optativa a los estudiantes de otras de sus licenciaturas. Desde entonces, el español pasó a ser el segundo idioma más demandado como lengua extranjera después del inglés. En el gráfico 1, a continuación, con datos facilitados por la Universidad de Jordania, podemos observar las cifras de graduados por año y la predominancia de mujeres en esta licenciatura a partir del año 2000.

Gráfico 1
N.º de graduados en la licenciatura de doble grado Español/Inglés en la Universidad de Jordania



Fuente: Universidad de Jordania.

En 2012 se creó un Departamento de Español también en la Universidad de Al-AlBayt, en Mafraq, ofreciendo su estudio como segunda lengua (12 créditos) dentro de los programas de inglés y francés. La Universidad de Jordania llegó a tener cerca de 1.000 alumnos y la Universidad de Al-AlBayt unos 600. En los últimos años la enseñanza

del español en el ámbito universitario ha tenido que afrontar algunas adversidades. Como consecuencia de la crisis económica en España, a partir de 2008 fueron cancelados tres de los cuatro lectorados existentes en el país. No se pudo mantener ni el lectorado de Yarmouk ni el de Al-AlBayt, y los dos lectorados de la Universidad de Jordania fueron reducidos a uno, que se mantiene actualmente. Sin embargo, el interés del alumnado universitario jordano por estudiar español no deja de crecer. ¿Qué motiva a los jóvenes universitarios jordanos a estudiar español? Para muchos, el principal empuje es que están convencidos de que su conocimiento conlleva mayores oportunidades laborales. Para otros, el deseo de completar sus estudios de posgrado en España o en países de Hispanoamérica. Y es también innegable el efecto que producen en ellos los medios de comunicación: series de televisión que se han hecho muy populares en Jordania en los últimos años, como *La casa de papel*, la evidente influencia de los éxitos del fútbol y el deporte español, de la música latina, etc. Así como la certidumbre de que, para ellos, que ya saben inglés y que a veces lo prefieren al árabe (en una curiosa situación de diglosia creciente en la sociedad jordana), el aprendizaje de español da a su currículum una dimensión definitivamente internacional.

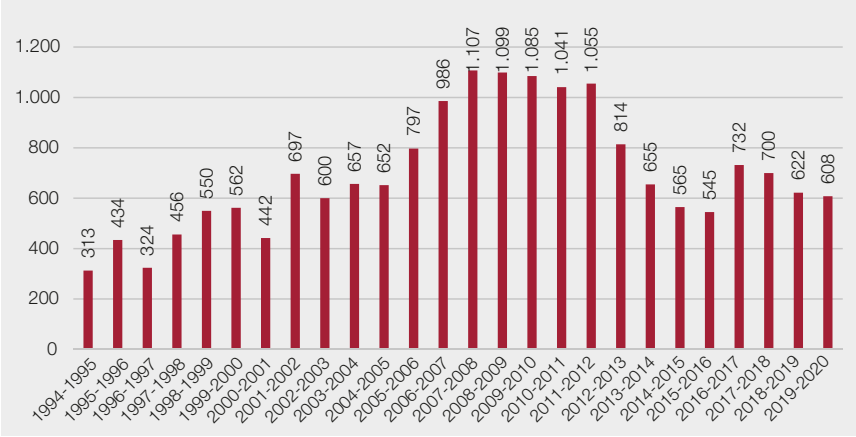
3. EL INSTITUTO CERVANTES DE AMÁN

El Instituto Cervantes de Amán asume, y amplía, la labor de difusión de la lengua y la cultura hispanas en el país que venían haciendo las instituciones culturales españolas anteriores en Jordania desde los años cincuenta. El perfil del alumnado del centro de Amán es el de personas entre 20 y 40 años, estudiantes universitarios y profesionales liberales, cuya principal motivación es mejorar su proyección profesional. Las cifras de inscripción en los últimos años rondan las 700 matrículas, en torno a los 400 alumnos anuales. Interrumpida en marzo de 2020 por la pandemia, la actividad presencial convive con los cursos en línea desde septiembre de 2020, y a partir de ahora mantendremos ambas opciones en nuestra enseñanza. La modalidad virtual ha permitido la inscripción en nuestros cursos de alumnos de Kuwait, Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, alumnos palestinos de Gaza, e incluso jordanos residentes en España.

En cuanto a certificación DELE coordinamos los centros de examen en Irán, Emiratos Árabes Unidos (en Abu Dabi y en Dubái), Kuwait, Bahréin y los Territorios Palestinos.

Desde 2016, el Instituto Cervantes en Amán ha comenzado a realizar exámenes CCSE y, desde 2019, exámenes SIELE. Se puede ver la demanda de cursos de español y de los exámenes DELE, CCSE y SIELE a lo largo de los últimos 20 años en los siguientes gráficos.

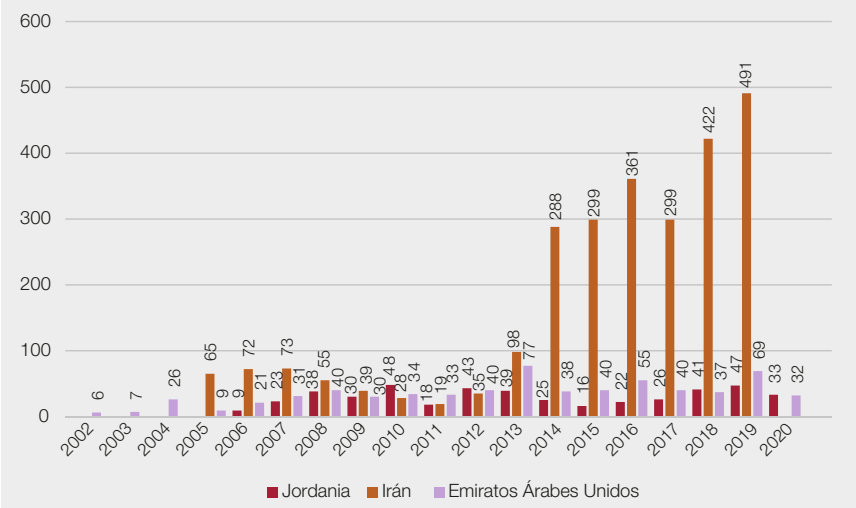
Gráfico 2
N.º de matrículas del Instituto Cervantes (Jordania)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

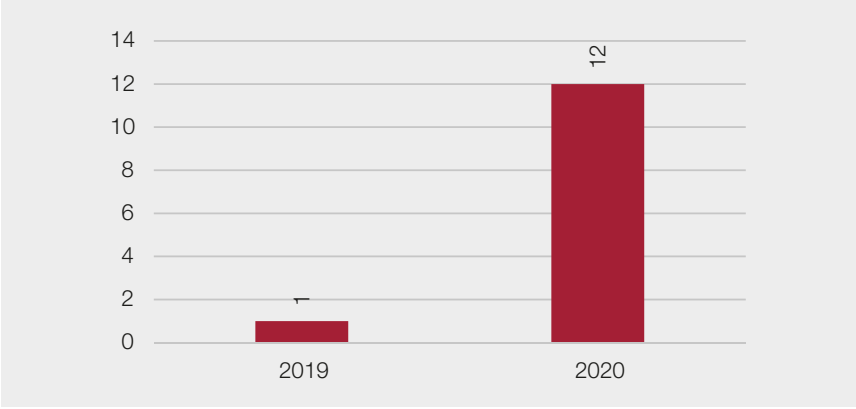
El gráfico 3 permite ver el gran interés mostrado por los exámenes DELE en los países de la zona a partir de 2016, desde que iniciaron su actividad los nuevos centros de examen adscritos al centro de Amán. La vertiginosa ascensión en matrículas DELE en 2019 se debe al inicio de actividad de los centros de examen DELE en Irán, éxito que se ha visto interrumpido por la pandemia mundial que no ha permitido realizar las convocatorias de DELE 2020-2021 con normalidad en dicho país.

Gráfico 3
N.º de candidatos DELE (Jordania, Irán y Emiratos Árabes Unidos)



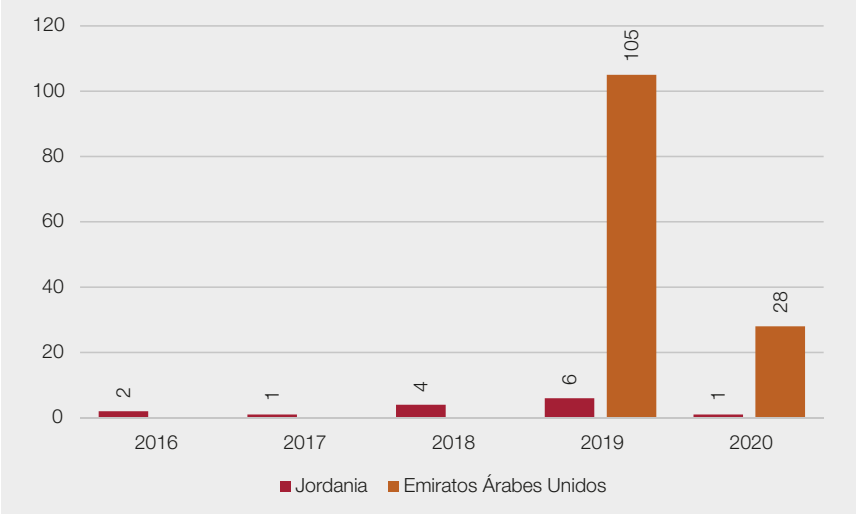
Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Gráfico 4
N.º de candidatos SIELE (Jordania)



Fuente: Telefónica Educación Digital.

Gráfico 5
N.º de candidatos CCSE (Jordania y Emiratos Árabes Unidos)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Algo similar ocurre con el examen CCSE, como muestra el gráfico 5. En Amán no es un examen muy demandado. Sin embargo, en otros países de la zona, como en el centro acreditado UCAM Español Institute, en Dubái, ha habido 105 exámenes en las 3 convocatorias en 2019. Y en 2020, a pesar de las dificultades ocasionadas por la pandemia, se han presentado 28 candidatos.

En materia de formación de profesores fue diseñado un Curso de formación inicial de profesores de ELE que actualmente se está impartiendo con éxito y cuyo objetivo principal es garantizar la calidad y la uniformidad metodológica, y asegurar una bolsa de profesores formados y disponibles para impartir clase en nuestro centro. Las ediciones más ambiciosas han sido dos cursos de 75 horas (de octubre de 2019 a enero de 2020, y de octubre de 2020 a febrero de 2021) junto con la formación en un curso de 45 horas destinado al profesorado de la extensión[1] de Bagdad, en mayo de 2019, impartido en esa ciudad. Desde que comenzó la pandemia, debido a las necesarias adaptaciones para ofrecer enseñanza de los cursos en línea, el centro ha adaptado sus cursos de

1 Las extensiones son dependencias, pequeños espacios o aularios, en ciudades próximas a un centro del Instituto Cervantes o incluidas en su ámbito geográfico de actuación, cuya actividad es gestionada por parte del centro del que dependen.

formación de profesores a esta nueva modalidad de enseñanza. Esto ha permitido empezar a ofrecer dichos talleres de formación de profesores de ELE en todos los países de la zona para los que el centro de Amán es el punto de referencia en todo lo que se refiere a enseñanza de español y difusión cultural. El curso de formación ha sido solicitado desde Irán (por el centro acreditado Instituto de Lengua Española Alborz), desde los Emiratos Árabes Unidos y desde Catar, a instancias de las embajadas de España en dichos países.

El Instituto Cervantes en Amán tiene actualmente dos centros acreditados: el UCAM Español Institute en Dubái (Emiratos), desde mayo de 2018, y el Instituto de Lengua Española Alborz en Teherán (Irán), desde noviembre de 2019.

Participamos, en colaboración con la Embajada de España en Irak, en la creación de la extensión de Bagdad, inaugurada en junio de 2019, que acaba de reanudar en enero de 2021 su actividad académica presencial después del intervalo de la pandemia.

La biblioteca del Instituto Cervantes de Amán heredó en su inauguración, en 1994, los fondos de la biblioteca del antiguo Instituto de Cultura Hispánica. Actualmente posee una colección bibliográfica formada por más de 150.000 documentos en papel, CD, DVD y recursos electrónicos, destacando el valioso fondo local con secciones del mundo árabe, al-Ándalus, literatura española e hispanoamericana traducida al árabe y literatura árabe traducida al español. Ocupa un lugar especial la colección de documentos relacionados con el arabista Emilio García Gómez, que da nombre a la biblioteca desde 2016. De ofrecer únicamente un servicio presencial, en sus inicios, ha pasado a estar integrada en la Biblioteca Electrónica del Instituto Cervantes y a usar las redes sociales para su difusión, llegando a ser la referencia de los fondos de español en Jordania. Sus principales usuarios son los estudiantes del propio centro, colegios, universidades, profesores de español, investigadores académicos, profesionales dedicados al turismo y, especialmente, la colonia española residente en el país.

4. CONCLUSIONES

Una de las características estratégicas del centro de Amán es ser el centro del Instituto Cervantes más oriental de Oriente Próximo, y de ahí la importancia de su labor de apoyo, colaboración y punto de referencia

permanente entre los países de la zona en todas las cuestiones relativas a la difusión del español y la cultura española. La creación de la extensión de Bagdad ha provocado un efecto atractivo en otras embajadas que desean colaborar con nosotros y que el Instituto Cervantes tenga presencia efectiva en sus países. En este sentido, los principales desafíos con los que nos encontramos actualmente se centran en continuar, ampliar y mejorar día a día la labor de la extensión de Bagdad y los cursos en línea que estamos impartiendo para alumnos de Gaza, así como seguir colaborando en todos los ámbitos con los demás países de la zona. Mención especial requiere nuestro proyecto de apertura de una extensión en Ramala. Los primeros cursos presenciales comienzan, si la pandemia no lo impide, en 2021.

En Jordania, nuestro objetivo actual es recuperar y superar las cifras de los cursos anteriores a la pandemia, tanto en los cursos como en las futuras convocatorias DELE.

Para el futuro del español en este país sería un avance importante conseguir que fuese incluido como tercera lengua o, en su defecto, como lengua optativa o extraescolar, en la enseñanza reglada jordana. Asimismo, sería deseable recuperar los lectorados perdidos y la cooperación en materia de ayudas y asesoramiento a jordanos que deseen estudiar en España. El Instituto Cervantes podría ser el lugar donde procurarles los cursos de lengua, los cursos especiales específicos y los diplomas DELE y SIELE, necesarios para preparar su estancia en España. En resumen, sería deseable intensificar la cooperación cultural entre ambos países y responder a la cercanía y empatía que los jordanos sienten y muestran por nuestro país y nuestra cultura.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Al-Momani, R. R. y Cabodevilla Simón, T. (2009) «Reflexiones acerca de la enseñanza del español del turismo en Jordania», en VV. AA., *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Volumen I*, pp. 189-198. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0189.pdf.

Biblioaecidmadrid (2016), «Emilio García Gómez, arabista y diplomático, da nombre a la biblioteca del Instituto Cervantes de Amán», *Blog oficial de AECID (Agencia Española de Cooperación para el desarrollo)* (28 de diciembre de 2016). Disponible en: https://reinamares.hypotheses.org/12912.

Moyano Escobar, A. (2006), «El español en Jordania», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés, pp. 116-118. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_19.pdf.

Pérez Mateo, M. (2007), «Las relaciones hispano-jordanas en tiempos del régimen franquista: la dimensión cultural y educativa», *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 3, septiembre-diciembre, pp. 22— 44. Disponible en: http://hdl.handle.net/10486/670098.

Sbaihat, A., Al-Duweiri, H., Al-Dweeri, R. y Zaza, H. (2013), «Motivación en la elección de la carrera de español/inglés en la Universidad de Jordania», *MarcoELE, Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 16, enero-junio. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/16/sbaihat-et-al-jordania.pdf.

EL ESPAÑOL EN ISRAEL

Ivonne Lerner y Julio Martínez Mesanza
Instituto Cervantes de Tel Aviv

1. INTRODUCCIÓN

Quizá uno de los rasgos más llamativos de la presencia del español en Israel sea el de la descompensación entre el evidente interés que ha despertado siempre en la sociedad y los limitados medios con los que se ha dado respuesta a ese interés. Durante varias décadas la enseñanza del español y de la cultura hispana se ha circunscrito, sobre todo, al ámbito universitario, en el que una pléyade de hispanistas de primera fila ha formado a varias generaciones de estudiantes y mantenido viva la llama de los estudios hispánicos en Israel. A estos habría que añadir las decenas de pioneros que llevaron el español a las aulas de la enseñanza media israelí en unos momentos en los que competir con otros idiomas resultaba francamente difícil.

Se puede decir, por otra parte, que ese interés por el español, por España y por Hispanoamérica responde en Israel a motivaciones singulares, que convierten en muy especial su caso. Por un lado, el vínculo histórico de una parte de la población israelí, la de origen sefardí, con España; por otro, la presencia de una numerosa comunidad de origen hispanohablante, judíos de países hispanoamericanos que emigraron a Israel durante, sobre todo, las últimas décadas del siglo pasado. No sería aventurado afirmar que, a excepción de Estados Unidos, Israel es el país no hispanohablante en el que resulta menos raro oír hablar español por la calle.

Esta presencia numerosa de hablantes nativos ha ayudado mucho a la difusión del español y ha servido también para nutrir los cuadros del profesorado de la enseñanza reglada, a la vez que reforzaba en la

sociedad israelí el deseo de conocer más y mejor las culturas de Iberoamérica.

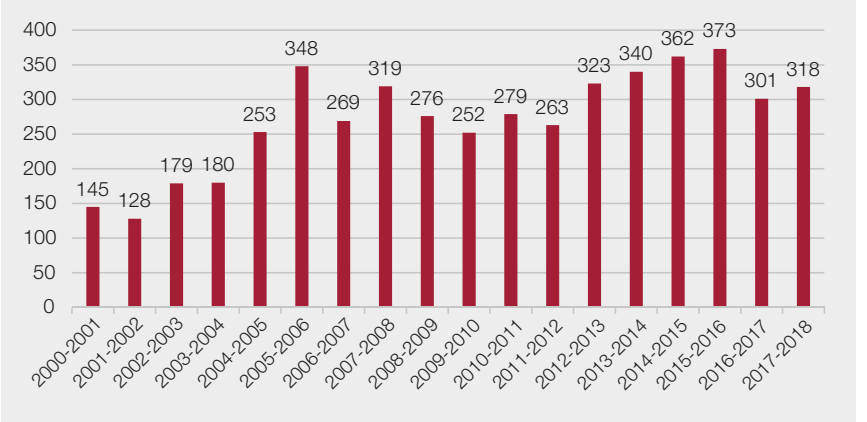
2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ISRAEL

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

En 1980 comenzó a impartirse español en los colegios secundarios a adolescentes inmigrantes de países hispanohablantes, y dos años más tarde se extendió como segunda lengua extranjera electiva a alumnos israelíes (Muchnik *et al.*, 2016). La cantidad de alumnos de español aumentó notablemente desde 2001, sobre todo en los años 2005-2006 y 2015-2016.

Gráfico 1
N.º de estudiantes de español en las escuelas secundarias de Israel



Fuente: Ministerio de Educación israelí a 07/02/2019.

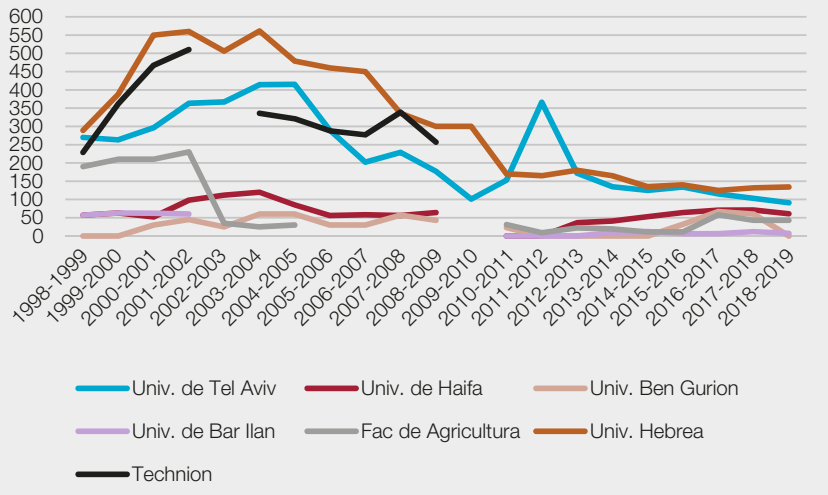
Cabe señalar que en las escuelas secundarias el español es una asignatura para el certificado de Bachillerato tanto para alumnos de ELE como para adolescentes que inmigraron de algún país hispanohablante. Es de

mencionar que en la actualidad, además, se enseña ELE en cinco escuelas primarias del país[1].

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

La lengua española se imparte en casi todas las universidades del país como asignatura que otorga créditos para la obtención del primer, segundo o tercer título y, dependiendo de la carrera, puede ser optativa u obligatoria. Si bien es verdad que nuestro idioma despierta mucho interés entre los estudiantes universitarios, no es menos cierto que en algunas universidades, en parte por razones presupuestarias, se ha eliminado el requisito obligatorio de lenguas extranjeras en algunas carreras. Esto explicaría el descenso observado en el número de alumnos en casi todas las universidades.

Gráfico 2
N.º de estudiantes de español en las universidades de Israel



Fuente: elaboración propia.
Nota: las líneas discontinuas indican la falta de datos o la interrupción de los cursos de ELE.

1 Datos aportados por Sally Goldaper, inspectora de español del Ministerio de Educación de Israel, entrevistada para este artículo el 28/01/2021.

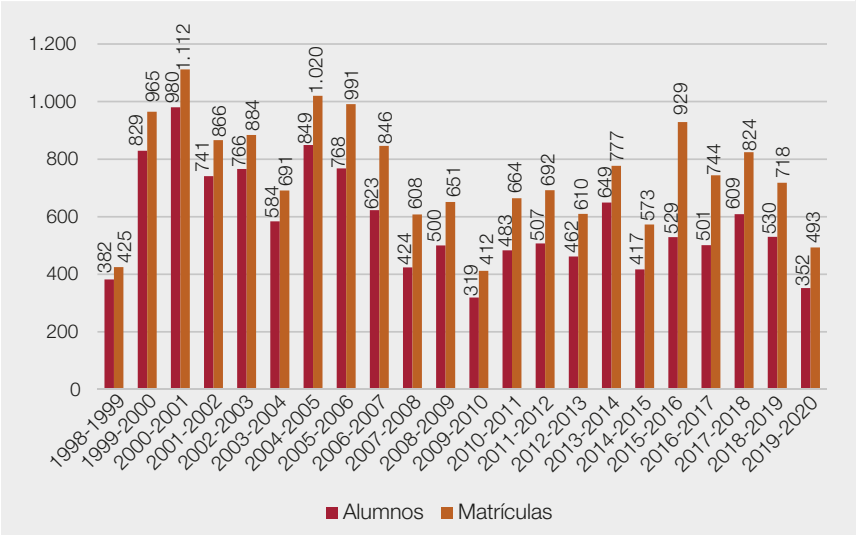
2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

Desde hace varias décadas el español se imparte fuera del sistema educativo reglado en escuelas privadas de lenguas, universidades populares, centros de estudiantes universitarios, casas de cultura, ayuntamientos y, en los últimos años, en residencias para mayores, como consecuencia de la longevidad de la población. En parte por la inestabilidad de estos cursos y en parte por la dificultad de acceder a esta información, no contamos con cifras provenientes de este sector.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

Un análisis de la evolución de los datos muestra que, en el segundo y tercer año después de su fundación, el Instituto Cervantes de Tel Aviv registró un aumento del 116 % en el número de alumnos.

Gráfico 3
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Israel)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

Este marcado crecimiento coincidió con el furor causado por las telenovelas latinoamericanas que se empezaron a transmitir en los noventa

y que llevó a parte de la población, fundamentalmente adolescentes, a aprender español, primero de manera incidental (Lerner, 2013) y, luego, a querer perfeccionarlo, por ejemplo en el Instituto Cervantes. A lo largo del periodo analizado no se volvieron a alcanzar cifras tan altas.

Sin embargo, en los años académicos 2015-2016 y 2016-2017 se observa un nuevo crecimiento en los indicadores analizados debido al impacto producido por la promulgación en España de la Ley 12/2015 que otorgaba la nacionalidad española a los descendientes de sefardíes. Dado que dicha ley concedía un plazo de tres años prorrogables a cuatro, una vez concluido dicho plazo, los números comenzaron a descender, tal como puede observarse en el año académico 2019-2020.

A su vez, merecen destacarse los ciclos de conferencias sobre judeoespañol y sobre cultura sefardí que se han programado en el Instituto Cervantes de Tel Aviv desde su creación en colaboración con la Autoridad Nacional del Ladino. A estas conferencias, dictadas en su mayor parte en judeoespañol por profesores de las universidades israelíes, asisten numerosos ciudadanos de origen sefardí. Así mismo, en el año 2020 se pusieron en marcha los primeros cursos de judeoespañol, para responder al interés que despierta esta lengua incluso entre quienes no tienen orígenes sefardíes.

Los cursos de literatura, historia y gastronomía del mundo hispanohablante han ocupado también un espacio señalado dentro de la programación del Instituto Cervantes.

Con respecto al español para niños y escolares de hasta 17 años, desde 1998 se han ofrecido cursos tanto de lengua extranjera como de lengua de herencia, si bien la impartición de estos cursos se ha caracterizado por su inestabilidad. Cabe destacar que en varios veranos se celebró un campamento de vacaciones en español con gran afluencia de niños y adolescentes.

En lo concerniente a las motivaciones, nuestros alumnos adultos suelen estudiar español, principalmente, como actividad de ocio, así como por motivos familiares o culturales (por ejemplo, poder llegar a leer literatura del mundo hispanohablante en la lengua original), por ser su lengua de herencia y, en menor medida, por motivos laborales y/o de estudios. Durante el plazo previsto por la Ley 12/2015, gran parte de nuestro alumnado estuvo claramente motivado por la aprobación del DELE A2.

Con respecto al perfil del estudiante del Instituto Cervantes, se trata sobre todo de adultos que eligen estudiar nuestro idioma mayormente como una actividad de placer y, por ende, el encuentro social semanal

cumple para ellos un papel importante. En nuestro centro existen grupos «fieles», es decir, aquellos que, alcanzado un cierto nivel, continúan estudiando español incluso durante dos décadas y para los que el español es una forma de vida. Asimismo, cabe señalar que uno de los mayores logros de los últimos años es el haber fidelizado a los descendientes de sefardíes que obtuvieron la ciudadanía española. Estos alumnos, después de haber recorrido el Itinerario Pasaporte —un itinerario de cursos diseñado especialmente para la consecución del nivel A2— y aprobado el DELE A2 exigido por la Ley 12/2015, han decidido seguir estudiando nuestra lengua una vez obtenido el pasaporte español.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN ISRAEL

3.1. Panorama del hispanismo

Existen estudios hispánicos en prácticamente todas las universidades del país, repartidos en varias facultades y departamentos (Fine, 2006). El cuadro 1 muestra un detallado panorama.

Cuadro 1
Estudios hispánicos en el país

UNIVERSIDAD	DEPARTAMENTO	HISPANISTAS	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
Universidad Hebrea	Dpto. de Estudios Españoles y Latinoamericanos	Fine, R.	Semiótica y teoría literaria
		Goldberg, F.	Literatura latinoamericana
		Hasson, O.	Literatura española medieval y de la Edad de Oro
		Hornike, D.	Estudios de género en América Latina
		Hurvitz, V.	Español lengua extranjera
		Israeli, Y.	Historia de la España medieval y moderna
		Kedar, C.	Historia de América Latina
		Quintana, A.	El judeoespañol
		Schammah Gesser, S.	Estética y política. Identidades nacionales
		Solotorevsky, M.	Literatura latinoamericana
	Facultad de Historia	Ben Shalom, R.	Historia de la España medieval

Cuadro 1 *(cont.)* Estudios hispánicos en el país			
UNIVERSIDAD	**DEPARTAMENTO**	**HISPANISTAS**	**LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**
Universidad de Tel Aviv	Facultad de Historia: Instituto Sverdlin de Historia y Cultura de América Latina	Leibner, G.	Revolucionarios latinoamericanos
		Medin, T.	La recepción de Ortega y Gasset en España (siglo XX).
		Preuss, O.	América Latina del siglo XIX con un enfoque en Brasil.
		Rein, R.	Historia contemporánea de España y América Latina
		Sitman, R.	Identidad, política y cultura a ambos lados de los Andes.
Universidad de Haifa	Unidad de las Culturas de España	Doron, A.	La convivencia entre las tres culturas en España
	Dpto. de Historia del Pueblo Judío	Klor, S.	Inmigración argentina a Israel
	Dpto. de Literatura Hebrea	Tobi, I.	Literatura hebrea medieval
Universidad Bar Ilan	Instituto Internacional Salti de Estudios Ladinos	Gomel, N.	El judeoespañol
		Gross, S.	Literatura en judeoespañol
		Hacohen, D.	Literatura en judeoespañol
		Refael Vivante, S.	Literatura oral y escrita en judeoespañol.
		Schammah Gesser, S.	Historia contemporánea de España
		Schwartzwald, O.	Textos litúrgicos y religiosos en judeoespañol
	Dpto. de Literatura Comparada	Reichelberg, R.	El Quijote y el judaísmo
	Dpto. de Traducción	Stoliar, O.	Traducción de y al español
		Stuczynski, J.	Traducción de y al español
Universidad Ben Gurion	Dpto. de Literatura Hebrea	Alexander, T.	Literatura en judeoespañol
		Ishay, H.	Literatura medieval española
		Kfir, U.	Literatura medieval y de la Edad de Oro en España
		Papo, E.	Literatura en judeoespañol

Fuente: elaboración propia a partir de la información ofrecida por las universidades y/o comunicación personal con los investigadores.

Como puede observarse, lo que claramente distingue al hispanismo en Israel es la gran proporción de investigadores dedicados al estudio del judeoespañol y de la Edad Media en la península ibérica. Asimismo, existen numerosos académicos que investigan tanto la literatura como la historia y la política de Latinoamérica.

3.2. Principales asociaciones de profesorado

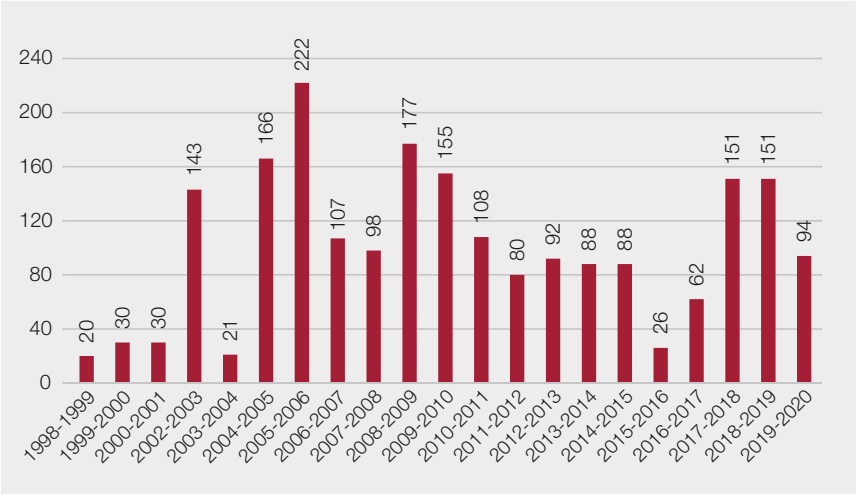
La Asociación Israelí de Profesores de Español (AIPE) fue creada en 1992 por profesoras de español de tres universidades: la de Tel Aviv, la de Haifa y la Abierta. Teniendo en cuenta que en el país no existía (ni aún existe) la carrera universitaria de enseñanza de ELE, su principal objetivo fue organizar cursos de formación. Esta asociación tuvo una prolífica actividad académica y asimismo logró aglutinar a los profesores de ELE en el país. Con la inauguración del centro del Instituto Cervantes en Tel Aviv en 1998 y el casi inmediato comienzo de las actividades de formación, la razón de ser de AIPE comenzó a desdibujarse y paulatinamente dejó de existir.

Además, en 2007, en la sede del Instituto Cervantes de Tel Aviv, se creó la Asociación de Hispanistas de Israel (AHI) como una de las tantas filiales de la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH). Su propósito fundamental es el desarrollo y la difusión de las culturas hispánicas en Israel, tanto peninsulares como iberoamericanas, así como de la cultura en judeoespañol. Uno de los hitos de la AHI, y ejemplo del impulso que ha adquirido, fue la organización en 2019 del XX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, que tuvo lugar en la Universidad Hebrea de Jerusalén.

3.3. Formación docente en el Instituto Cervantes de Tel Aviv

Desde su fundación, el Instituto Cervantes de Tel Aviv se planteó como uno de sus objetivos primordiales contribuir a la formación del profesorado de ELE en el país, ofreciendo cursos y talleres impartidos por expertos del área, tanto residentes en Israel como invitados del extranjero. De 1998 a 2005 el Instituto Cervantes colaboró estrechamente con la Universidad de Tel Aviv en la impartición de los cursos anuales de profesores.

Gráfico 4
N.º de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Israel)



Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN). No hay datos disponibles en el curso 2001-2002.

La evolución de los datos indica que, excepto en el periodo comprendido entre los años 2005 y 2010, el Instituto Cervantes de Tel Aviv ha logrado mantener una rica actividad formativa ofreciendo tanto cursos anuales de formación inicial como talleres temáticos, logrando atraer a docentes de ámbitos y niveles educativos diferentes del país.

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN ISRAEL

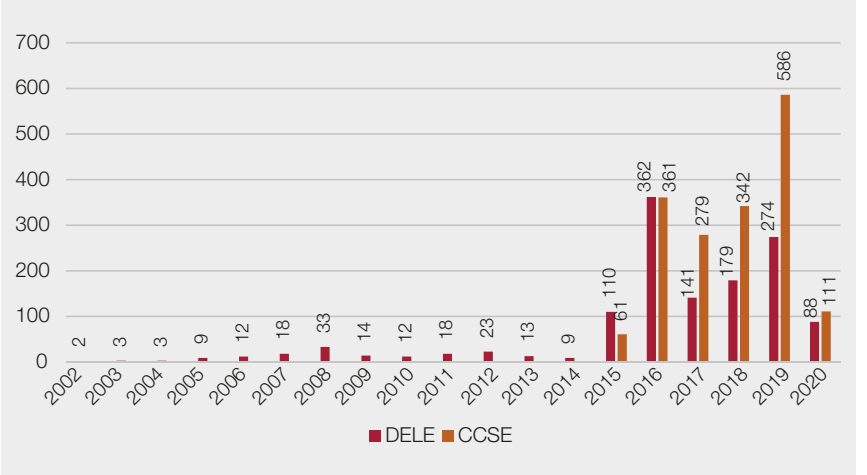
La certificación de nivel de lengua extranjera por medio de exámenes internacionales ha tenido poco arraigo en el contexto israelí (Lerner y Sitman, 2017). Esto se debe en parte al desconocimiento que el público tiene de la existencia de este tipo de certificación y en parte al carácter más bien informal de la sociedad, que confía más en la veracidad de un encuentro cara a cara, en el que la persona pueda demostrar su nivel de lengua, que en la de un documento oficial —y extranjero— que acredite dicho nivel.

Es probable que, por estos motivos, el Instituto Cervantes de Tel Aviv solo haya logrado firmar convenios para convertirse en centros de examen DELE con tres instituciones educativas: en 2007 con el Colegio Internacional Walworth Barbour, donde en el mes de mayo se suele celebrar el DELE

escolar; en 2008 con la Universidad Hebrea de Jerusalén, donde tuvieron lugar contadas convocatorias, por lo que dicho convenio se canceló en 2019; y con el Liceo Francés de Jerusalén en 2019.

De hecho, y tal como se puede observar en el gráfico 5, los exámenes DELE habían sido prácticamente inexistentes hasta el año 2015, cuando se promulgó la Ley 12/2015 de concesión de la ciudadanía española. Durante el lapso previsto por dicha ley, un total de 1.154 candidatos se presentó al DELE, siendo el año 2016 el que registró un aumento espectacular del 69 %.

Gráfico 5
N.º de candidatos DELE y CCSE (Israel)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Sin embargo, a fin de analizar el verdadero impacto que tuvo la Ley 12/2015 entre los descendientes de sefardíes en Israel, los datos del examen CCSE dan una prueba fehaciente del gran interés que despertó: un total de 1.740 candidatos se presentó a dicho examen en el plazo previsto por la ley para conseguir la ciudadanía española.

Por su parte, desde el comienzo del CCSE, se mantuvo un número alto de candidatos repartidos en las diez convocatorias anuales de este examen, observándose un marcado aumento en 2019, año previsto para finalizar la tramitación de la ciudadanía española. El año 2020, amén de la pandemia, registró un descenso en el número de candidatos.

Por su parte, el examen SIELE ha tenido poca aceptación entre el público israelí a pesar de su flexibilidad de fechas, probablemente debido a la escasa tradición certificativa en el país anteriormente mencionada. Desde que se firmó el convenio hasta la fecha, se presentaron seis candidatos, dos en el año 2019 y cuatro en 2020.

5. CONCLUSIONES

Resulta evidente que el Instituto Cervantes de Tel Aviv ha desempeñado un papel muy importante respecto a la imagen del español y de la cultura hispánica en Israel. La excelencia de su enseñanza sería ya motivo suficiente para suscribir esa afirmación, pero a eso habría que añadir otra serie de actuaciones que, hasta su inauguración, o no existían o eran muy poco frecuentes en el país; por ejemplo, los cursos de formación, con un planteamiento y unos estándares muy avanzados. Y, en el ámbito de la cultura, no solo ha ofrecido una ventana más amplia a la cultura española, sino que también ha proporcionado a las embajadas iberoamericanas un espacio, que antes tampoco existía, para la difusión de las manifestaciones culturales de sus respectivos países. Ha mantenido, además, vínculos muy fructíferos con la Autoridad Nacional del Ladino y, a partir de 2021, los mantiene también con la Academia Nacional del Ladino, miembro de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Y ha fomentado, en definitiva, una red de colaboraciones con la muy rica red de instituciones culturales del país, que ha hecho que la frecuencia e importancia de la presencia cultural de España e Hispanoamérica en Israel sea cada vez mayor.

En cuanto a la enseñanza del español, el desafío al que se enfrenta el Instituto Cervantes de Tel Aviv es, digamos, recurrente: el de consolidar unas cifras que no dependan completamente de determinadas circunstancias o coyunturas (desbordada pasión por las telenovelas, preparación para años sabáticos en Iberoamérica, proceso de adquisición de la nacionalidad española, interés turístico despertado por los equipos de LaLiga…). Seguramente, la respuesta a ese desafío tendrá que ver también en un futuro con la presencia general del español en Israel. Todo hace pensar que, más allá de las modas, hay una base sólida que invita al optimismo. La fuerte penetración de elementos culturales hispánicos en la sociedad israelí, que todo indica que han venido para quedarse, la estrecha relación de Israel con los países de Iberoamérica, un renovado interés por el legado sefardí y

la alta consideración en que se tiene a la cultura contemporánea española son algunos ejemplos de la solidez de ese punto de partida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fine, R. (2006), «El hispanismo en Israel». *Cuadernos de Sefarad* 1, pp. 47-65. Madrid: Federación de Comunidades Judías de España.

Lerner, I. (2013), «Sin telenovelas no hay paraíso. Aprendizaje incidental de español», ponencia en el XII Congreso Internacional de la Asociación Israelí de Lengua y Sociedad. Universidad de Tel Aviv (actas sin publicar).

Lerner, I. y Sitman, R. (2017), «¿Por qué español aquí y ahora? Lengua de expiación — instrumento de "repatriación"», en M. C. Ainciburu y C. Fernández Silva (eds.), *La adquisición de la Lengua Española: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello*. Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 148-159.

Muchnik, M., Nizkik, M., Tefera, A. y Gluzman, T. (2016), *Elective language study and policy in Israel*. Suiza: Palgrave Macmillan.

EL ESPAÑOL EN EL LÍBANO

Noura El Sayed Rodríguez
Université Saint-Joseph de Beirut

1. INTRODUCCIÓN

«Como un equilibrista sin red de fondo que se aferra a la cuerda para seguir de pie suspendido en el aire, Líbano [sic] se mantiene, a pesar de sus inestabilidades, entero o semientero quizás. Cruce de identidades y culturas, […] se le conoce a menudo como el país surrealista. […] La noria —escribe el periodista y escritor Tomás Alcoverro— es la mejor metáfora de Beirut, con su ininterrumpido girar»[1]. A pesar de no ser actualmente una ciudad de postal, Beirut está preparada para dejar huella en aquellos que se atreven a recorrerla, ya que en cada rincón se puede vivir una experiencia capaz de impresionar a quienes le dan una oportunidad. Beirut, así como todas las ciudades de la costa, fue destruida por una triple catástrofe en el año 551: un terremoto, un maremoto y un incendio. Recientemente, además, Beirut vivió una cuarta tragedia, la terrible explosión de agosto de 2020. La voluntad de vivir prevalece a la muerte, la felicidad a la tristeza, la educación a la ignorancia. ¿Acaso el fénix no renace constantemente de sus propias cenizas? El Líbano, esa tierra sagrada con un pasado glorioso e inmortal, aunque pequeño en superficie, es un gigante histórico, cultural y arqueológico. El Líbano abarca diferentes épocas y cada una de ellas se identifica por su propia historia y por sus comunidades variadas y heterogéneas en su identidad cultural que hacen del «país de los cedros» un verdadero abanico de comunidades religiosas, paisajes, climas y costumbres. La gran riqueza cultural del país, así como la importancia de la diáspora

1 Véase https://elcultural.com/Tomas-Alcoverro-Lo-que-me-gusta-de-Libano-es-que-rompe-esquemas.

libanesa, son una puerta abierta hacia la clara vocación del ciudadano libanés por aprender otros idiomas. El interés por lo foráneo siempre ha sido una constante en la sociedad libanesa.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL LÍBANO

El español está viviendo en el Líbano una expansión asombrosa como resultado del impacto global de la cultura hispánica y del creciente número de hispanohablantes distribuidos en varios países. Estas circunstancias han generado una demanda para su integración en los distintos sistemas educativos libaneses.

En el ámbito de la educación, el Líbano es famoso por el prestigio de sus colegios y universidades y por su sistema educativo que es estructuralmente privado y bilingüe: al menos dos disciplinas no lingüísticas (la mayoría de las veces matemáticas y ciencias) se enseñan en un idioma extranjero (francés o inglés), independientemente de la institución. La mayoría de colegios privados han incluido el español en su plan de estudios y más de una decena de universidades ofrecen cursos de español como asignatura optativa u obligatoria. A su vez, en el contexto universitario conviene mencionar las becas Erasmus que ayudan a organizar intercambios de estudiantes, incluso de doctorado, entre los países del programa y los asociados. La Université Saint-Joseph (USJ), por ejemplo, ofrece a sus estudiantes de grado, máster y doctorado la posibilidad de realizar un intercambio internacional en el marco de acuerdos bilaterales firmados con numerosas universidades españolas. Estas becas constituyen una gran motivación para aprender la lengua del país acogedor, en este caso el español.

Muchos libaneses muestran una gran cercanía y atracción hacia la lengua y la cultura española, lo que les mueve a desear aprenderla y esforzarse para lograrlo. Sería interesante mencionar los motivos por los que el español es una de las lenguas más enseñadas en el Líbano o los intereses que han originado un incremento del número de estudiantes de español como lengua extranjera. El vínculo que tienen los libaneses con los países hispanohablantes va más allá de su vocación innata por aprender nuevos idiomas y culturas. Su relación con la lengua española es un tanto afectiva y otro tanto familiar, ya que un gran porcentaje de personas de origen libanés residen en Hispanoamérica. Además de tener un pasado cultural común y com-

partir una cultura mediterránea, España es un país muy apreciado por los libaneses como destino de vacaciones. La proyección turística en este contexto triangular —Líbano, España, Hispanoamérica— es otro de los factores importantes que incide en la demanda de español, incita a conocer la cultura y la realidad del otro, y desvela nuevos focos de integración profesional. Hoy en día, la industria del turismo ha evolucionado de manera asombrosa y muchos libaneses se dedican al llamado turismo cultural, inmobiliario y lingüístico. Otros motivos para el incremento exponencial del número de estudiantes de español podrían ser los intereses sociales, económicos y culturales, que han producido un y que han hecho del español una lengua de gran demanda en territorio libanés, como lo demuestra el creciente número de estudiantes en el centro del Instituto Cervantes en Beirut y sus dos extensiones (Kaslik y Trípoli), sin olvidar a los que estudian este idioma en las distintas universidades e instituciones del país.

Otro aspecto que atrae a la sociedad libanesa es el rápido desarrollo y posicionamiento de España dentro de lo que son las nuevas formas de cultura: la gastronomía, los deportes de masas, la moda y las redes sociales. Todo ello ayuda a difundir el español, que se percibe como la lengua del futuro. Si nos centramos en la juventud libanesa, las series españolas han ganado terreno desde hace ya bastante tiempo y muchas plataformas se han convertido en marcas populares entre cinéfilos y seriéfilos. Asimismo, con el confinamiento por la pandemia, el uso de estas plataformas se ha multiplicado entre nuevos usuarios, con lo cual se ha incrementado el interés por aprender la lengua de sus series y personajes favoritos. Asimismo, podríamos mencionar la música. Es difícil saber cómo perciben las personas no nativas nuestro idioma cuando lo escuchan: ¿lo percibirán como un idioma con ritmo, poético? Muchos estudiantes dicen, en sus propias palabras, que el español «suena bonito». Aunque es verdad que existen variantes regionales más tristes, la música más exportada o escuchada internacionalmente suele ser la música relacionada con el pop, la salsa, el reguetón o la cumbia. Más aún, conviene subrayar que el creciente interés por la gastronomía española, en buena medida gracias al reconocido prestigio de algunos chefs españoles, las múltiples estrellas Michelín y premios internacionales, han convertido España en una potencia gastronómica y en un destino culinario a nivel mundial, sobre todo para los estudiantes universitarios de hostelería y arte culinario.

La lengua es la puerta de acceso a la producción cultural que se genera en todos los países de habla hispana en cualquiera de sus expresiones: literaria, artística, cinematográfica, etc.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

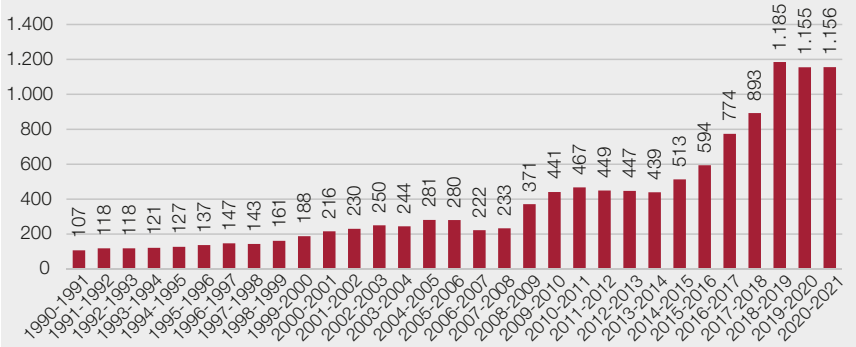
2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La asignatura de español figura como lengua extranjera en los planes de estudio de la mayoría de los centros educativos privados que imparten enseñanza media y secundaria en el Líbano, sobre todo en los basados en el sistema educativo francés, donde es posible estudiar español en todos sus niveles y etapas educativas. Es de señalar también que varios centros educativos, y sobre todo los liceos franceses, introducen el español como cuarta lengua para los estudiantes exentos del programa libanés que estén estudiando árabe como lengua extranjera. De esta forma, muchos estudiantes tienen la oportunidad de practicar cuatro idiomas a partir de los 12 años. Asimismo, en la actualidad, los programas educativos del bachillerato internacional ofrecen lengua castellana.

En la enseñanza secundaria, el español es la lengua más demandada en la mayoría de las escuelas libanesas con bachillerato francés. De hecho, el número de alumnos matriculados duplica o casi triplica al de los alumnos matriculados en otras lenguas (italiano o alemán). Además, la popularidad del español ha ido aumentando con el paso de los años. Las escuelas en el Líbano solicitan la enseñanza de español como lengua extranjera, sobre todo si solo se puede ofrecer un idioma por razones presupuestarias o curriculares. Tras realizar una recopilación de datos en un total de diez centros de enseñanza secundaria en el Líbano (Lycée Français International Elite, Sagesse High School, Collège Notre-Dame de Jamhour, Collège Protestant Français, Collège Louise Wegman, Collège Melkart, Collège du Carmel Saint-Joseph, Collège des Soeurs des Saints Coeurs Ain Najem, Lycée Franco-Libanais Verdun y Wellspring Learning Community), podemos deducir una serie de conclusiones sobre la evolución de la lengua española en el ámbito de la enseñanza reglada en los últimos treinta años. En primer lugar, el español se enseña en todas las escuelas privadas encuestadas

en secundaria y algunos ofertan la lengua como asignatura extraescolar a partir de primaria. En segundo lugar, si se analizan las cifras correspondientes a los diferentes cursos académicos se observa que, en el curso 1990-1991, el promedio de estudiantes en la mayoría de los centros rondaba la veintena; en los años siguientes, el número de estudiantes que eligió español fue aumentando gradualmente, hasta duplicarse en el curso 1996-1997 y cuadruplicarse en la mayor parte de los colegios en el curso académico 2008-2009. Podemos mencionar el caso del Collège Protestant Français, en el que el número de estudiantes de español ha pasado en estos treinta años de 32 a 113, llegando a alcanzar un total de 182 estudiantes en 2009-2010. Asimismo, el colegio Sagesse High School ha alcanzado un total de 172 estudiantes en 2019-2020 después de haberse iniciado en la enseñanza del español con 31 estudiantes. El gráfico 1 muestra una evolución de esta demanda de español, aportando la cifra de la suma del total de esos diez centros de enseñanza secundaria cada año, con el curso 2018-2019 como año más destacado con 1.185 alumnos.

Gráfico 1
N.º de estudiantes de español de la muestra de 10 centros de secundaria en el Líbano



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Lycée Français International Elite, Sagesse High School, Collège Notre-Dame de Jamhour, Collège Protestant Français, Collège Louise Wegman, Collège Melkart, Collège du Carmel Saint-Joseph, Collège des Soeurs des Saints Coeurs Ain Najem, Lycée Franco-Libanais Verdun y Wellspring Learning Community.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Como hemos mencionado anteriormente, el aprendizaje de español comienza principalmente en secundaria y continúa en la formación universitaria. En la mayoría de las universidades del Líbano, la lengua española es una asignatura optativa en los planes de estudio de otras titulaciones. Este es el caso de la de Beirut, cuyos estudiantes de medicina, ingeniería o psicología aprenden español a lo largo de sus primeros tres años de carrera en la Faculté de Langues et de Traduction (FdLT). Muchos de ellos continúan su aprendizaje en el Instituto Cervantes y otros optan por conseguir una beca Erasmus y proseguir sus estudios en alguna universidad española. Por otra parte, es necesario mencionar el programa de lectorados de la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la AECID. La USJ y la Université Libanaise (UL) forman parte del programa de lectorados y han firmado un memorándum de entendimiento con la AECID.

La USJ cuenta con una media de 700 estudiantes de español al año, aunque la demanda real es mucho mayor y no puede ser atendida debido a la escasez de franjas horarias y a veces de profesorado formado en enseñanza de ELE. Además del puesto de lector, hay una coordinadora y seis profesores colaboradores. Asimismo, la oferta de cursos en la sección de español se ha diversificado añadiendo asignaturas optativas con cursos de traducción árabe-español y viceversa, cursos de conversación para los niveles avanzados, cursos de preparación al DELE y hasta cursos de sevillanas. Además, cabe mencionar que, desde hace varios años, el turismo idiomático y los programas de aprendizaje de español durante el verano empiezan a tener una demanda intensa en el Líbano. De hecho, una media de diez estudiantes de traducción y de español viajan cada verano a España para realizar cursos de lengua y cultura en la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Granada. En la USJ el número de estudiantes de español ha pasado de 32 estudiantes en 1990-1991 a 1.145 en 2020-2021. En los últimos años, el aumento del número de estudiantes de español en esta universidad ha provocado un marcado descenso del número de estudiantes de otras lenguas ofertadas y un incremento del número de profesores de español.

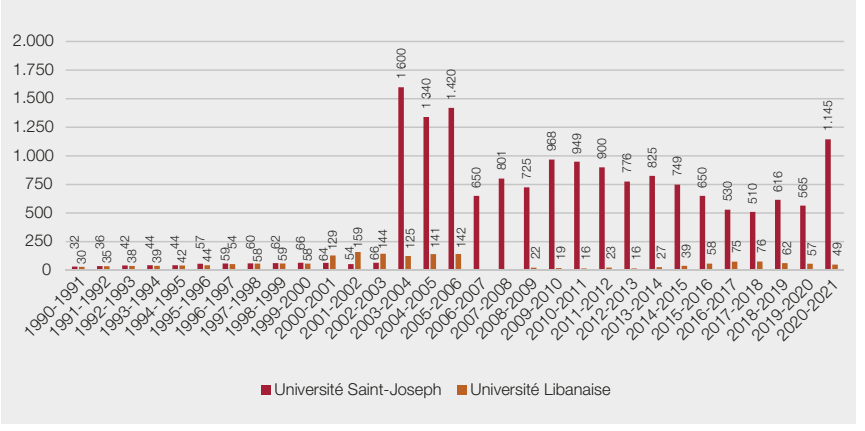
Por su parte, la UL, universidad pública en el Líbano, ofrece una licenciatura en Lenguas Aplicadas-Español en su Centro de Lenguas y de Traducción y un Máster en Comunicación Intercultural relacionado con el sector educativo e informático, las organizaciones culturales y artísticas,

y los servicios de comunicación y relaciones públicas en empresas y organismos internacionales.

Debido a la situación sanitaria del país y al cierre de los centros educativos, no se han podido recabar datos de otras universidades y las cifras se han limitado a las de la USJ y la UL. Conviene subrayar que el español es también una asignatura optativa en diferentes grados de las siguientes universidades: Hariri University, Islamic University, Balamand University, Université Saint Esprit de Kaslik, UL y USJ.

En términos generales, la demanda de español entre los universitarios libaneses experimentó un súbito crecimiento durante el curso 2003-2004, para estabilizarse en los siguientes años académicos y volver a ascender en el año 2020-2021 debido a la proliferación de cursos en línea por la pandemia; la enseñanza a distancia ha permitido a muchos estudiantes de diferentes facultades compaginar sus estudios con el aprendizaje de una lengua extranjera y conciliar imperativos aparentemente contradictorios como la reducción necesaria de la asistencia a los campus universitarios y el aumento de la audiencia en los cursos. Por otra parte, el hecho de que ciertas asignaturas optativas, como baloncesto, baile o balonmano, no se hayan podido impartir en línea durante la pandemia, ha permitido a los estudiantes elegir cursos de lenguas y, en especial, cursos de español. El gráfico 2 muestra la demanda de español en la USJ y la UL.

Gráfico 2
N.º de estudiantes de español en USJ y UL



Fuente: elaboración propia.

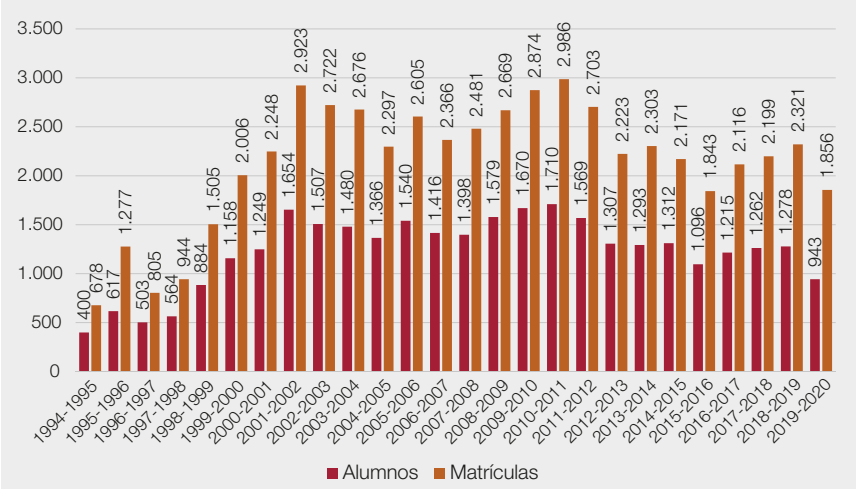
2.2. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

La enseñanza de español así como la difusión de la cultura de España e Hispanoamérica constituyen las líneas de actuación principales del Instituto Cervantes desde su creación. A través de su red de centros, el Instituto ha desarrollado un amplio programa de cursos y actividades docentes y culturales con una gran aceptación por parte del público destinatario. La pasión por la lengua de Cervantes en Beirut nace con el Centro Cultural Hispánico creado en 1955. Dicho centro ofrecía cursos de español como lengua extranjera y se dedicaba a cultivar y divulgar la cultura y el patrimonio español a través de ciclos de cine, talleres de teatro, poesía o escritura, y actividades para niños.

El Líbano cuenta con un centro del Instituto Cervantes en Beirut desde 1991, un aulario en Kaslik y una extensión en Trípoli. La demanda de cursos de español en el Instituto Cervantes de Beirut creció de manera constante en los primeros años, como se aprecia en el gráfico 3, y alcanzó su mayor auge en 2010-2011 con casi 3.000 alumnos. Desde entonces, el número de estudiantes de español ha ido descendiendo paulatinamente debido a los acontecimientos políticos ocurridos en el país. Antes de la devastadora explosión en Beirut de agosto de 2020, el Líbano acumulaba ya años de desgracias que habían sumido al país en una profunda crisis tanto económica como social que se ha visto reflejada en varios aspectos de la vida cotidiana como las actividades académicas, culturales, artísticas, etc. Conviene resaltar que, a pesar de todos estos acontecimientos, el Instituto Cervantes no ha dejado en ningún momento de ofrecer cursos de español, ampliando su oferta con diferentes cursos especiales para niños, adolescentes, de conversación, así como con actividades de formación de profesores de español.

No podemos concluir este apartado sin mencionar la colaboración entre el Ministerio de Defensa y el Instituto Cervantes en la base militar Miguel de Cervantes de la misión de paz de la Organización de Naciones Unidas en el Líbano (FINUL), en el pueblo de Marjayoun. El principal exponente de esta colaboración es el Programa Cervantes, por el que militares españoles destacados en el Líbano enseñan español en su zona de influencia. Desde 2007 el Instituto Cervantes ofrece a algunos militares del contingente español destinados en la base cursos de formación docente para poder impartir clases gratuitas a alumnos de todas las edades, colaborando en la promoción de la lengua y la cultura española en Oriente Medio.

Gráfico 3
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Líbano)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

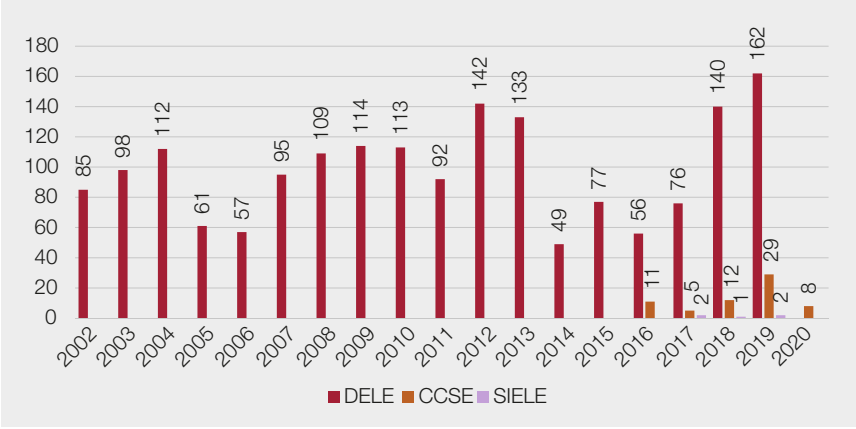
3. CERTIFICACIÓN DE ELE EN EL LÍBANO

Desde su creación, hemos visto como el número de personas que se han presentado a los exámenes DELE ha ido aumentando constantemente, así como el número de centros examinadores y de países en los que se pueden realizar. A lo largo de todos estos años en que se ofertan los exámenes para la obtención de los diplomas DELE, el número total de candidatos en el Líbano se ha visto incrementado, como se aprecia en el gráfico 4, siendo relevante la clara tendencia al alza observable en cada nueva convocatoria, excepto en los años de turbulencias políticas y económicas que ha vivido el país. Respecto a 2020 y debido a la pandemia de la COVID-19, y a todas las restricciones impuestas en el país, los exámenes DELE tuvieron que aplazarse.

En cuanto a la promoción de los DELE en los colegios y universidades, estimamos que el esfuerzo debería encaminarse hacia la obtención del máximo nivel de reconocimiento oficial de los diplomas en el país, así como en España y en los países hispanohablantes a efectos de obtención de becas o ingreso en universidades, lo que sin duda revertiría positiva-

mente tanto en el prestigio de los propios diplomas como en el aumento del número de candidatos.

Gráfico 4
N.º de candidatos DELE, CCSE y SIELE (Líbano)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC) y Telefónica Educación Digital.

4. CONCLUSIONES

El español se encuentra en un buen momento en el país, presente en numerosas universidades y centros de enseñanza primaria y secundaria, si bien aún a la zaga del inglés y del francés (primera y segunda lenguas extranjeras en la mayoría de las instituciones educativas).

La impresión general es que la enseñanza de español en el Líbano está en auge y manifiesta una tendencia ascendente progresiva a pesar de la crisis económica, así como de todos los obstáculos e inconvenientes, especialmente en la enseñanza secundaria y en la universitaria. Sería interesante invertir todos los esfuerzos en estos dos sectores, ya que en ellos reside el mayor potencial de crecimiento y demanda de cursos y docentes. Por lo tanto, es imprescindible ampliar la oferta de becas para cursos de verano o para los estudios de español en países hispanohablantes, organizar más cursos para los estudiantes de nivel avanzado con el fin de seguir en contacto con la lengua, aumentar los cursos de formación para los futuros docentes de ELE, ofrecer más actividades culturales para los hispano-

hablantes del Líbano y extender la enseñanza de temas relacionados con la cultura española e iberoamericana. Los métodos de enseñanza pueden variar, reformarse y cambiar, la lengua no tanto, pero la filosofía debe ser siempre la misma: trabajar por la difusión, la divulgación y la apreciación del patrimonio lingüístico y cultural común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante, esa lengua que compartimos más de 493 millones de habitantes en 21 países donde es lengua oficial, estudiada por más de 24 millones y de uso cotidiano entre más de 591 millones de hablantes.

EL ESPAÑOL EN SIRIA

Antonio Gil de Carrasco
Instituto Cervantes de Damasco (2004-2008)

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo proporcionar un análisis actualizado sobre la situación del hispanismo y de la lengua española en Siria, así como sus perspectivas a corto y medio plazo.

Se ha tenido en cuenta la información de estudios precedentes sobre esta materia, como el realizado por Fornés Guardia (2006), con el fin de dar continuidad a la labor iniciada anteriormente por otros autores, ofrecer la evolución del Instituto Cervantes de Damasco desde su inauguración en 1994 hasta la paralización de sus actividades en marzo de 2012 y exponer la realidad específica del español en el país. Una tarea extremadamente compleja, dada la dificultad para obtener datos de suficiente calidad por la situación de conflicto abierto que se vive en Siria.

Para poder presentar de forma adecuada la visión que tienen de España y de su cultura los medios intelectuales de las distintas ideologías y confesiones en Siria, debemos situarnos en diferentes niveles de apreciación.

Un primer nivel es el histórico. Para los sirios, la España de hoy es, ante todo, la continuación de los *ayyam Al-Andalus* (los tiempos de al-Ándalus), un periodo de esplendor y culminación cultural de los omeyas que no pudo tener su réplica en Siria por la revolución abasí. Por esa dilatada historia común, la mayoría de los sirios considera que debería haber una relación más estrecha entre los dos países.

Un segundo nivel es el del carácter. Para los sirios, los españoles tienen un carácter más afín al suyo que el resto de los europeos. Son más agradables, simpáticos y hospitalarios que sus vecinos del norte de Europa.

En el nivel cultural, sin embargo, hay un desconocimiento bastante profundo. Para la mayoría de los sirios España, culturalmente hablando, es poco conocida. Durante décadas la acción cultural española en Siria se había realizado a través del Centro Cultural Español, dependiente de la Embajada de España en Damasco. Desde 1992, el centro se ubicaba en el barrio de Muhayirin, en una casita de 270 m^2 que no reunía las condiciones apropiadas para albergar un moderno instituto cultural europeo.

Cuando se alquiló el edificio, el barrio de Muhayirin era el barrio noble de la ciudad. Allí estaban situados el palacio presidencial, numerosas embajadas y edificios oficiales. Era la zona en la que residía la clase media-alta de la ciudad. Poco a poco, ese centro se fue trasladando hacia el sur, suroeste. A comienzos del siglo xxi, la población que residía en el barrio difícilmente podía considerarse como potencial clientela del centro. Tras la creación del Instituto Cervantes en noviembre de 1991 y la inauguración de la sede de Damasco en junio de 1994, aquella casita ya no parecía adecuada para los nuevos tiempos.

En abril de 2006 se pasó a un edificio con 1.300 m^2 de superficie; de unas instalaciones anticuadas y viejas, a unas instalaciones nuevas y tecnológicamente punteras; de un barrio periférico, a un edificio en la parte más emblemática y céntrica de la ciudad.

A pesar de la proximidad y simpatía hacia nuestro país, el desconocimiento mutuo y la escasa representatividad de aquel centro cultural lastraron la presencia de la lengua española en el currículo de la enseñanza pública en la educación secundaria y, en consecuencia, la endémica ausencia de la carrera de Filología Española en las universidades sirias. Tan solo a finales de la década de los noventa se implantó el estudio de español en las escuelas de idiomas de las universidades de Alepo, Damasco y Latakia, aunque prácticamente desapareció tras el inicio de la guerra de Siria.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN SIRIA

Los estudios de español en Siria parecen responder a la atracción de los estudiantes por la cultura española. Esta atracción probablemente viene motivada por la percepción de similitud entre nuestra cultura y la suya, y por el interés por la historia de España o de países hispanoamericanos (principalmente Argentina y Venezuela) a tenor de las respuestas a las encuestas

al alumnado realizadas en su día por el Instituto Cervantes de Damasco. Lo estudian también como un instrumento de promoción personal para obtener un mejor trabajo o para facilitar la emigración y progresar. De ahí las sinergias e influencias que conlleva el aprendizaje de español para con otros sectores de la economía (turismo, cultura, moda o gastronomía, por citar alguno de ellos).

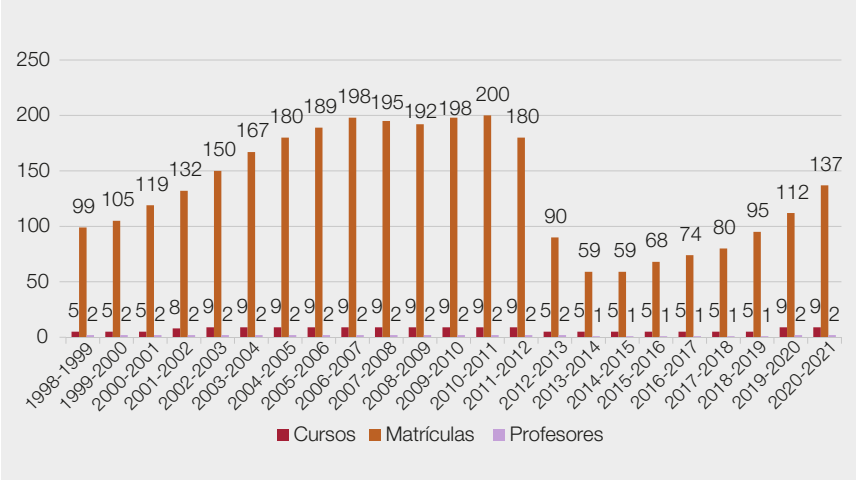
2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

La lengua vehicular tanto en primaria como en secundaria es el árabe. En la enseñanza primaria y secundaria se imparte inglés y francés como segundas lenguas obligatorias desde el primer grado. Actualmente se ha añadido el ruso como tercera lengua extranjera.

En la enseñanza secundaria solo se imparte español en el Liceo Francés Charles de Gaulle de Damasco. Aunque el número de estudiantes se redujo considerablemente a causa de la guerra, a partir del año 2019 se aprecia un aumento sostenido, pasando de los 59 alumnos en el curso 2014-2015 a los 137 alumnos durante el curso 2020-2021.

Gráfico 1
Enseñanza de español en el Liceo Charles de Gaulle



Fuente: Fornés Guardia (2006) y Liceo Francés Charles de Gaulle.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

Durante años, en las universidades sirias el español había quedado circunscrito a la labor de los lectores proporcionados por la AECID: impartición de clases de español a los estudiantes de Literatura Inglesa y de Literatura Francesa (licenciatura y diplomatura) y, esporádicamente, a estudiantes de la licenciatura de Traducción.

El 3 de julio de 2007 la Universidad de Damasco firmó un memorando de entendimiento con la Embajada de España y el Instituto Cervantes de Damasco para la creación del primer Departamento de Filología Española en Siria. El memorando, de cuatro años de duración, tiempo necesario para la graduación de la primera promoción de licenciados, establecía que la licenciatura comenzaría su andadura en el curso 2007-2008. A partir del quinto año, la Universidad de Damasco financiaría completamente el departamento.

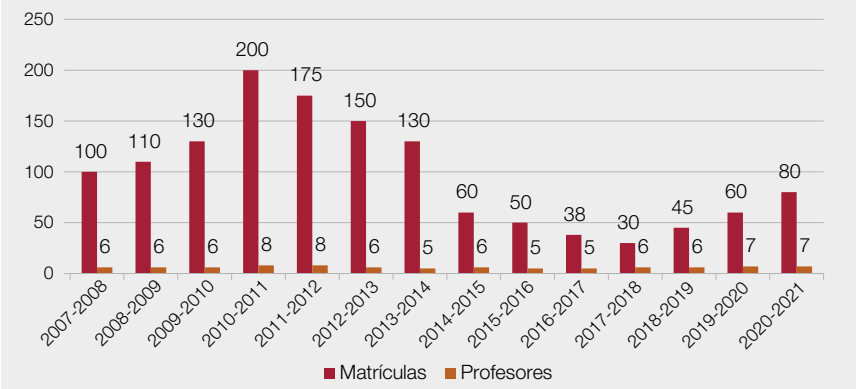
El memorando estipulaba la necesidad de contar con un profesor con el grado de doctor.

El equipo docente del Instituto Cervantes de Damasco capitaneado por la Dra. Mercedes Fornés Guardia, coordinadora académica del centro, diseñó el programa de estudios de la licenciatura y asignó al nuevo departamento a la Dra. Fawzia Kamel, profesora del Instituto, licenciada y doctora por la Universidad Complutense de Madrid y anteriormente profesora del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de El Cairo. Más adelante contaría con el apoyo del Dr. Basam Rashid, doctor por la Universidad de Granada, ex director del Departamento de Español de la Universidad de Bagdad y, por aquel entonces, profesor del Instituto Cervantes de Damasco. La experiencia de ambos fue fundamental para la consolidación del nuevo departamento de español.

La pérdida de vigencia del memorando coincidió con el inicio del conflicto que aún asola Siria. Tanto los lectores de español como el profesorado del Instituto Cervantes abandonaron el país. Fueron sustituidos por los nuevos licenciados que iba produciendo el departamento, con poca experiencia y aún sin el dominio apropiado de la lengua. Los graduados más brillantes, además, emigraron. La situación resultante ha supuesto un parón en el desarrollo del hispanismo en el país.

A pesar de todo, como muestra el gráfico 2, el departamento ha mantenido un número aceptable de estudiantes a lo largo de estos años en los que ha contado con la ayuda de las embajadas hispanoamericanas, fundamentalmente la de Venezuela.

Gráfico 2
Enseñanza de español en la Universidad de Damasco

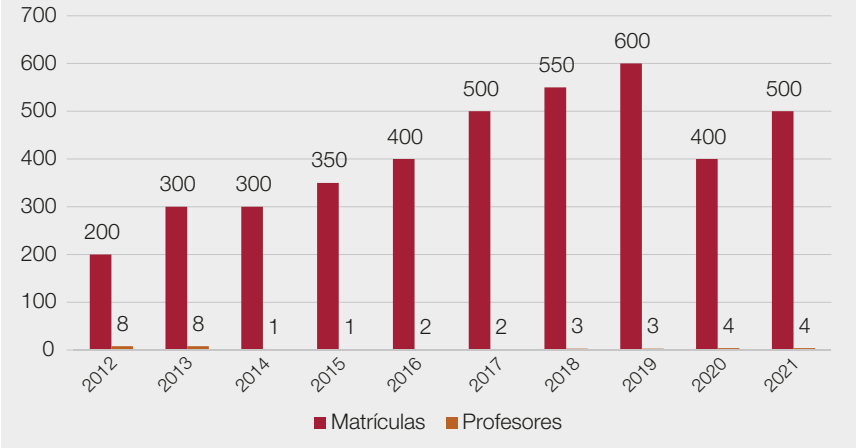


Fuente: Embajada de Venezuela en Damasco y Centro Hispánico de Damasco.

2.2. La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

En cuanto a la enseñanza no reglada, solo existen tres academias privadas establecidas en Damasco que ofrezcan cursos de enseñanza de español. Únicamente nos ha sido posible recabar datos de una de ellas, la más importante y prestigiosa, y la única que cuenta con profesores nativos: el Centro Hispánico de Damasco.

Gráfico 3
Enseñanza de español en el Centro Hispánico de Damasco



Fuente: Centro Hispánico de Damasco.

2.3. La enseñanza de español en el Instituto Cervantes

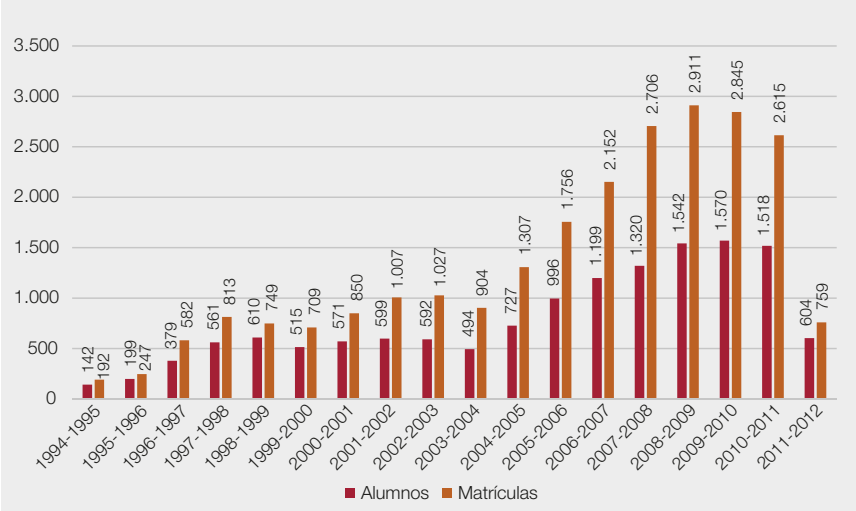
En el curso académico 2011-2012, último curso de funcionamiento del Instituto Cervantes de Damasco, la cifra de matrículas en cursos de español descendió a 759, cuando la media de los últimos años había rondado las 3.000. La guerra y la inestabilidad que se apoderaron de Damasco fueron la causa de este fuerte descenso en el número de estudiantes. Además, hay que tener en cuenta el hecho de que el estudio de español en Siria estaba muy relacionado con la motivación laboral, y la situación no lo propiciaba. A pesar de todo, hasta el último día de funcionamiento del centro, se contó con un alumnado fiel que, en gran parte, siguió sus estudios en el Centro Hispánico de Damasco. Este centro continuó la labor del Instituto Cervantes con el mismo currículo académico gracias a la ilusión, el esfuerzo y la determinación de su directora, Rocío Rojas, profesora del Instituto hasta su cierre.

Como institución oficial de referencia en la enseñanza de español, uno de los objetivos primordiales del Instituto Cervantes en Siria fue el acercamiento a las universidades. Se pretendía, por un lado, potenciar la inclusión del español en los currículos de estudios y, por otro, ofrecer servicios relacionados con los diplomas de español DELE y, si la red infor-

mática mejoraba, ofertar también el Aula Virtual de Español (AVE). Esta política fructificó con la apertura del Departamento de Filología Española en la Universidad de Damasco y con la posibilidad de abrir también un departamento de español en la Universidad de Alepo, con la consiguiente implantación de la licenciatura en español. Su rector, M. Nizar Akil, sondeó esa posibilidad el 16 de febrero de 2005 con la ayuda del Instituto Cervantes, opción que entonces no pudo llevarse a cabo.

En el gráfico de evolución del número de alumnos y matrículas, se aprecia claramente el impacto que tuvo la inauguración de la nueva sede en abril de 2006. Las cifras muestran un aumento sostenido hasta 2011, fecha del inicio de la revolución pacífica que se extendió por todo el país y culminó con la guerra que aún hoy asola Siria.

Gráfico 4
N.º de alumnos y matrículas del Instituto Cervantes (Siria)



Fuente: Instituto Cervantes (MATRIC).

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN SIRIA

Al contrario de lo que ha sucedido en otros países árabes, en Siria no hay ninguna asociación de hispanistas, ni tan siquiera una asociación de profesores de español. Salvo casos aislados, hasta hace muy poco tiempo, el hispanismo era prácticamente inexistente en el país. Esta carencia está

directamente relacionada con la inexistencia de la asignatura de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria y con la ausencia de departamentos de español en las universidades.

Sin embargo, hubo varios andalucistas durante la segunda mitad del siglo XX como Jaudat Ar-Rikabi, Ahmad Badr, Jalid As-Sufi o Raduan Ad-Daya que escribieron sobre la historia y la literatura de al-Ándalus.

El hispanismo, como tal, comenzó en Siria con Rifat Atfe, traductor del *Quijote*, cuya obra literaria y de traducción comienza a publicarse a mediados de la década de los setenta en el suplemento cultural del diario sirio *Az-Zaura* y con Saleh Almani, a su vuelta de Cuba, donde residió durante varios años en los que tradujo a los más importantes autores latinoamericanos.

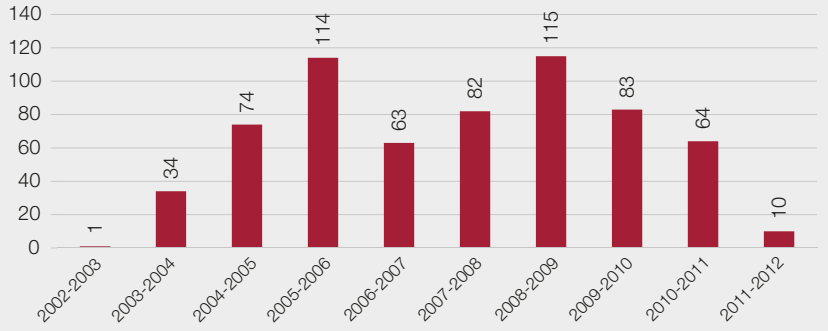
A partir de entonces, surgieron nuevos especialistas como Ali Yaber, traductor de Miguel de Unamuno; Ali Ashqar, especializado en la traducción de obras de autores hispanoamericanos, y Abdul Zagbur, que, a pesar de ser doctor en Literatura Alemana, tras una larga estancia en Venezuela se especializó en la traducción de autores en lengua española. Hay que mencionar así mismo a Mai y Maha Atfe, residentes en España y Estados Unidos respectivamente y que se han dedicado, al igual que su progenitor, a la traducción de autores hispanoamericanos.

En el curso 2007-2008, la creación del Departamento de Español en la Universidad de Damasco, comenzó a dar sus frutos. Entre sus primeras promociones destaca una pléyade de brillantes hispanistas como Yafar Alaluni, instalado en Almería y nieto del gran poeta sirio Adonis, a quien ha traducido; Nasser Hayo, actualmente residente en Estados Unidos, o Faiad Barbash, doctorado en la Universidad de Córdoba y residente en España.

En el ámbito de la formación docente, el Instituto Cervantes ha sido el único que ha desempeñado esta labor en Siria. Además, no hay datos sobre cursos de formación docente hasta el curso 2002-2003, lo que es un reflejo de la ausencia del español en la enseñanza reglada. Tras el nombramiento de Mercedes Fornés Guardia como coordinadora académica, comenzaron los cursos de formación de profesores de ELE. Su labor la continuó Fernando López Murcia, nombrado jefe de estudios del Instituto Cervantes de Damasco en el curso 2005-2006. Estos cursos fueron impartidos, además de por profesores del Instituto Cervantes de Damasco, por especia-

listas en ELE invitados a Siria tales como Matte Bon, Pablo Martínez Gila, Daniel Cassany o Lourdes Miquel, entre otros. Tras el cierre del Instituto Cervantes de Damasco, no hay constancia de realización de nuevos cursos de formación de profesores.

Gráfico 5
Nº de asistentes a formación docente del Instituto Cervantes (Siria)



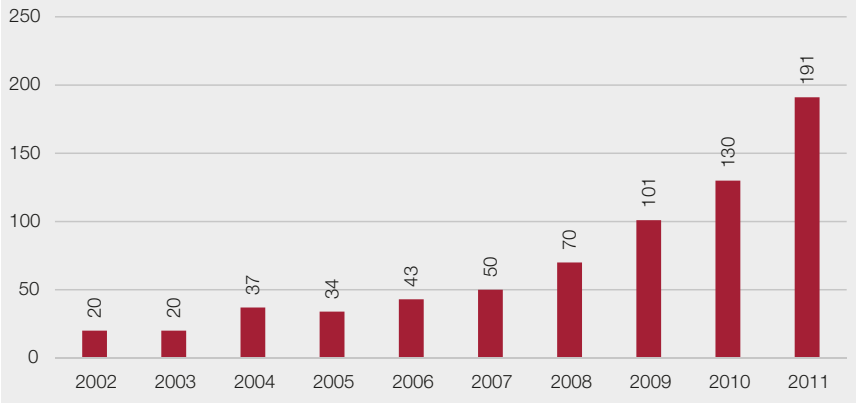
Fuente: Instituto Cervantes (FORMACEN).

4. CERTIFICACIÓN DE ELE EN SIRIA

El aumento progresivo de candidatos al DELE a partir del año 2007, tras haber permanecido prácticamente estancado entre los años 2002 y 2006, fue un síntoma del impulso al estudio de español que la oferta de cursos (de lengua y de formación y especialización del profesorado) de la nueva sede del Instituto Cervantes de Damasco había propiciado. Como podemos ver en el gráfico 6, desde 2002 el número de candidatos casi se ha multiplicado por diez: de 20 candidatos en 2002 a 101 en 2009 y 191 en 2011. Esa progresión se detuvo con el inicio de la guerra y el cierre del Instituto Cervantes de Damasco.

La mejoría de la situación en Damasco invita a la esperanza y abre la posibilidad de realizar, en un futuro próximo, de nuevo, los exámenes DELE en la capital siria.

Gráfico 6
N.º de candidatos DELE (Siria)



Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

5. CONCLUSIONES

El perfil de estudiante de español en Siria corresponde a jóvenes de entre 18 y 30 años que lo aprenden para obtener un trabajo mejor o como herramienta para facilitar su emigración a España o a Latinoamérica (donde existen importantes comunidades sirias fruto del continuo flujo migratorio que tuvo lugar durante la mayor parte del siglo xx).

El aumento del número de estudiantes de español en el ámbito universitario a partir de 2008 está directamente relacionado con la apertura del primer Departamento de Filología Española en la Universidad de Damasco (curso 2007-2008) y con el fuerte posicionamiento del Instituto Cervantes de Damasco tras su cambio de sede en el año 2006.

La demanda de español en el ámbito universitario no ha ido pareja a un aumento de su oferta en educación secundaria, muy lejos del nivel de otras lenguas europeas tales como el inglés, el francés o el ruso.

La afición por las nuevas tecnologías asociadas al estudio de lenguas extranjeras puede ser una opción valiosa para la expansión de la lengua española y posibilita llegar a un público potencial que vive en lugares remotos. Pero para ello tienen que mejorar sustancialmente las comunicaciones digitales en el país.

En Siria no existe cultura de certificación ni conciencia del prestigio asociado que conlleva la obtención de un diploma con reconocimiento interna-

cional como sucede en otros países. Es un campo en el que el Instituto Cervantes debería trabajar en el futuro para que el número de candidatos DELE se corresponda con el número de alumnos de los cursos de español.

No podemos ni debemos olvidar el sector constituido por personas mayores de 50 años y por los jubilados. A diferencia de España, en Siria su relevancia económica es muy baja. Son personas con tiempo libre, pero sin los recursos económicos ni los requisitos para obtener un visado que les permita viajar al extranjero. Tampoco se aprecia mucho interés por aprender nuevos idiomas. Es un público meta, un nuevo nicho de mercado, al que hay que entusiasmar con una programación adecuada a sus intereses y posibilidades.

En Siria resulta, pues, imprescindible el desarrollo de políticas educativas y acuerdos intergubernamentales para que el español entre en la enseñanza reglada tanto en primaria como en secundaria. Solo así será posible crear nuevos departamentos de filología española en las distintas universidades del país y conseguir que el estudio del español se corresponda con la atracción que tiene nuestro país para el pueblo sirio.

Por todo ello, la reapertura del Instituto Cervantes de Damasco tiene que ser una acción prioritaria para continuar el desarrollo progresivo de la lengua española en Siria, tras el retroceso provocado por la guerra.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Atfe R. y Alaluni J. (s. a), «Datos sobre el hispanismo en Siria».

Berdugo Ruiz, Ó. (2001), «El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector», en *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua de Valladolid*. Disponible en: https://congresosdelalengua.es/valladolid/paneles-ponencias/activo-espanol/berdugo-o.htm.

Fornés Guardia, M. (2006), «El español en Siria», 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. 113-115. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_18.pdf.

Grajales Pedrosa, M., Moreno Maíllo, M. y Mengual Verdú, P. (s. a) «Datos sobre el hispanismo sirio».

Mahmud Barazi B. y Fayez Naji, F. (s. a), «Datos del Departamento de Español de la Universidad de Damasco».

Mezher, M. (2017), «Enseñanza de la lengua española a través de la cultura para alumnos sirios», tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/46853/1/T39704.pdf.

Rojas, R. (2021), «Evolución datos Centro Hispánico de Damasco», Centro Hispánico de Damasco.

Sánchez Arnosi, M. (2006), «Entrevista con Rifat Atfe, traductor del *Quijote*», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 673-674, pp. 211-221. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra/entrevista-con-rifat-atfe-traductor-del-quijote-0/.

EL ESPAÑOL EN IRAK

Juan Vicente Piqueras Salinas
Instituto Cervantes de Amán
Mohamed Riyadh
Asociación de Traductores Iraquíes

1. INTRODUCCIÓN

Para abordar la historia y la situación actual del español en Irak, como cualquier otro aspecto de la cultura del país, hay que tener en cuenta los terribles avatares sufridos por Irak en su historia más reciente. Desde 1980, año en que comenzó la larga y devastadora guerra contra Irán, seguida en los noventa de la invasión de Kuwait y la Guerra del Golfo, hasta la invasión norteamericana de Irak en 2003, y con las terribles consecuencias que todo ello acarreó, el país no ha conocido ningún periodo de estabilidad social, política, económica y militar. En las últimas dos guerras, la de 1991 y la de 2003, la mayoría de los ministerios, empresas oficiales y universidades de Irak perdieron sus archivos en acciones bélicas, de sabotaje o de interesada destrucción. No ha sido, pues, nada fácil recopilar los datos necesarios para redactar este informe.

A pesar de tan adversas circunstancias, la enseñanza, la traducción y el aprendizaje de la lengua española en Irak se mantuvieron en activo, aunque inevitablemente afectados por las guerras, el embargo económico y la reducción de las relaciones diplomáticas y del intercambio cultural entre Irak y España a todos los niveles.

A partir del año 2003, tras la invasión que condujo a la caída del régimen político de Sadam Hussein, las relaciones bilaterales entre Irak y España, interrumpidas tras la Guerra del Golfo, se restablecieron y se reanudó gradualmente la cooperación en distintos campos, entre ellos el intercambio educativo y cultural. Y así muchos estudiantes y profesores iraquíes pudieron viajar a España para realizar o terminar sus estudios superiores allí.

España y el Reino de Irak habían establecido relaciones diplomáticas en 1946, y en 1948 se abrió la legación española en Bagdad, dependiente de la Embajada en El Cairo. En 1953 se establece el Proyecto de Plan de actuación cultural en Irak, que incluye la conveniencia de crear un centro cultural español en Bagdad, al estilo de los recientemente inaugurados en El Cairo, Beirut y Amán, o de los que Inglaterra, Francia y Estados Unidos ya tenían en la capital iraquí. La ratificación del Tratado de Paz y Amistad entre España e Irak en 1954 (el primer tratado se había suscrito en 1951) y la del Convenio Cultural entre España e Irak en 1957 (el primer convenio era de 1955, cuando España elevó su representación diplomática en Bagdad al rango de embajada) sentó las bases jurídicas para la apertura del Instituto Hispano-Árabe de Cultura (IHAC) de Bagdad en 1958. Precisamente ese año, Emilio García Gómez, que había sido director en Madrid del IHAC desde su creación, en 1954, es enviado a Bagdad como embajador. A él se debe el empuje que consiguió que, en marzo de 1959, el IHAC comenzase a ofrecer las primeras clases de lengua española impartidas en Irak por un organismo español.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN IRAK

Un año antes, en 1958, había sido fundado el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad de Bagdad, que fue la primera experiencia de enseñanza de la lengua española en Irak. En este instituto fueron creados cinco departamentos de lenguas: inglés, español, francés, alemán y kurdo. El periodo de estudios era de tres años académicos y otorgaba un diploma superior de lenguas. La mayoría de los profesores eran extranjeros que enseñaban su lengua materna. Los profesores de español eran, en su mayoría, de España, Cuba y otros países hispanoamericanos. La inauguración de este instituto representa el primer paso efectivo para la difusión y el conocimiento, y la traducción, de la lengua y la literatura españolas en Irak. Antes de su establecimiento, la literatura española en Irak solo era conocida por traducciones indirectas a través del francés o del inglés.

Como ya se ha mencionado, el Instituto Hispano-Árabe de Cultura de Bagdad, pionero hispano en la difusión y promoción de la lengua española en Irak, es fundado también en 1958. Ese mismo año es nombrado embajador de España en Bagdad Emilio García Gómez. Su llegada a Bagdad

como embajador, el 13 de julio de 1958, coincidió con la revolución de Abd al-Karim Qasim, que derrocó a la monarquía hachemita de Faysal II. La inestabilidad política retrasó el comienzo de los primeros cursos de español a marzo de 1959. Desde entonces hasta su cierre definitivo en 1993, el IHAC de Bagdad desarrolló una labor fundamental en la difusión de la lengua y la cultura española en Irak y en el diálogo entre ambas culturas. Los últimos años de existencia del IHAC-Bagdad tampoco fueron fáciles. Con vistas a la creación del futuro Instituto Cervantes, a lo largo de 1990 se organizaron desde Madrid visitas de inspección a los diferentes centros culturales en el exterior que se podrían incorporar al nuevo proyecto. Uno de los centros visitados fue el IHAC-Bagdad, que venía desarrollando una actividad muy valorada por los tres ministerios encargados de la puesta en marcha del nuevo instrumento de la difusión de la lengua y la cultura españolas —Asuntos Exteriores, Educación y Ciencia, y Cultura—, lo que hacía prever que el de Bagdad fuera uno de los primeros centros culturales que se incorporaría al Instituto Cervantes. Pero estas previsiones no llegaron a materializarse. La situación bélica creada por la invasión de Kuwait por parte de Irak, el 2 de agosto de 1990, complicada con la retención de quince españoles que las fuerzas iraquíes habían tomado como rehenes cuando hacían una escala en el aeropuerto de Kuwait, llevó a una suspensión de las actividades del IHAC-Bagdad, que concluiría con el cierre definitivo en 1993.

En el curso 1962-1963 el Instituto Superior de Lenguas se convirtió en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Bagdad, con secciones de inglés, alemán, español, ruso y chino. Las clases de español estaban a cargo de Muhsin Yamal al-din y de Baqir Samaka, doctores en Filología Semítica por la Universidad de Barcelona y exbecarios del IHAC. En 1970 la Facultad de Lenguas se fusiona con la Facultad de Letras, y se crean el Departamento de Lenguas Europeas y el Departamento de Lenguas Orientales. Desde 1988 estos son los dos departamentos que componen la Facultad de Lenguas, que sigue existiendo hoy.

A pesar del drama de la guerra entre Irak e Irán, se puede considerar la década de los ochenta del pasado siglo como la etapa de oro de la difusión y la enseñanza de la lengua española en Irak, y eso debido a varios factores como el gran apoyo para los profesores y los estudiantes del español por parte del Gobierno de España a través de la Embajada en Bagdad, la intensificación de las actividades del IHAC en Irak (exposiciones,

semanas culturales, cursos de lengua, conferencias, etc.), la adopción de la enseñanza de español en las escuelas secundarias por parte del Ministerio de Educación iraquí, el complemento de la formación académica de los profesores y traductores iraquíes que terminaron sus estudios superiores en España durante la etapa anterior y regresaron licenciados a Irak, y el incremento de la difusión de la cultura española a través del proceso de traducción del español al árabe, además del crecimiento de las actividades económicas y la cooperación en el ámbito comercial entre Irak e España.

2.1. La enseñanza de español en el sistema educativo reglado

2.1.1. *La enseñanza de español en primaria y secundaria*

En el año 1980 el Ministerio de Educación de Irak inició un experimento de enseñanza de lenguas extranjeras en algunas escuelas secundarias en Bagdad, y el español fue una de las elegidas por ser una de las lenguas con mayor número de hablantes en el mundo, por motivos políticos y culturales asociados a con las relaciones bilaterales entre Irak y España en aquella época, y para preparar una base de generaciones de alumnos bien formados en el campo de las lenguas extranjeras más influyentes. Este experimento tuvo lugar en seis escuelas secundarias de distintas zonas de la capital —Al-Raed, Al-Khadhraa, Tabuuk, Dhat Alsauari, Um Amara y Al-Shahama— y llegó a contar con más de mil alumnos. No hay datos exactos sobre el número de estudiantes de español en Irak en los últimos 30 años, por la falta de archivos en el Ministerio de Educación iraquí, pero hay una estadística del año 2010 que indica que el número de estudiantes de español en las seis escuelas mencionadas era de 3.048 solo en ese año.

Sin embargo, en el año 2015 el Ministerio de Educación tomó la decisión de interrumpir la enseñanza de la lengua española en las escuelas secundarias de Irak alegando motivos como la crisis y la inestabilidad política, la falta de apoyo en la renovación de los programas, los cursos y la actualización metodológica por parte de la Embajada de España, y la falta de interés en enseñar y aprender español por parte de escuelas, profesores y estudiantes.

En la actualidad solo imparte español en la enseñanza primaria la escuela Mlaikat Al-Rahma y, por el momento, tienen 40 alumnos.

2.1.2. *La enseñanza de español en el ámbito universitario*

En 1979 se creó la Sección de Español en el Instituto de Lenguas Vivas de la Universidad de Mustansiriya de Bagdad. Esta sección experimentó un fuerte descenso durante el conflicto irano-iraquí (1980-1988), aunque se vio compensado por las clases de literatura española que impartía la misma universidad.

El Instituto de Servicios Exteriores iraquí desarrolla en 1980 un plan especial de lengua española destinado a formar al personal que necesita el Ministerio de Asuntos Exteriores para la Cumbre de Países no Alineados.

En septiembre de 1980 se inaugura una nueva sección de estudios de español en la Universidad Al-Bakr. Esta universidad centralizó todos los organismos docentes de estudios militares del país hasta la invasión norteamericana de Irak en 2003 cuando fue disuelta.

Pero en la actualidad el único Departamento de Lengua Española en el ámbito universitario en Irak es el de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Bagdad. El número de estudiantes en los últimos 30 años según las estadísticas del departamento es de 2.349. El periodo de estudio en este departamento es de cuatro años académicos, al cabo de los cuales se otorga a los estudiantes la licenciatura en Lengua Española. En este departamento se graduaron varias generaciones de profesores, traductores y funcionarios del Ministerio de Asuntos Exteriores de Irak, funcionarios de las embajadas de Irak en España y en Hispanoamérica, además de muchos de los funcionarios del Ministerio de Cultura y de las instituciones que tratan con países hispanohablantes. En este curso académico cuentan con 278 alumnos de español.

3. PROFESORADO E HISPANISMO EN IRAK

En general, la presencia del hispanismo en Irak está concentrada en Bagdad. En las otras provincias de Irak no se encuentran organizaciones ni institutos que se dediquen a la enseñanza de español o a la difusión de la cultura española.

El Departamento de Lengua Española en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Bagdad es el responsable de la formación académica de todos los estudiantes de lengua española en Irak en los estudios de pregrado y posgrado. El departamento tiene un profesorado muy espe-

cializado. La mayoría de los profesores han obtenido sus licenciaturas en universidades españolas. Cabe destacar la labor de los profesores que están trabajando en este departamento, en especial el Dr. Hikmat A. Alawi y el Dr. Bassam Yasin Rashid. Ambos fueron jefes del departamento en distintas épocas y tuvieron una gran influencia en la enseñanza de español en Irak.

También hay otra línea de investigación muy destacada en los estudios hispánicos, la difusión del arte y la cultura hispánica, y la traducción del español al árabe y viceversa, que gestiona Dar Al-Maamun. Esta prestigiosa institución fue creada en 1980 por el Ministerio de Cultura, Turismo y Patrimonio Nacional de Irak, y su misión era y es el fomento y la ayuda a la traducción y la edición en Irak. La sección de lengua española en esta institución está dirigida por Ishraq Abd Al-Adil y se divide en:

– El Departamento de Traducción Escrita, que se encarga de la traducción de selecciones de las obras de literatura española, sudamericana y norteamericana, además de selecciones de artículos periodísticos, y realiza estudios sobre la traducción literaria y la literatura española, además de acerca de las actividades y los eventos culturales en España desde los años ochenta hasta hoy. Esas traducciones y artículos se publican en la revista trimestral de la institución, *Al-Motarjim Al-Iraqi*, bajo la supervisión de la jefa de edición, Ishraq Abd Al-Adil. Cabe mencionar, a beneficio de inventario, algunas de las obras literarias traducidas del español al árabe en esta institución: *El túnel*, de Ernesto Sabato, traducida por Marwan Ibrahim Kazzaz en 1987; *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, traducida también por Marwan Ibrahim Kazzaz en 1990; *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende, traducida por Yueil Yousef en 1992; *La arboleda perdida*, de Rafael Alberti, por Bahira Mohamad Abdulatif en 1992; *La barraca*, de Vicente Blasco Ibáñez, por Bassam Al-Bazzaz en 1993; *Señora de rojo sobre fondo gris*, de Miguel Delibes, por Marwan Ibrahim Kazzaz en 1995; y *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz, por Narmin Ibrahim Ajel en 1996.
– El Departamento de Interpretación Simultánea, que se encarga de la enseñanza y de la práctica de interpretación simultánea en las conferencias y reuniones que se celebran en Irak, y también de la traducción consecutiva para las delegaciones de países hispanohablantes

que visitan Irak, especialmente las delegaciones culturales; además, es responsable de la formación de los traductores que acompañan a las delegaciones iraquíes en las conferencias, reuniones y congresos internacionales. También se encarga de organizar talleres especializados en la traducción de lengua española, para desarrollar las habilidades de los traductores y entrenar en las estrategias de la traducción a los traductores recién licenciados.

Cabe mencionar que en el año 2012 surgió de Dar Al-Maamun el Centro de Irak para la Traducción Escrita y Simultánea, especializado en preparar a los traductores y desarrollar sus habilidades y competencias a través de sus cursos de formación. La sección de lengua española organizó 6 cursos especializados con unos 50 participantes. En estos momentos no tienen ningún curso de español activo.

Destacable es, asimismo, la labor de la Asociación de Traductores Iraquíes, que apoya a los traductores y los profesores de español en Irak. Esta asociación se fundó en Bagdad en el año 1970 y, desde su establecimiento hasta ahora, ha ofrecido un inestimable apoyo a los profesores y traductores de español, a través de seminarios sobre hispanismo, cultura y lengua española en su sede central, además de organizar varias sesiones de debate en torno a obras literarias y libros traducidos de o al español.

4. LA EXTENSIÓN DEL INSTITUTO CERVANTES EN BAGDAD

Inaugurada el 24 de junio de 2019, la extensión[1] del Instituto Cervantes en Bagdad ha comenzado a tener un papel muy importante en la enseñanza de la lengua española y la difusión de las culturas hispánicas en Irak. Se trata del único centro oficial para enseñar español fuera del sistema educativo reglado en Irak. La buena reputación del Instituto Cervantes ha sido determinante en el papel que está empezando a desempeñar esta extensión en el país. En Irak hay un gran interés por España y por la cultura española e hispanoamericana. Muchas personas saben que España tiene una historia común con la civilización árabe y se sienten atraídos por el español. También hay otros motivos más cotidianos: la influencia del deporte y

1 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 es gestionada por parte del centro del que dependen.

especialmente de LaLiga y los equipos españoles de fútbol en la sociedad iraquí, la influencia de la cultura española y sobretodo de las producciones cinematográficas y de las series españolas (*La casa de papel* ha sido un hito en Irak), la televisión española, la necesidad de aprender español para terminar los estudios de pregrado o posgrado en España o en los otros países hispanohablantes, para enriquecer su CV y para ampliar las posibilidades de encontrar trabajo. A pesar de los obstáculos (los graves conflictos sociales y la pandemia, sobre todo) que ha encontrado en sus menos de dos años de vida, la extensión de Bagdad está contribuyendo poco a poco al aumento del interés por el español y a la reactivación del deseo de aprender la lengua española en una institución acreditada y fiable. En enero de 2021, tras el lapsus de interrupción provocado por la pandemia del año anterior, la extensión retomó sus actividades. Se abrieron 3 cursos con un total de 26 alumnos, con el ánimo y la esperanza de recobrar la normalidad e ir aumentando el volumen de actividad a lo largo de 2021.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Álvarez Fernández, M. (1984), «La enseñanza de la lengua española en Iraq», *Español Actual: Revista de español vivo*, 41, pp. 39-43.

Faris Khalil Al-Ani, A. L. (2013), «La enseñanza del español en el ámbito universitario iraquí. Situación actual y propuestas de mejora», tesis doctoral, Universidad de Granada. Disponible en: https://digibug.ugr.es/handle/10481/31319.

Ibrahim Sidiq, M. (1990), «La traducción del español al árabe en Iraq: catálogo de traductores y publicaciones», en F. de Ágrega Burillo (coord.) *La traducción y la crítica literaria: Actas de las Jornadas de Hispanismo árabe*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID), pp. 299-302.

Pérez Lázaro, J. (2015), «El Instituto Hispano-Árabe de Cultura de Bagdad (junio de 1956 / marzo de 1959 - diciembre de 1990 / mayo de 1993)», en M. Hernando de Larramendi, I. González González y B. López García (eds.), *El Instituto Hispano-Árabe de Cultura. Orígenes y evolución de la diplomacia pública española hacia el mundo árabe*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID), pp. 17-46.

III

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO

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.cervantes.es
Rosenstr., 18
10178 Berlín
Alemania
Tel.: +49 30 2576 180
Fax: +49 30 2576 1
berlin@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Berlín, Brandemburgo, Sajonia-Anhalt, Sajonia

Bremen
http://bremen.cervantes.es/
Schwachhauser Ring, 124
28209 Bremen
Alemania
Tel.: +49 421 34 039 23
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
Staufenstr., 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, Mecklenburgo-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 07 18 29
cenmun@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Baviera, Baden-Wurttemberg
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 19
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
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
Universidad de Chipre. Campus Athalassa
Edificio 7-Edificio de Actividades Sociales
Apdo. Correos: 20537
1678 Nicosia

Tel.: +357 2289 5136 / 37
Fax: +357 2289 5014
aula.nicosia@cervantes.es; adx1nic@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 4092435
Fax: +385 1 4092436
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
81102 Bratislava
Eslovaquia
Tel.: +421 2 9013 1333
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 al público por obras de mejora y conservación)
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, Isla de Santa Lucía, 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
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, Sofía y Tel Aviv
http://atenas.cervantes.es
Skoufá, 31 (Kolonaki)
10673 Atenas
Erechthiou, 48
11742 Atenas
Grecia
Tel.: +30 210 363 4180
cenate@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Chipre

HUNGRÍA
Budapest
http://budapest.cervantes.es
Vörösmarty utca 32
1064 Budapest
Aulas externas en el distrito VI, en Vörösmarty utca 67, planta 6.ª
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
Aulario Externo (Garbatella): Polo Didattico
Piazza Oderico da Pordenone, 3
00145 Roma
Sala de Exposiciones
Piazza Navona, 91
00185 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 Zebedia, 5 (entrada por Via A. Mauri, 2/A)
20123 Milano MI
Italia
Tel.: +039 0232068860
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
Vía Chiatamonte 6G. Planta 1.ª
80132 Nápoles
Italia
Tel.: +39 3483734283
cennap@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Campania, Apulia, Basilicata, Calabria, Molise

Palermo
http://palermo.cervantes.es
Sede Administrativa y de Cultura
Vía Argenteria Nuova, 33

90133 Palermo
Tel.: +39 091 8889560
Fax: +39 091 8889538
Sede Académica para cursos y certificaciones
Via Giosuè Carducci, 2
Tel.: +39 091 8430481
90141 Palermo
Italia
acx1pal@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Sicilia

PAÍSES BAJOS
Utrecht
http://utrecht.cervantes.es
Domplein, 3
3512 JC Utrecht
Países Bajos
Tel.: +31 30 2428478 / 2334261
Fax: +31 30 233 2970
cenutr@cervantes.es; cen1utr@cervantes.es

Ámsterdam. Extensión del centro de Utrecht
OBA (Openbare Bibliotheek Amsterdam, Biblioteca Pública de Ámsterdam)
Oosterdokskade 143 1011 DL Ámsterdam
Países Bajos
Tel.: +31- 30 2428478/2334261

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 3901/2
Fax: +48 22 501 3913
varsovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Cuyavia y Pomerania, Gran Polonia, Lublin, Lubus, Łódź, Mazovia, Podlaquia, Pomerania, Pomerania Occidental, Santa Cruz, Varmia y Masuria
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 3424
cracovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Baja Silesia, Opole, Polonia Menor, Silesia y Subcarpacia

PORTUGAL
Lisboa
http://lisboa.cervantes.es
Rua Santa Marta, 43 F r/c
1169-119 Lisboa
Portugal
Tel.: +351 21 310 5020
Fax: +351 21 310 5039
cenlis@cervantes.es

REINO UNIDO
Londres. Centro coordinador de Londres, Dublín, Estocolmo, Leeds, Mánchester
http://londres.cervantes.es
15-19Devereux Court
WC2R3JJ London
Reino Unido
Tel: +44 (0)207 201 0750
cenlon@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Great London, South East England (excepto Epsom), South West England, East of England (excepto Norfolk) y Gales

Mánchester
http://manchester.cervantes.es
326/330, Deansgate
Campfield Avenue Arcade
Mánchester M3 4FN
Reino Unido
Tel.: +44 161 661 4200/01
cenman@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: North East England East Midlands, Yorkshire y Humber, West Midlands (excepto Coventry), North West England, Condado de Norfolk, Escocia e 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
adlee@cervantes.es

REPÚBLICA CHECA
Praga
http://praga.cervantes.es
Na Rybnícku 536-6
120 00 Praga 2
República Checa
Tel.: +420 221 595 211
Fax: +420 221 595 299
cenpra@cervantes.es

RUMANÍA
Bucarest
http://bucarest.cervantes.es
Bd. Regina Elisabeta, 38
050017 Bucarest
Rumanía
Tel.: +40 21 210 2737/4777/2124874
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 br., 20 a, ed. 1-2
121069 Moscú
Federación de Rusia
Tel.: +7 495 609 90 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
11121 Estocolmo
Suecia
Tel.: +46 8 4401 760
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 Bulvari, 9
34435 Taksim / Estambul
Turquía
Tel.: +90 212 292 6536/38
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 3802/21641624
Fax: +213 2163 4136
infoarg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Annaba, Argel, Batna, Bejaia, Biskra, Blida, Bordj Bou Arreridj, Bouira, Boumerdes, Constantine, Djanet, El M'ghaier, El Oued, El Taref, Guelma, Illizi, Jijel, Khenchela, Médéa, Mila, M'Sila, Ouargla, Ouled Djellal, Oum el Bouaghi, Sétif, Skikda, Souk Ahras, Tébessa, Tipaza, Tizi Ouzou, Touggourt

Orán
http://oran.cervantes.es
14, Coop. El Bahía
Saint Hubert
Boulevard del l'ANP
31000 Orán
Argelia
Tel.: +213 41246151
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Adrar, Ain Defla, Ain Temouchent, Béchar, Beni Abbès, Bordj Badji Mokhtar, Chlef, Djelfa, El Bayadh, El Meniaa, Ghardaia, In Guezzam, In Salah, Laghouat, Mascara, Mostaganem, Naama, Orán, Relizane, Saida, Sidi Bel Abbés, Tamanrasset, Tiaret, Timimoun, Tindouf, Tissemssilt, Tlemcen

Mostaganem. Extensión del centro de Orán
http://oran.cervantes.es/
Université de Mostaganem
27000 Mostaganem
Argelia
Tel. :+213772205327/ +213 4135 9661
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es

COSTA DE MARFIL
Abiyán. Aula Cervantes dependiente del Centro de Dakar
Impasse Ablaha Pokou. Cocody Danga Nord
08 B.P. 876. - Abidjan 08.
Tel: +225 24 22 44 48 50/ 24 22 44 45 77

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 33371962/0845
cencai@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Etiopía, Sudán, Yibuti, Tanzania

Alejandría. Antena dependiente del centro de El Cairo.
101, Avda. El Horreya
2514 Alejandría
Egipto
Tel.: +20 3 4952094-3920214
cenalej@cervantes.es

MARRUECOS
Rabat. Centro coordinador de Rabat, Argel, Casablanca, Dakar, Fez, Marrakech, Orán, Tánger, Tetuán y Túnez
http://rabat.cervantes.es/
Madnine 3-5
10000 Rabat
Marruecos
Tel.: +212 5 3770 8738
cenrab@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Rabat-salé-Zemur-Zae, Garb-Chrarda-Beni Hasan

Kenitra. Extensión del centro de Rabat
http://rabat.cervantes.es/
Colegio Don Bosco, 19, rue Mohamed Abdouh
14000-Kenitra
Marruecos

Casablanca
http://casablanca.cervantes.es
31, Rue d'Alger
20070 Casablanca
Marruecos
Tel.: +212 5 22 26 73 37
Fax: +2125 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 2004/14
Fax: +212 5 3573 1981
cenfez@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Fez-Bulmán, Mekinez-Tafizalet, Taza-Alhucemas Taunat, La Oriental

Mequinez. Extensión del centro de Fez
http://fez.cervantes.es
19, Rue Pasteur. Résidence Zine
El Abidine, Ap.5
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 5 3540 3201 /762819687/535403201
infomeknes@cervantes.es

Nador. Extensión del centro de Fez
Antiguo Grupo Escolar Lope de Vega
Av. Mohamed Zerktouni, 1
62.000 Nador
Tel.: +212 (0) 536 335 248
Tel.: +212 (0) 662 081 591
Marruecos

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; admar@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
Av. Hassan II
Cámara de Comercio, Industria y Servicios
80000 Agadir
Marruecos
Tel: +212 655 80 55 70
info.agadir@cervantes.es

Tánger
http://tanger.cervantes.es/
Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah, 99
B.P. 1211
90010 Tánger
Sala de exposiciones
c/ Bélgica, 9
90020 Tánger
Marruecos
Tel.: +212 539932001/399
Fax: +212 5 3994 7630
centan@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Tánger-Tetuán (prefectura de Tánger-Arcila y provincia de Larache)

Tetuán
http://tetuan.cervantes.es/
3, Mohamed Torres
B. P. 754
93000 Tetuán
Marruecos
Tel.: +212 5 3996 7056
Fax: +212 5 3996 6123
centet@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Tánger-Tetuán (provincias de Tetuán y de Chauen, prefecturas de M'Diq-Fnideq y Fash Anjra)

Alhucemas. Extensión del centro de Tetuán
IEES Melchor de Jovellanos s/n

32000 Alhucemas
Marruecos
Tel.: 212 539 983 830
Fax: 212 539 966 123
centet@cervantes.es

Chauen. Extensión del centro de Tetuán
Biblioteca General (Quartier El Houta)
91000 Chauen
Marruecos
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
http://dakar.cervantes.es
Camp Jeremy
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
Avénue Cheikh Anta Diop
Point-E, Dakar
Senegal
Tel.: +221 33 825 0669
cendak@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
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios:
Libia

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
Nueva York, NY 10017
Estados Unidos
Tel.: +1 212 308 7720
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
1701 4th St. SW
Albuquerque, NM 87102
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
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, Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago

El Paso. Extensión del centro de Alburquerque
Southwest University
1414 Gerónimo DR
El Paso, Texas
Tel.: +1 505 7247444

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 St.
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
Division of Spanish and Portuguese Studies
University of Washington
Padelford B-209 Box 354360
Seattle, WA 98195
Estados Unidos
Tel.: +1 206 616 8464
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
Lote D - Asa Sul
70390-078 Brasilia - DF
Brasil
Tel.: +55 61 995280489
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 - Barrio Savassi
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
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
RuaVisconde de Ouro Preto, 62
Botafogo
22250-180 Río de Janeiro-RJ
Brasil
Tel.: +55 21 3554 5910
Fax: +55 21 3554 5911
adx3rio@cervantes.es; adx4rio@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 de Bahía
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. Benardino de Campos, 98-1º
04004-040 500 Paulo-SP
Tel.: + 55113504-1000
Aulario, Biblioteca y Espacio cultural:
Av. Paulista, 2439- planta baja
01311-300 Sao Paulo-SP
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

ASIA 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/es/
Biblioteca Miguel de Cervantes
198-208 An Fu Rd.
Shanghái 200031
República Popular China
Tel.: +86 21 5467 0098
Fax: 862154032506
censha@cervantes.es

COREA DEL SUR
Seúl. Aula Cervantes dependiente del centro de Tokio
http://seul.cervantes.es
Room 110
Foreign Language Training and Testing Center (FLC)
Hankuk University of Foreign Studies
107, Imun-ro, Dongdaemun-gu,
Seúl 02450
República de Corea
Tel.: +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
Makati 1226
Intramuros Branch
Calle Real
Plaza San Luis Complex, Intramuros
Manila 1002
Filipinas
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: Camboya, Guam, Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia, Taiwán, Vietnam

INDIA
Nueva Delhi
http://nuevadelhi.cervantes.es/
48, Hanuman Road
110 001 Nueva Delhi
India
Tel.: +91 11 4368 19 00
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, Chiyoda-ku
102-0085 Tokio
Japón
Tel.: +81 3 5210 1800
Fax: +81 3 5210 1811
acx2tok@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.: +84 024 35 530 730
aula.hanoi@cervantes.es

ORIENTE PRÓXIMO

ISRAEL
Tel Aviv
http://telaviv.cervantes.es
HaArbaa, 28-4º 6473925
Tel Aviv
Israel
Tel.: +972 3 5279992
Fax.: +972 3 5299558
acxtel@cervantes.es

JORDANIA
Amán
http://amman.cervantes.es
Mohammad Hafiz Mu'ath St., 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, Irán, Kuwait, Omán y Territorios Palestinos.

Bagdad. Extensión del centro de Amán
extension.bagdad@cervantes.es
Institut Français de Bagdad (complejo de la Embajada de Francia)
Abu Nawas, 55
Bagdad
Irak
Tel.: +9647906756906

Ramala. Extensión del centro de Amán
http://aman.cervantes.es
BLS OFFICE
Ramallah Tower, Al Nuzah St., Ground Floor
Ramala
Palestina
Tel.: +96264610858
extension.ramala@cervantes.es

LÍBANO

Beirut
http://beirut.cervantes.es
Bechara El Khoury
Rue Nassif Yazigi
Beirut Digital District (BDD 1075)
BP 11-1202 Beirut
Líbano
Tel.: +961 1 630 755
Fax: +961 1 630 729
cenbei@cervantes.es

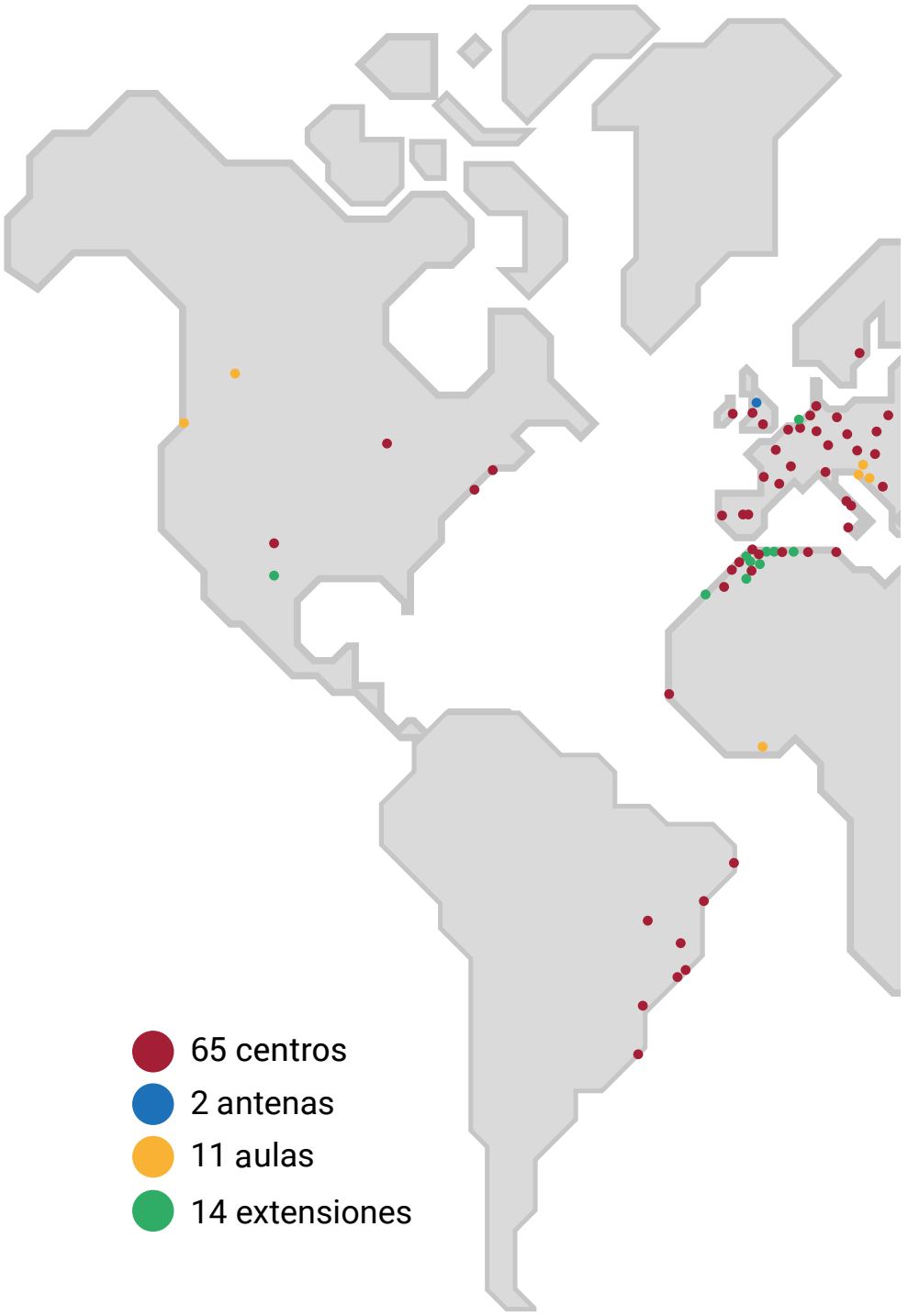
KASLIK. Extensión del centro de Beirut
http://beirut.cervantes.es
Jounieh- Kaslik, Blvd. ATCL frente al Club des Officiers
Edificio Wakim. Planta baja
1200 Kaslik
Líbano
Tel.: +961 9 63 8416
cenbei@cervantes.es

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.

Directorio de establecimientos del Instituto Cervantes





SOBRE LOS AUTORES

Iñaki Abad Leguina es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Deusto. Trabajó como periodista y locutor de radio antes de trasladarse a Sicilia para ejercer de lector en la Universidad de Catania. Actualmente es director del Instituto Cervantes de Lisboa, institución en la que trabaja desde 1991 y donde ha sido director de los centros de Nápoles, Milán, Praga, Mánchester-Leeds y Budapest. Asimismo, ha sido subdirector y director de Cultura en la sede central del Instituto Cervantes. También ha impartido cursos de literatura española en el Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa de Nápoles y ha sido profesor invitado en la Università Cattolica de Milán. Como narrador ha publicado *Barbarie y otros relatos* (1996), *El hábito de la guerra* (2002), *Los malos adioses* (2007), *El doble* (2011) y *Las amargas mandarinas* (2019). Además, ha publicado, entre otros, los artículos «La latitud de Europa» (2016), en la *Revista de la Academia Húngara de Ciencias* y «Geografía abierta de la literatura española» (2012), en la revista *Mercurio*. Ha participado en diferentes seminarios y congresos, e impartido conferencias como «La proyección de lo español en el mundo globalizado. Retos de la comunicación intercultural», en la Fundación General de la Universidad de Málaga, o «El Instituto Cervantes y la acción cultural española en el exterior», en la Universitat de València.

Mouna Abid es licenciada en Lenguas Combinadas, especialidad en Español e Inglés, por el Instituto Bourguiba des Langues Vivantes de la Universidad de Túnez y doctora en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid (1997). Desde 1998, es profesora titular de Lengua y Civilización Españolas en el Departamento de Lenguas Europeas del Instituto Superior de Lenguas de Túnez, de la Universidad de Cartago. Su línea de investigación en el Máster de Comunicación Intercultural es el estudio de las transiciones. Entre sus publicaciones, cabe destacar *El islamismo y su reflejo. La crisis argelina en la prensa española* (2001), así como sus artículos e intervenciones en congresos, como «El islamismo y su reflejo en la prensa española» (2003) y «Revolución y transición: el estado actual» (2013).

Montserrat Aguirre Pla-Giribert es licenciada en Filología, Sección Filología Semítica, especialidad en Árabe, por la Universitat de Barcelona, y posgrado en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la misma universidad. Paralelamente ha realizado estudios de posgrado en Dirección de Equipos de Trabajo y en Instrumentos de Planificación y Gestión por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Desde 1986 trabaja en el Instituto Cervantes, primero en

Damasco, como profesora colaboradora y posteriormente como jefa de estudios en los centros de Casablanca, Rabat, Londres, Praga y Moscú. Desde septiembre de 2017 ocupa la jefatura de estudios del Instituto Cervantes de Varsovia.

Víctor Andresco Peralta es licenciado en Filología Eslava por la Universidad Complutense de Madrid. Completó estudios de ruso en la Universidad Politécnica de Járkov de Ucrania y fue alumno de narración cinematográfica de Frank Daniel y Don Bohlinger en Metropolis/Berlin (University of Southern California). Es director del Instituto Cervantes de Dublín desde 2017. Escritor, traductor y periodista, se ha dedicado a la gestión cultural y la producción de audiovisuales (series de ficción y documentales como *Alquibla*, programas educativos, industriales, publicitarios, largometrajes e informativos) y durante más de veinte años ha sido colaborador en medios como *Letra Internacional*, *ABC Cultural* y *El País*. Ha dirigido los centros del Instituto Cervantes de Moscú, Milán y Atenas. Ha traducido y editado textos de clásicos como Tolstoi, Dostoievski, Chéjov, Turguéniev o Mandelstam y de contemporáneos como Goar Markosián-Kasper. Es autor de las novelas *Los clavos del cielo* (2002), *A buenas horas cartas de amor* (2008) y *Lengua de mercurio* (2021), así como del volumen de relatos *El rey del mundo* (2003).

Valentina de Antonio Domínguez es doctora en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y profesora de plantilla del Instituto Cervantes desde 1996. Actualmente es coordinadora académica en el Instituto Cervantes de Sofía. Previamente ha trabajado en los centros de El Cairo, Utrecht, Berlín y Sofía. Además de su labor como profesora, ha desempeñado las funciones de coordinadora académica y jefa de estudios interina. Ha publicado diferentes artículos sobre la enseñanza del español y diversos trabajos sobre teoría literaria, como «Zamora Vicente: el lenguaje polifónico del coloquio y la lengua literaria personal» (2003), en *Actas del Congreso Internacional. La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos*.

Imane Aous es licenciada en Filología Española por la Universidad de Orán (2010). Como trabajo final de carrera presentó la tesina «El aspecto sociocultural de los españoles durante la posguerra civil». Actualmente es profesora titular en el Instituto Mehadji Mohammed El Habib (Maraval) de Orán y desde 2016 es profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Orán. En 2020 obtuvo el diploma DELE C1. Es miembro del Sindicato Independiente de Profesores de Secundaria y ha participado en numerosos congresos nacionales como parte del comité organizador. En 2017 fue elegida portavoz del Sindicato de Profesores de Secundaria de la Región de Orán. Asimismo, ha continuado con su proceso de formación docente en el Instituto Cervantes de Orán, en donde participó en el curso «La motivación, la actitud y la relación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera», en 2019.

Ángel Badillo Matos es investigador principal del Real Instituto Elcano y profesor titular del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca, donde imparte docencia en diversos programas de grado y posgrado. Ha sido profesor e investigador visitante en instituciones como Syracuse University, Universidad de París 8 y 13, University of Southern California, Université du Québec en Montreal o Universidad Nacional Autónoma de México. Es autor de numerosos artículos en publicaciones especializadas en sus áreas de investigación en torno a la geopolítica de la cultura, la diplomacia cultural y la economía política de la información, la comunicación y la cultura, como «Modelos de clivaje público-privado de la televisión subnacional en España» (2011) o el Índice Elcano de Presencia Global, del que es colaborador.

Lahcen Belkacim es licenciado en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad Mohammed V de Rabat. Desde 1998 es inspector de Enseñanza Secundaria de Didáctica de Español como Lengua Extranjera en el Centro de Formación de Inspectores de Enseñanza de Rabat. Actualmente ocupa el cargo de inspector pedagógico de español y coordinador regional especializado de la AREF (Académie Régionale de l' Éducation et de la Formation) de la Gran Casablanca, donde se encarga del diseño y supervisión curricular (manuales, formación continua y homologaciones), y de la elaboración y supervisión de los exámenes escolares y profesionales, como jefe de comisión y miembro de los tribunales. Además de la inspección educativa, sus líneas de interés son el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, así como la administración en el Área de Educación, Formación del Profesorado e Interculturalidad en la Enseñanza. Desde 2004 colabora habitualmente con el Instituto Cervantes de Casablanca.

Jalel Ben Hamida es licenciado en Filología Moderna, especialidad en Inglés-Español, por el Instituto Bourguiba de Lenguas Vivas de la Universidad de Túnez. Actualmente es inspector de español para la enseñanza secundaria en Túnez capital. Ha sido profesor de ELE en instituciones secundarias, centros de formación para adultos y universidades, en la ciudad tunecina de Sousse. Es vicepresidente de la Asociación Tunecina de los Amantes de la Lengua Española (ATALE). En el marco de sus actividades relacionadas con la formación, en torno a la didáctica de ELE, ha organizado desde la ATALE dos seminarios con especialistas españoles e hispanoamericanos, como los celebrados en Port Kantaoui (Sousse), en noviembre de 2019, y en Yasmine Hammamet, en febrero de 2020.

Carmen Blánquez Lozano es licenciada en Filología Hispánica y máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universitat de Barcelona. Ha sido profesora de español en las universidades de Leeds y Sheffield, en el Reino Unido. Se incorporó al Instituto Cervantes en 1999 como profesora en el centro de Bucarest y, desde entonces, trabajó en los centros de Varsovia y Dublín. Entre 2008 y 2018 fue jefa de estudios de los centros de Nueva York y Chicago, donde destacó por su trabajo

en el programa de enseñanza para niños y adolescentes, así como por la colaboración con las instituciones educativas de dichas ciudades para la formación del profesorado de español. Actualmente es jefa de estudios del Instituto Cervantes de Dublín. Tiene una amplia experiencia en formación del profesorado de ELE, en gestión de programas de niños y adolescentes, en currículo, metodología, certificación lingüística y acreditación de centros.

Hassan Boutakka es licenciado en Filología Española y doctorado en Ciencias Hispánicas por la Universidad Mohammed V de Rabat. Es profesor de Lingüística y Traducción en la Universidad Hassan II de Casablanca, desde 1994, y profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Casablanca, desde 1999, así como coordinador del Equipo de Traducción e Interculturalidad de su universidad. Ha traducido al árabe varias obras y colecciones de cuentos españoles e hispanoamericanos. Entre sus trabajos críticos destacan artículos sobre literatura marroquí e hispánica contemporáneas. Ha realizado las traducciones literarias al árabe de *El paseo de la Viuda* (2007), cuentos y poemas de Antón Castro y Nicolás Mellini; *Soñar en voz alta* (2011), cuentos de Mario Benedetti; *Samira no entiende a los cristianos* (2012), texto dramático español vertido al árabe dialectal marroquí; *El cuento marroquí moderno* (selección, traducción y estudio crítico, 2017), en colaboración con Juan Marsá Fuentes y Said Benabdelouahed; y *Madrid islámico: historia recuperada* (2020), de Daniel Gil-Benumeya. Ha obtenido el Premio Ricardo de Cremona para la Promoción de la Traducción en el Mediterráneo 2017.

Richard Bueno Hudson es doctor en Filología Española por la Universidad de Salamanca. Actualmente es director del Instituto Cervantes de Nueva York. Ha sido director y subdirector académico del Instituto Cervantes y jefe de estudios de varios centros de la institución. Especialista en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, ha gestionado proyectos de ámbito internacional de certificación y educación digital. Ha sido director del proyecto SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), y secretario ejecutivo de la asociación SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera). Asimismo, ha sido vicepresidente del Comité Ejecutivo de ALTE, la Asociación de Entidades Certificadoras de Europa, y ha sido secretario general permanente de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE), de 2015 a 2019. Sus áreas de investigación y especialización se centran en la adquisición de las segundas lenguas y lenguas extranjeras, en la fonética, en la certificación y en las variedades de la lengua.

Raquel Caleya Caña es licenciada en Filología Hispánica. Ha realizado también estudios de Comunicación Global, especializándose en Gestión y Comunicación Cultural, y ha desarrollado su actividad en proyectos públicos y privados en distintos ámbitos, como programación, edición, comunicación y patrocinio. Actualmente es directora de Cultura del Instituto Cervantes y, previamente, fue subdirectora en esta misma área,

desde 2017. Vinculada al Instituto Cervantes desde 2002 como responsable de Actividades Culturales, ha sido jefa de Actividades Culturales y gestora cultural en el Instituto Cervantes en París. Como docente de ELE, ha trabajado en instituciones educativas de enseñanza superior, como la Université de la Sorbonne Nouvelle, la École Normale Supérieure y SciencesPo de París.

Cristina Conde de Beroldingen Geyr es licenciada en Historia del Arte y directora del Instituto Cervantes de Atenas desde 2017. Previamente fue directora del Instituto Cervantes de Berlín y coordinadora territorial de los centros de Alemania. Es funcionaria del Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos del Ministerio de Cultura, con larga experiencia en la gestión cultural en diversas administraciones públicas españolas y en la empresa pública (Ministerio de Cultura, Comunidad de Madrid, Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo, Ayuntamiento de Madrid y Madrid Arte y Cultura, S. A.). Su trayectoria profesional está vinculada a la creación y dirección de centros y programas culturales, entre los que cabe destacar Matadero Madrid, Medialab Prado, CentroCentro (Palacio de Cibeles), Bibliometro, Teatro Circo Price y Andén 0. Asimismo, ha desarrollado trabajos relacionados con la concepción y gestión de instrumentos de apoyo a la creación artística, la gestión de museos y colecciones, y la programación y gestión de actividades de difusión del patrimonio histórico.

Milagros Crespo Picó es licenciada en Filología Alemana por la Universitat de València y experta en Planificación, Edición y Evaluación de Cursos en Línea, y en Calidad y Mejora de Centros Educativos por la Fundación Universidad de La Rioja. Actualmente es directora del Instituto Cervantes de Bremen. Cuenta con una larga experiencia en gestión docente y gestión universitaria habiendo asumido, de 2018 a 2020, el proyecto para la concepción, creación e implementación de un nuevo centro de competencias en la Universidad de Heidelberg (heiSKILLS-Zentrum) y la dirección del Centro de Lenguas de la Universidad de Heidelberg, de 2019 a 2020, así como la Jefatura de Estudios de los centros del Instituto Cervantes de Múnich, de 2008 a 2009; de Bucarest, de 2009 a 2014, y de Múnich, de 2014 a 2018. Como profesora ha trabajado en el Centro de Lenguas de la Universidad de Fráncfort, de 2000 a 2002, y en la Facultad de Lenguas Románicas de la misma universidad, de 2002 a 2008, así como en otras instituciones alemanas en Hesse. También ha sido examinadora oficial del Examen Estatal para Profesores de Español de Secundaria en Hesse, de 2005 a 2009. Desde 2005 es formadora y tutora de profesores y coordinadora de programas de formación. Es autora de materiales de ELE en las editoriales Edelsa, Klett, Hueber y SGEL.

César Luis Díez Plaza es doctor en Lingüística General por la Universidad Autónoma de Madrid (2016) y máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Deusto (2013). Actualmente es jefe de estudios del Instituto Cervantes de Belgrado, institución a la que se vinculó en 2002 como responsable del Aula Cervantes de la Universidad de Belgrado. También ha ocupado las jefaturas de

estudios de los centros del Instituto Cervantes de Orán y Marrakech. Entre otros trabajos, ha publicado «Revisión de una teoría: el caso de la hipótesis vasco-bereber» (2019), «Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español» (2017), «¿'Albergamos' alguna duda? Fonología y metodología en la etimología de 'albergue'» (2015) y «El subsistema fonológico de los diptongos latinos desde la perspectiva de la lingüística diacrónica hispánica: el caso concreto de /ae/» (2009).

Noura El Sayed Rodríguez es licenciada en Traducción e Interpretación por la Université Saint Joseph de Beirut y doctora en Bilingüismo y Biculturalismo. Ha ejercido como profesora de español en el Líbano, Costa de Marfil y España. Actualmente, es jefa de estudios de la Sección de Lenguas Extranjeras del Centro de Lenguas Modernas (CLV) de la Facultad de Lenguas y Traducción (FdLT) de la Université Saint Joseph de Beirut. Ha sido profesora de ELE y conferenciante invitada en varias universidades en España. Ha publicado artículos sobre la didáctica de la lengua y sobre el componente intercultural en el aula de ELE. Se dedica a la elaboración de materiales didácticos lúdicos en línea y combina la docencia con la formación del profesorado de español en diversos contextos internacionales.

Rodolfo Fernández Alonso ha sido asesor técnico docente de la Agregaduría de España en Canadá entre los años 2015 y 2020. Ha estado destinado en Edmonton (Alberta) como encargado de la promoción del español en el oeste de Canadá. Asimismo, se ha ocupado de la gestión del Programa de Profesores Visitantes en ese país y de todo lo relacionado con los centros bilingües español-inglés en Alberta, las llamadas International Spanish Academies.

Cecilia Fernández Suzor es licenciada en Filología Árabe e Islam por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es directora del Instituto Cervantes de Túnez. Con anterioridad, ha dirigido los centros del Instituto Cervantes de Tánger y Rabat, y ha coordinado el de Tetuán. En la sede del Instituto Cervantes, entre otros cargos, ha sido jefa del Departamento de Actividades Culturales y técnica en la Unidad de Hispanismo. Anteriormente, dirigió el Centro Cultural de Fez y trabajó en la comisión interministerial encargada de la preparación de la ley de creación del Instituto Cervantes. Ha sido coordinadora de exposiciones para la SEACEX, Matadero de Madrid, asesora del Museo de Arte Contemporáneo Unión FENOSA de La Coruña y de la Fundación Cultura del Sur, entre otros. Ha recibido la Cruz de Oficial de la Orden de Isabel la Católica y la Encomienda de la Orden del Mérito Civil. Ha publicado *Introducción a las constituciones y regímenes árabes* (1985), con Bernabé López García, y ha colaborado con los volúmenes *España-Magreb, siglo XXI* (1992) y *El Instituto Hispano-Árabe de Cultura. Orígenes y evolución de la diplomacia pública española hacia el mundo árabe* (2015). Es asesora de la *Revista Afkar/Ideas*.

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 Rubio) y *La lengua española en Marruecos* (2014), además de numerosos artículos académicos y capítulos de libro, el último de ellos publicado en 2020 en la obra conjunta bilingüe *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística*. 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.

Daniel Gallego Arcas es licenciado en Ciencias Económicas (Macroeconomía) y diplomado en Ciencias Empresariales por la Universidad de Granada. Director del Instituto Cervantes de Salvador de Bahía desde 2019, es titulado superior en Gestión en la especialidad de Marketing y Gestión Comercial por la École Supérieure de Commerce de Le Havre-Caen (Francia). Ha sido coordinador general del Instituto Cervantes de Recife, entre 2019 y 2020. Ha pasado también por los centros del Instituto Cervantes de El Cairo (como oficial administrativo), Tel Aviv, Budapest, São Paulo y Brasilia (como administrador). Ha estado vinculado a la Diputación Provincial de Granada en los Departamentos de Turismo en el Área de Desarrollo, donde elaboró varios estudios de demanda del sector turístico y puso en marcha proyectos de creación de empresas regionales.

Javier Galván Guijo es doctor arquitecto y actual director del Instituto Cervantes de Manila. Desde hace más de veinte años está vinculado al Instituto Cervantes como director de los centros de Manila, Orán, Rabat, desde donde coordinó todos los centros del Magreb. En la sede central ha ocupado los puestos de responsable de Obras y Mantenimiento, y de jefe del Gabinete Técnico de Secretaría General. Fue el promotor del primer Encuentro de Profesores de Español de Asia Pacífico, origen de los CELEAP (Congresos de Español como Lengua Extranjera de Asia Pacífico), y promovió también los CELEM (Congresos de Español como Lengua Extranjera del Magreb). Ha escrito decenas de artículos e impartido decenas de conferencias sobre diversos temas, principalmente sobre el patrimonio de origen español en el mundo, contribuyendo a la toma de conciencia sobre el valor del patrimonio arquitectónico y urbano en Filipinas y en Argelia. Hasta su incorporación al Instituto Cervantes ejerció la profesión libre de arquitecto. Está en posesión de distintas condecoraciones otorgadas por las jefaturas de estado de España y de Filipinas.

Domingo García Cañedo. Vine al mundo un 9 de abril en tierras del Oeste zamorano. Allí eché a andar y tomé un camino, entonces incierto, que me fue conduciendo a horizontes insospechados. Antes aún de terminar mis estudios en la prestigiosa Universidad de Salamanca, comencé a trabajar en el ámbito del español como lengua extranjera y en proyectos relacionados con el cine. Ahí comenzaría mi andadura por el mundo de la enseñanza y la cultura. Recién salido de la universidad, cruzaría por primera vez el Mediterráneo para integrarme en el Departamento de Español de la Universidad de Fez y más tarde en la dirección del Centro Cultural Español de esa ciudad. Años después, desde la dirección del centro de Casablanca, viví el nacimiento del DELE y la génesis del Instituto Cervantes, al que me incorporé como director de Burdeos y Toulouse. A partir de ese momento se sucedieron las direcciones de Tetuán, Tánger, Lyon, Argel, Orán, Toulouse, Lyon, Túnez…, más idas y venidas entre esas dos orillas, donde creo haber realizado proyectos importantes en diversos ámbitos de la cultura. Y, por fin, París, entre Quentin-Bauchart y Marceau, siempre con ilusión, entusiasmo y buen ánimo, siempre construyendo.

José Luis García Delgado es catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Nebrija y titular de la cátedra Fundación La Caixa Economía y Sociedad. Ha sido rector de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, de 1995 a 2005, vicerrector de la Universidad Complutense de Madrid y decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo. Es académico de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Fundador de las revistas *Investigaciones Económicas* (1976) y *Revista de Economía Aplicada* (1993), es autor de numerosas obras sobre procesos de modernización económica en España y a escala europea. Ha codirigido para Fundación Telefónica una investigación sobre el valor económico de la lengua española. En 2014 recibió el Premio Nacional de Investigación Pascual Madoz en el Área de Derecho y Ciencias Económicas y Sociales y, en 2016, el Premio de Economía Rey Juan Carlos. Preside, desde su creación en 2011, el Círculo Cívico de Opinión.

M.ª Jesús García González es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y máster de Periodismo de El País por la Universidad Autónoma de Madrid. Su trayectoria profesional ha estado vinculada al mundo de la comunicación, la educación y la cultura. Ha compaginado la labor docente con la de periodista en la Cadena SER y, posteriormente, ha desempeñado el puesto de directora de comunicación en el Ministerio de Educación y Ciencia, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en el Grupo Socialista del Ayuntamiento de Madrid, en el Ministerio de Sanidad y Política Social, y ha sido responsable de la Dirección General de Comunicación Exterior en el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. También cuenta con experiencia en la evaluación de centros educativos como directora adjunta del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). En 2012 se vinculó al Instituto Cervantes como directora del centro de Toulouse; actualmente es directora del Instituto Cervantes de Casablanca.

Luis García Montero es catedrático de Literatura Española en la Universidad de Granada, en la que ha desempeñado diversos cargos, como la dirección del Secretariado de Extensión Universitaria. Es director del Instituto Cervantes desde julio de 2018. 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 Nacional de Mar del Plata (Argentina) y en 2017 fue nombrado Hijo Predilecto de Andalucía. Su último libro de poemas es *No puedes ser así* (2021).

Luisa Fernanda Garrido Ramos es licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Autónoma de Madrid, con especialidad en Historia Medieval de los Balcanes, y licenciada en Lenguas Croata y Serbia y Literaturas Yugoslavas por la Universidad de Zagreb. Intérprete jurado por el Ministerio de Asuntos Exteriores, es miembro activo de la Sección Autónoma de Traductores de la Asociación Colegial de Escritores, de la que fue vicesecretaria y responsable de Relaciones Internacionales de la junta rectora, de 2003 a 2006. Obtuvo en 2005 el Premio Nacional de Traducción del serbio al español. Ha sido directora de los centros del Instituto Cervantes de Sofía, Amán y Túnez; actualmente dirige el Instituto Cervantes de Praga.

Alberto Gascón Gonzalo es licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad de Navarra y en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza, así como diplomado en Estudios Avanzados de Literatura Comparada por la Universidad de Zaragoza, máster en Unión Europea, especialidad en Económicas y Políticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y máster en Gestión de Políticas y Proyectos Culturales por la Universidad de Zaragoza. Ha sido premiado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Universidad de Zaragoza por su trabajo sobre cooperación lingüística europea y lenguas minoritarias en América Latina. Desde 2018 es director del Instituto Cervantes de Estocolmo y con anterioridad dirigió el de Salvador de Bahía. Ha desarrollado su carrera profesional en los campos del periodismo, la comunicación institucional y la docencia de ELE.

Antonio Gil de Carrasco es doctor en Letras por la Universidad Metropolitana de Mánchester, máster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Salford (Reino Unido), licenciado en Filosofía y Letras y diplomado en Educación General Básica por la Universidad de Granada. Desde 1992 se vinculó al Instituto Cervantes como director del centro en Mánchester, cargo que también ocupó en los centros de Leeds, Liverpool, El Cairo, Alejandría, Tel Aviv, Damasco, Beirut y Argel. Ha sido director

de la Oficina de Educación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Mánchester y asesor de Lenguas Modernas de la Cheshire Education Authority en el Reino Unido. Cuenta con numerosas publicaciones en el campo de la traducción y la lingüística y ha dirigido varias revistas literarias. Ha sido distinguido con la Encomienda de Número del Mérito Civil, la Encomienda de la Orden de Isabel la Católica, el nombramiento de profesor visitante de la Universidad de Leeds, la Medalla de Oro del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, el certificado de alta consideración de las universidades de Al-Azhar y El Cairo, la distinción de la Asociación de Amigos del Arameo de Maalula (Siria) o la medalla a los valores andaluces de la Asociación Cultural de Almósita de Dúrcal (Granada).

Judith Gil Clotet es licenciada en Filología Hispánica por la Universitat de Barcelona y doctora en Culture dei Paesi di Lingue Iberiche e Iberoamericane por la Università degli Studi di Napoli L'Orientale, con un Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente es jefa de estudios del Instituto Cervantes de Lisboa y antes ocupó el mismo cargo en el Instituto Cervantes de Nápoles, donde empezó a trabajar como profesora en 1993. Ha sido directora de los centros del Instituto Cervantes de El Cairo, Alejandría, Múnich y Cracovia. Ha sido profesora de Lengua Española en la Università degli Studi di Napoli L'Orientale y en la Università degli Studi di Napoli Federico II. Ha organizado simposios y seminarios relacionados con la metodología en el aula de ELE, la aplicación de AICLE en el aula y la certificación de ELE. Ha participado como ponente en numerosos congresos internacionales dedicados al español en el mundo, a las diferencias entre el español de América y el español peninsular, a la relación entre la lingüística y la filosofía, y a la traducción entre sistemas lingüísticos próximos, además de otros temas. Es autora de los libros *Lo Spagnolo/L'America* (1997) y *De la lingüística a la hermenéutica: teoría y método de interpretación del texto* (2015), así como de artículos y materiales didácticos en soporte multimedia y de reseñas en revistas especializadas.

Elea Giménez Toledo es científica titular del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y directora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales de la misma institución. Dirige el Grupo de Investigación sobre el Libro Académico (ILIA) adscrito al Instituto de Filosofía (IFS). Doctora en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid, es miembro del Comité Científico de OPERAS (Open Scholarly Communication in the Social Sciences and the Humanities). 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).

Isabel Iglesias Blanco es licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universidad Complutense de Madrid, con un máster en Filología Hispánica otorgado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, un Diploma de Formación Superior en Dirección de Centros Educativos y un máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es profesora responsable del Aula Cervantes de Bratislava desde 2014. Está vinculada al Instituto Cervantes como profesora de plantilla desde 2011. Ha desarrollado una labor docente y de coordinación en el Aula Cervantes de Seúl. Ha sido investigadora en el Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología de Sevilla. También ha sido profesora y jefa de departamentos de español en centros de enseñanza privada.

Inmaculada Jiménez Caballero es doctora en Arquitectura por la Universidad de Navarra (1991). Actualmente es directora del Instituto Cervantes de Orán. Ha sido profesora ayudante, y posteriormente adjunta, del Departamento de Proyectos en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Acreditada por la ANECA, su área de investigación es el lenguaje y el pensamiento gráficos. Desde 1981 trabajó como arquitecta colegiada en la Delegación Navarra del Colegio de Arquitectos donde desarrolló trabajos de edificación, planeamiento, interiorismo y diseño gráfico, hasta 2017, en el sector público y privado. Desde 2006, ha gestionado diversos eventos culturales, como talleres anuales de pintura con Antonio López o rutas arquitectónicas por España para estudiantes universitarios internacionales, además de otras actividades. Colaboró con el diseño del programa didáctico del Museo de la Universidad de Navarra y dirigió, durante 2013 y 2014, algunos de sus talleres. Ha sido invitada por universidades de Guatemala, el Reino Unido, Polonia y Australia, y es miembro del comité científico en varios congresos internacionales. Ha publicado libros y numerosos artículos científicos en revistas indexadas.

Jorge Jiménez-Zumalacárregui Álvarez es licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y diplomado en Impuestos, Renta, Patrimonio y Sociedades y en Contabilidad y Análisis Económico-Financiero. Es director del Instituto Cervantes de Bucarest desde 2019. Ha sido abogado en ejercicio hasta su incorporación al Instituto Cervantes en 2004. Ha sido administrador en los centros de El Cairo, París, Atenas y Múnich. Ha sido secretario/interventor del Ayuntamiento de Zarzalejo

(Madrid) y profesor de Derecho Civil y Administrativo, así como director gerente en empresas del sector inmobiliario en Madrid.

Ivonne Lerner es doctora en Sociolingüística por la Universidad de Tel Aviv (2020), licenciada en Pedagogía por la Universidad Caese de Buenos Aires (1985) y máster en Sociología de la Educación por la Universidad de Tel Aviv (1992). Es profesora de plantilla en el Instituto Cervantes de Tel Aviv desde 1998, donde también imparte clases en el Curso de Formación Anual y ha sido coordinadora docente, de 2010 a 2015. Se ha desempeñado como profesora de ELE desde 1987, primero en la Universidad Abierta de Israel, donde fue coordinadora de la Sección de Español. Asimismo, es coautora de dos libros para el autoaprendizaje de español para israelíes, de la editorial Prolog; autora de dos libros de explotación del cine en clase, de la editorial Edinumen: *En ninguna parte* (2008) y *Samy y yo. Un tipo corriente* (2010); y coautora del método *Agencia ELE 3 y 4*, de la editorial SGEL. Ha participado en congresos y cursos de formación y ha publicado numerosos artículos en revistas profesionales.

Javier Lloro Javierre es licenciado en Filología Hispánica y máster en Literatura Española por la Universidad de Zaragoza. Se ha especializado en la enseñanza de ELE en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) como experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En Canadá ha sido lector de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y profesor invitado en la Universidad de Montreal, entre 2007 y 2010. Desde 2017 es colaborador del Instituto Cervantes.

Silvia López López es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Zaragoza, con un máster en Formación de Profesores de ELE y en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat de Barcelona. Actualmente es profesora del Instituto Cervantes de Tokio. Ha sido responsable del Aula Cervantes de Seúl y posteriormente del Aula Cervantes de Kuala Lumpur. Es profesora de ELE y formadora de profesores en diversos contextos educativos, en países como Estados Unidos, Alemania, Serbia, Chipre, Argelia o Corea del Sur. Ha investigado sobre las herramientas de orientación y el uso de portafolios para profesores en la formación inicial. Sus intereses son el desarrollo de las competencias docentes en estadios iniciales, la aplicación de las tecnologías en el ámbito educativo y las dinámicas de funcionamiento y empoderamiento de las comunidades de práctica de profesores.

Francisco Javier López Tapia es máster en Formación de Profesores de ELE por la Universitat de Barcelona y licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Es jefe de estudios del Instituto Cervantes de Praga desde 2018. Ha formado parte de la Unidad de Certificación Lingüística y de la Dirección Académica del Instituto Cervantes y ha participado en el diseño y elaboración de los exámenes DELE y SIELE. Ha sido profesor en los centros del Instituto Cervantes de Londres,

Pekín y Moscú, así como de la Universidad Taras Schevchenko de Kiev. A lo largo de su carrera ha desarrollado diferentes acciones formativas relacionadas con la evaluación y la certificación, y ha publicado varios manuales de ELE y de preparación al examen DELE.

Luis Ángel Macías Amigo es licenciado en Filología Alemana por la Universidad de Valladolid, máster en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de ELE por la Universidad de Jaén y máster en Gestión Cultural por la Universitat de Barcelona. Actualmente es jefe de estudios del Instituto Cervantes de Budapest. Trabaja en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera desde 1997. Ha sido lector en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Salzburgo. Desde 2003 trabaja en el Instituto Cervantes, donde ha sido profesor en los centros Cervantes de Viena y Casablanca, así como jefe de estudios en los centros de Casablanca, Bremen, Hamburgo y Viena.

Alberto Madrona Fernández es doctor en Filología Románica por la Universidad Complutense, máster en Enseñanza de ELE por la Universidad Nebrija y máster en Lenguas Aplicadas por la Universitat de Lleida. Es jefe de estudios del Instituto Cervantes de Utrecht. Ha sido lector universitario, entre 1994 y 2002, en Rumanía e Islandia; profesor en el Instituto Cervantes de El Cairo, entre 2002 y 2005; jefe de estudios en los centros del Instituto Cervantes de Tel Aviv, Lisboa, Budapest y Utrecht, entre 2005 y 2021. También ha sido coordinador del Máster en Enseñanza de ELE de la Universidad Nova de Lisboa y docente colaborador en el máster de la Universidad de La Rioja y en la Universidad de Murcia, en el curso de formación inicial, entre 2012 y 2021. Ha publicado trabajos de su especialidad, como la lectura graduada *El secreto de la pirámide* y *Gramática contrastiva. Diferencias de usos gramaticales entre el español y el rumano* (2007), y ha traducido del inglés *Dinámicas de grupo en la clase de idiomas* (2020), de Z. Dörnyei y T. Murphy, ambos en la editorial Edinumen.

Yu Man es licenciada en Literatura Española (1997) y doctora en Lingüística Aplicada (2008). Es catedrática de Filología Hispánica, desde 2012, y decana de la Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), desde 2014. Ha sido secretaria nacional del Comité de ELE del Ministerio de Educación de China desde 2007, directora del Centro Conjunto de Investigación RAE-SISU y del Centro Asociado SISU del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), desde 2018. Ha sido profesora de diversas asignaturas de la licenciatura en Filología Hispánica. En 2007 asumió la dirección del máster oficial de Filología Hispánica y desde 2014 es tutora del doctorado en Literatura Comparada. En 2015 dirigió la investigación de Fondos Nacionales de Ciencias Sociales sobre Estudios de Educación de Español. Es codirectora de la investigación del Ministerio de Educación sobre el Plan Curricular de Educación de Español y los Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Superior de Español en China.

Es editora de los volúmenes *Comprensión auditiva y expresión oral en español* (2019). Entre sus numerosos trabajos de lengua y literatura destacan *Gramática básica de español* (2019), *Tao Te Ching en los medios comunicativos de España* (2019), *El caótico laberinto borgeano y un receptor de la cultura china* (2020), *Camilo José Cela y el destino de novelas de posguerra* (2013) o *De lo quijotesco a lo esperpéntico: juegos perspectivistas en Luces de bohemia* (2001). Ha traducido obras como *La Celestina* (2008), *Soy de Zhejiang* (2016), *Leer China con deleite: cultura y arte de China* (2016) y *Citas aforísticas de Xi Jinping* (2018).

Gonzalo Manglano de Garay es director del Instituto Cervantes de Estambul y antes lo ha sido del centro de Orán. En la Real Academia de la Historia fue responsable de la Comisión de Indias, coordinando las Academias Americanas de la Historia para el *Diccionario biográfico*. Ha sido profesor de Filosofía del Derecho en la Universitat de València (UV) y coordinador de las Tertulias Literarias de la Universidad Católica de Valencia. Ha escrito diversos artículos sobre literatura, como «Narrativa española en la primera mitad del siglo XX» (2004) en So*bre el caudal del tiempo (verso y prosa en el siglo XX)*; «Entre los almendros muertos» (2009), en *Representaciones mítico-simbólicas del imaginario del eros y thanatos japonés*; «Una ilusión persistente» (2012), en *Arquitectura y paisajes del imaginario japonés*; «Entre líneas» y «El teatro en la novela», en *Manual de uso cultural* (2010); «Los orígenes de la novela» y «De los orígenes del criticismo y del escepticismo y especialmente de los precursores españoles de Kant» (2006), en *Don Marcelino Menéndez Pelayo en la Real Academia de la Historia*. Asimismo, es autor de las novelas *Crónicas de humo* (2008), *Un cadáver en su tinta* (2014) y *Arde, memoria* (2017) e impulsor del proyecto en línea «¿Por qué la literatura?».

Ignacio Martínez Castignani es licenciado en Derecho por la Universitat Autònoma de Barcelona, especializado en Derecho Público y Derecho Internacional Público. Director del Instituto Cervantes de Viena desde 2020, es poeta y jurista. Fue miembro del equipo ejecutivo y corredactor del *Informe Pi i Sunyer* sobre el desarrollo constitucional en el ámbito de las comunidades autónomas. Ha sido responsable de programas culturales y directivo de la Obra Social de la Fundación Bancaria la Caixa. Fue jefe de actividades culturales del Instituto Cervantes en Bruselas, entre 1997 y 2004. Tras ejercer cargos directivos en diferentes instituciones españolas desde el año 2004, fue director del Instituto Cervantes en Belo Horizonte, entre 2010 y 2015, y en el de Bremen, entre 2015 y 2020, y es también director del proyecto europeo «Diálogos Europa Norte Sur» y de los «Diálogos Internacionales Wiener Welten».

Julio Martínez Mesanza cursó estudios de Filosofía y se licenció en Filología Italiana en la Universidad Complutense de Madrid. Es director del Instituto Cervantes en Tel Aviv. Con anterioridad, ocupó la dirección de los centros Cervantes en Lisboa, Milán, Túnez y Estocolmo. Asimismo, entre 2013 y 2015, fue director académico de la institución en su sede central en España. Ha sido miembro del Real Patronato de la

Biblioteca Nacional (2000-2005) y, con anterioridad, fue director de comunicación de dicha institución (1996-2000). Traductor y poeta, en 2017 obtuvo el Premio Nacional de Poesía por su libro *Gloria* (2016). Entre sus poemarios se encuentran *Europa* (1983, 1986, 1990), *Las trincheras* (1996) y *Entre el muro y el foso* (2007). Asimismo, ha publicado la antología *Soy en mayo* (2007, 2017) y el libro de ensayos *La calle de la reina Ester* (2017). Ha traducido, entre otros, a Dante, Sannazaro y Miguel Ángel.

Ramón Martínez Paz es licenciado en Filología Hispánica y en Filología Románica por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente es profesor responsable del Aula Cervantes de Nicosia. Comenzó su especialización en la enseñanza de español como lengua extranjera a finales de los años noventa en la Universitat de València y la Universidad Nebrija. En el Instituto Cervantes ha trabajado también como profesor responsable del Aula de Yakarta. Ha sido lector de español de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), encargado de la puesta en marcha de la enseñanza de español en las facultades de Lenguas Extranjeras y de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Kirguistán. También ha desarrollado su labor en la Facultad de Ciencias Culturales de la Universidad de Indonesia y en la Escuela Diplomática de Indonesia.

Elisabeth Montes Garcés es profesora de la Universidad de Calgary en Canadá, especializada en escritoras y cine latinoamericano. Ha desempeñado cargos administrativos dentro y fuera de la Universidad de Calgary. Ha sido jefa del Departamento de Francés, Español e Italiano y directora del programa de posgrado, así como presidenta de la Asociación Canadiense de Hispanistas entre 2014 y 2016. Ha publicado *El cuestionamiento de los mecanismos de representación en la novelística de Fanny Buitrago* (1997). Es editora de los volúmenes *Relocating Identities in Latin American Cultures* (2007) y *Violence in Argentine Literature and Film* (2010), junto con Carolina Rocha. También es autora de varios artículos sobre escritoras latinoamericanas publicados en revistas en Canadá, Estados Unidos, España, México y Colombia, como *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos, Revista de Estudios Colombianos* y *Texto crítico*, entre muchas otras.

Abel Murcia Soriano es licenciado en Filología Hispánica por la Universitat de Barcelona, con un curso de especialización en Formación de Formadores de la Universitat Oberta de Catalunya. Actualmente es director del Instituto Cervantes de Varsovia. Poeta, traductor, autor de diccionarios español-polaco / polaco-español y de artículos sobre la enseñanza de ELE, coordina una colección de lecturas graduadas. Ha sido profesor de ELE en las universidades de Łódź y de Varsovia, y en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, así como en el Instituto Cervantes de Varsovia (1994), donde empezó como colaborador y posteriormente como coordinador docente, como jefe de estudios y, más tarde, como director, de 2003 a 2008. Dirigió también los centros Cervantes de Cracovia, de 2008 a 2014, y de Moscú, de 2014 a

2019. Es miembro honorario de la Asociación de Escritores Polacos y Medalla de Plata Gloria Artis del Ministerio Polaco de Cultura.

Carmen Noguero Galilea es licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Desde septiembre de 2018 desempeña el cargo de secretaria general del Instituto Cervantes. Pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, en el que ingresó en 1990. Comenzó su carrera profesional en el Ministerio de Educación y Ciencia, en la adaptación a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de las enseñanzas artísticas. A partir de 1995 y durante dieciocho años ha sido oficial mayor en los Ministerios de Educación, Cultura y Economía y Hacienda, en sus diferentes configuraciones, encargándose de la organización y gestión de los servicios de dichos departamentos. A partir de 2013 y hasta 2018 trabajó como subdirectora en la Dirección General de Racionalización y Centralización de la Contratación, en el análisis y planificación de la contratación centralizada de servicios y suministros, el estudio comparativo de las centrales de contratación europeas y la gestión de contratos centralizados.

Néstor Nongo Nsala es licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, en Estudios Eclesiásticos y Teología; grado en Filosofía. Tiene especialización en Comunicación Pública; máster en Turismo y Administración Pública; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Teología y en Ciencias Políticas y Sociología. Pertenece, por oposición, al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado (TAC). Ha desempeñado varias funciones en la Administración Pública española, como jefe del Área de Análisis de Información Internacional en la Secretaría de Estado de Comunicación del Ministerio de la Presidencia, consejero técnico de Industrias Culturales del Ministerio de Educación, jefe de la Unidad de Cultura y Mecenazgo y jefe de Unidad de Apoyo de la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura del Ministerio de Cultura. Ha sido profesor de posgrado en varias universidades y, además, antiguo profesor de enseñanza secundaria en el Centro de Enseñanza Secundaria Valdecás y San Pedro, ambos de Madrid, e investigador del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid. Es especialista en información africana y fundador de la asociación Trabajando por el Corazón de África (Tracaf), dedicada a proyectos de desarrollo en África central. Actualmente es director del Instituto Cervantes de Dakar.

María M. Novo Rodríguez es licenciada en Filología por la Universidad Autónoma de Madrid, especialidad Filología Árabe e Islam; también cuenta con el título de Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá, y el de Experto Universitario de Español como Segunda Lengua: Enseñanza y Aprendizaje, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es responsable académica del Instituto Cervantes de Amán y ha sido profesora del Instituto Cervantes de Argel, de 2009 a 2017. Ha trabajado como profesora de ELE en España, de 2000

a 2005; como lectora en Jordania, en la Universidad de Yarmouk, de 2005 a 2008, y como profesora en la Universidad de Al-AlBayt, de 2008 a 2009. Ha impartido cursos de formación del profesorado de ELE y ha tutorizado a profesores colaboradores y a estudiantes en prácticas del máster de las universidades Complutense, de Alcalá y de Lleida. Es examinadora DELE y es evaluadora del SACIC. Ha sido, asimismo, responsable del aula multimedia en el Instituto Cervantes de Argel. Ha participado en la puesta en marcha de la extensión del Cervantes en Bagdad, adscrita al centro del Instituto Cervantes de Amán, adaptando la programación curricular, entre otras tareas académicas.

Ignacio Olmos Serrano es licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid con especialidad en Filosofía Moral y Política, así como licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con especialidad en Macroeconomía y Política Económica. Ha realizado estudios de posgrado en Filosofía en Frankfurt Universität con Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel. Actualmente es director del Instituto Cervantes de Berlín y coordinador de los centros Cervantes en Alemania. Después de colaborar en el proyecto de la *Enciclopedia Hispánica* de la Editorial Espasa-Calpe, se integró en la Fundación Cultural del BBVA como adjunto al director. En 1993 comenzó su carrera en el Instituto Cervantes, donde ha sido director de los centros de Bremen, Múnich, Berlín y Fráncfort. Posteriormente fue director también de los centros de Chicago y Nueva York, y coordinador de los centros Cervantes en Estados Unidos.

Andrés Ordóñez Gómez es doctor en Literatura por el Departamento de Estudios Portugueses y Brasileños de la Universidad de Londres. Se licenció en Lengua y Literatura Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es director del Centro de Estudios Mexicanos de la UNAM en España e investigador de tiempo completo en la Unidad de Investigación sobre Representaciones Culturales y Sociales de la misma universidad. Como diplomático ha desempeñado, entre otros cargos, los de embajador de México en Marruecos, cónsul general en Río de Janeiro, jefe de misión adjunto en Cuba, Francia e Israel, y director general de Asuntos Culturales de la cancillería mexicana. Ha publicado los libros *México y el Sahara occidental: de la Guerra Fría al siglo XXI* (2019), *Los avatares de la soberanía. Tradición hispánica y pensamiento político en la vida internacional de México* (2005), *Entremundos. Ensayos sobre literatura, cultura y política internacionales* (2004), *Del regreso* (1988) y *En modo menor* (1978).

Roberto Ortí Teruel es licenciado en Filología Hispánica y en Filología Catalana por la Universitat de València, máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universitat de Barcelona y doctor en Teoría de los Lenguajes y Comunicación Intercultural por la Universitat de València. Es jefe de estudios del Instituto Cervantes de Berlín desde 2016 y previamente lo fue de los centros de Tetuán, de 2006 a 2011, y

Tánger, de 2011 a 2016. Ha sido profesor de los centros Cervantes en El Cairo, de 1997 a 2000, y de Tetuán, de 2000 a 2005. Su trabajo de investigación y su carrera profesional abarcan diferentes aspectos relacionados con la didáctica de ELE. Realiza estudios y propuestas didácticas en torno a la comunicación intercultural. El desarrollo de la destreza de interacción escrita en alumnos con dificultades en el aprendizaje es importante en su formación, así como el recurso del cine en las clases de ELE, tema clave en su desarrollo profesional.

Melania Pascual-Salcedo Sáez es licenciada en Periodismo, diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera, en la especialidad de Inglés. Cuenta con el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y tiene un Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es la responsable del Aula Cervantes de Calgary desde 2012. Anteriormente trabajó en Estados Unidos y Canadá con el Programa de Profesores Visitantes del Ministerio de Educación español. Ha sido docente de un programa de inmersión en español en Portland (Oregón) y en un programa bilingüe (español-inglés) en Calgary (Alberta). Tras estas experiencias continuó su formación en la enseñanza del español. Ha vivido en países como Portugal y Gran Bretaña, en los que obtuvo las becas Erasmus y Leonardo Da Vinci para completar estudios universitarios y realizar prácticas de periodismo.

Carmen Pastor Villalba es doctora en Comunicación y Mediación Multilingüe por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, diplomada en Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada de ELE por la Universidad Nebrija de Madrid y licenciada en Filología Hispánica por la Universitat de València. Es directora académica del Instituto Cervantes, institución donde trabaja desde 1994. Es además secretaria general del Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) y secretaria ejecutiva de la Asociación SICELE. Es directora de la publicación anual del Instituto Cervantes *El español en el mundo*, así como de otras obras como *Lo uno y lo diverso. La riqueza del idioma español* (2021) o *Demolingüística del español en Alemania* (2021), entre las más recientes. Ha publicado diversos libros y artículos como *Estudio transcultural del discurso argumentativo. Estudiando en una universidad española*, *Sicher in mündlicher Kommunikation* (2012), del que es coautora, junto con otros trabajos, como «La Cenicienta de las destrezas: la comprensión oral» (2005), «Sobre el diseño de pruebas orales» (2006), «La evaluación de la comprensión oral en el aula» (2009), «Argumentar entre culturas» (2007) y «Sobre leer y ser leído en otras culturas» (2010).

Ignacio Peyró Jiménez es escritor, periodista y traductor. Cursó estudios de Filología Románica, Derecho y Biblioteconomía y Documentación. Actualmente es director del Instituto Cervantes de Londres. Ha publicado más de diez libros, entre los que destacan *Comimos y bebimos. Notas de cocina y vida* (2018), *La vista desde aquí. Una conversación con Valentí Puig* (2017), *Pompa y circunstancia: Diccionario sentimental de la cultura inglesa* (2015) y el diario *Ya sentarás cabeza* (2014). Traductor y editor

de Waugh, Auchincloss, Kipling o Assía, ha estado al frente de *Ambos Mundos*, *Nueva Revista Digital* y *The Objective*. Fue corresponsal parlamentario, redactor jefe de cultura de *La Gaceta de los Negocios* y asesor del Gabinete de Presidencia del Gobierno. Colabora con diarios como *El País, El Mundo y ABC*, y revistas como *Ínsula, Turia, Letras Libres, Revista de Libros* o *Cultura/s*. Es premio FIES de periodismo y ha impartido conferencias en la Fundación Juan March, el CEPC, la British Library y la Universidad de Oxford, entre otras instituciones.

Juan Vicente Piqueras Salinas es licenciado en Filología Hispánica por la Universitat de València, poeta y traductor. Actualmente es director del Instituto Cervantes en Amán. Se ha dedicado a la difusión de la lengua y la cultura españolas en distintos países desde 1985. Fue profesor de español, de 1985 a 1986, en el Château de Chamousseau, Lycée Privé d'Études Secondaires, en Villedieu sur-Indre (Francia). Vivió en Roma, desde 1988 hasta 2007, donde fue profesor del Instituto Español de Cultura y del Instituto Cervantes. Ha sido jefe de estudios en el Instituto Cervantes de Atenas, de 2007 a 2012; de Argel, de 2012 a 2017; y de Lisboa, de 2017 a 2019. Fue profesor de español en la Universidad de la Sapienza de Roma, de 1991 a 1993. Ha impartido conferencias sobre literatura y cultura española e hispanoamericana. Ha publicado catorce libros de poemas y ha recibido, entre otros, los premios de poesía José Hierro, Jaén, Antonio Machado en Baeza, Manuel Alcántara y Loewe. Ha traducido la *Poesía completa* (2018) de Tonino Guerra y antologías de poemas de Izet Sarajlic, Ana Blandiana, Elisa Biagini, Kostas Vrachnós y Cesare Zavattini.

Òscar Pujol Riembau es licenciado, máster y doctor en Filología Sánscrita por la Banaras Hindu University. Actualmente es director del Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Fue profesor de español en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Banaras Hindu University en la ciudad de Benarés (India). En 2002 asumió el cargo de director de Programas Educativos de Casa Asia en Barcelona y en 2007 se incorporó al Instituto Cervantes como director del centro de Nueva Delhi. Posteriormente dirigió los centros de Porto Alegre, Río de Janeiro y Fez. En reconocimiento a su labor de difusión del español en la India ha sido condecorado con la Encomienda de la Orden del Mérito Civil (2010) y con la Encomienda de la Orden de Isabel la Católica (2013). Ha publicado más de 15 libros de ensayo y traducciones del sánscrito. Tiene en su haber más de 50 artículos. Ha enseñado en varias universidades de la India, España, México y Brasil. También ha publicado dos diccionarios de sánscrito, uno en catalán y otro en español de más de 64.000 voces.

Ummu Salmah Rahamatullah es licenciada en Traducción e Interpretación y máster en Estudios de Traducción por la Science University of Malaysia. Actualmente es profesora de español en la School of Languages, Literacies and Translation de la Science University of Malaysia. En 2003 obtuvo una beca MAEC-AECID para el Curso de Lengua Española y Cultura Hispánica en la Universidad de Murcia. Es responsable del centro del

examen DELE en la Science University of Malaysia desde hace once años. Desempeñó las labores de jefa del Departamento de Lenguas Extranjeras en su universidad de 2012 a 2018. Con diez años de experiencia como traductora e intérprete de malayo, inglés y español, ha investigado acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lengua española, así como de la traducción comparada. Su campo de trabajo es la motivación en el aprendizaje de español como lengua extranjera y los problemas lingüísticos y culturales en la traducción.

Juan Carlos Reche Cala es licenciado en Filología Hispánica y director del Instituto Cervantes de Roma desde 2017. Por su labor de traducción de poesía italiana recibió en 2013 el *Premio Nazionale per la Traduzione* del Ministerio de Cultura italiano. Ha publicado los poemarios *Los nuestros* (2016), *Carrera del fruto* (2006) y *El dolor y la velocidad* (1999). Ha dirigido varios proyectos editoriales y revistas. Ha preparado ediciones de poetas italianos del siglo xx, como Giorgio Caproni, Giovanni Raboni, Maurizio Cucchi o Franco Buffoni, además de varias antologías. También ha publicado ediciones del autor portugués Nuno Júdice, del uruguayo Jorge Medina Vidal, del español Ginés Liébana, o el estudio-antología *Para los años diez (7 poetas españoles)* (2011).

Mohamed Riyadh es licenciado en Filología Hispánica por la Escuela de Lenguas de la Universidad de Bagdad, y en Ingeniería Química por la Escuela de Ingeniería de esta misma universidad, en 2008. Es traductor, coordinador y profesor colaborador de la extensión en Bagdad del Instituto Cervantes. También trabaja como ingeniero químico en el Ministerio del Petróleo de Irak. Actualmente está preparando su tesina de máster en lingüística aplicada a la traducción literaria del árabe al español. Vivió en España, de 1992 a 1996, donde realizó estudios en el Colegio Iraquí en Madrid. En 2017 obtuvo el Certificado en Traducción Escrita Español-Árabe (nivel intermedio) del Ministerio de Cultura, Turismo y Patrimonio Nacional de Irak para la práctica de la traducción escrita y simultánea. Es miembro de la Asociación de Traductores Iraquíes.

Óscar Rodríguez García es licenciado en Filología Árabe, máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE y actualmente está finalizando un máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Es profesor responsable del Aula Cervantes de Seúl. Previamente trabajó como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Rabat y profesor interino en los centros de Orán y de Bruselas. Fue director académico, responsable DELE y de formación del Centro Adelante, en San Petersburgo. Ha sido formador de profesores en diferentes centros del Instituto Cervantes y otros centros de prestigio. Ha trabajado en el equipo de formación de la editorial Edelsa. Es autor del libro de enseñanza de lengua y cultura *El mundo en español junior nivel A* (2013); coautor de los libros de enseñanza de español para adolescentes *¿Español? ¡Por supuesto! Niveles 3 y 4* (2017, 2018), de los libros de enseñanza de lengua y cultura *El*

mundo en español A2 (2011) y *El mundo en español B* (2012). Es coautor del manual de enseñanza de árabe marroquí para extranjeros *B chuiya B chuiya* (2013) adaptado al *MCER*, y de diferentes ponencias y artículos sobre esta especialidad. También es coordinador y coautor del *Complemento de gramática y vocabulario para hablantes de ruso* (2015), de *Aula Internacional 1*. Además, ha publicado artículos sobre la didáctica de ELE en diferentes contextos.

Raquel Romero Guillemas es doctora en Filología Hispánica por la Universitat de Lleida y directora del Instituto Cervantes de Brasilia. Ha sido lectora de Español en la Cátedra de Iberística de la Universidad de Varsovia. Colaboró con el Instituto Cervantes de esta ciudad impartiendo cursos de lengua española y se incorporó a la institución como profesora formadora en los centros de Brasil. En 2004 ocupó el cargo de jefa de estudios y de 2008 a 2011 se desempeñó como subdirectora académica del Instituto Cervantes. En 2011 fue nombrada directora del Instituto Cervantes de Argel, donde permaneció seis años, para luego trasladarse como directora al Instituto Cervantes de Sídney. Ha participado como ponente en numerosos congresos y encuentros sobre la enseñanza de ELE. Ha colaborado con distintas universidades internacionales y nacionales, y con editoriales. Ha publicado lecturas graduadas y otros artículos tanto vinculados con la lengua como con la literatura en español y su docencia.

Javier Ruiz Sierra es arqueólogo y operador cultural, director de colecciones de libros en Editora, Editorial Tecnos, y de programas culturales de Televisión Española y de Radio Exterior de España. En la actualidad es director del Instituto Cervantes de El Cairo y coordinador general del Instituto Cervantes de Alejandría. Ha sido director de los centros del Instituto Cervantes de Beirut, Damasco y Amán entre los años 1995 y 2000. Fue director de Cultura del Instituto Cervantes de Madrid entre 2000 y 2002, antes de dirigir el Instituto Cervantes de Roma y el Instituto Cervantes de El Cairo, entre los años 2006 y 2011, y el de Belo Horizonte, entre 2016 y 2020. Especialista en el mundo árabe y en los espacios comunes entre la cultura árabe y la cultura española, durante su trabajo en Egipto ha potenciado los estudios de arqueología, organizando la gran exposición «120 años de arqueología española en Egipto» en el Museo Egipcio de El Cairo, y ha colaborado con la realización del volumen *50 Aniversario de la Facultad de Al-Alsún*. Asimismo, organizó la triple conmemoración de la fundación de los departamentos de español en las universidades de Ain Shams, Al-Azhar y de El Cairo. Destaca en los últimos años su labor de difusión de la Escuela de Alejandría de Andalucismo y de apoyo a los traductores egipcios de obras en español.

Salah Eddine Salhi es profesor e investigador titular en el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad Abou Bekr Belkaid en Tlemcen (Argelia), en el Departamento de Estudios Hispánicos, desde noviembre de 2013. Fue investigador visitante en la Universidad de Castilla-La Mancha en Toledo (2016-2018), en el laboratorio GRESAM. Es también investigador asociado en el Centro Nacional de

Investigación Prehistórica, Antropológica e Histórica (CNRPAH) en Argel. Graduado del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Orán, posee un magister en Análisis del Discurso Político de la misma universidad y un máster en Cooperación para el Desarrollo, Gestión Pública y de las ONGD de la Fundación Euro Árabe de Altos Estudios de la Universidad de Granada, además de un máster en Traducción e Interpretación de la Escuela de Traductores de Toledo. Sus líneas de investigación se centran en el español económico y técnico, las relaciones culturales internacionales en el Mediterráneo, la diplomacia pública y cultural, la acción cultural exterior y las relaciones hispano-argelinas e hispano-magrebíes. Ha participado en seminarios y talleres y publicado artículos en revistas científicas españolas, argelinas y francesas. Entre sus trabajos recientes destacan «El aspecto cultural en la agenda bilateral hispano-argelina en la actualidad» (2018), «50 años de hispanismo en Argelia: de la génesis a los nuevos retos» (2019) y «El español en el ámbito económico en Argelia: consideraciones preliminares» (2020), junto con Sahari Hafeda.

Rosa María Sánchez-Cascado Nogales es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, donde finalizó los cursos de doctorado, en el Departamento de Filología Románica. Actualmente es directora del Instituto Cervantes de Recife y coordinadora general del centro de Curitiba. Realizó cursos de posgrado sobre lengua y literatura rumana en la Universidad de Bucarest; de dirección de equipos de trabajo, en la Universitat Oberta de Catalunya, así como cursos de organización y dirección de centros educativos en otras instituciones. Ha sido directora de los centros Cervantes de Brasilia y Budapest, y jefa de estudios de los centros de São Paulo, Tetuán y Río de Janeiro. Su experiencia es amplia en organización y coordinación de eventos culturales, y en la impartición de cursos de español como lengua extranjera y de formación de profesores en diferentes ciudades de Rumanía, Marruecos, Brasil, Ecuador, Chile y Argentina.

M.ª Luisa Santos García es licenciada en Filología Inglesa y diplomada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2019 es directora del Instituto Cervantes de Sofía. Funcionaria de Educación desde 1991, ha sido docente de inglés en varios institutos de enseñanza secundaria en Madrid y desempeñó el cargo de secretaria en el Instituto de Enseñanza Secundaria Dolores Ibárruri de Fuenlabrada (Madrid). Ha sido administradora de los centros del Instituto Cervantes en Roma, Milán, Nueva York, Chicago y París, desde el año 2000.

Javier Serrano Avilés realizó estudios de Filosofía, Literatura Comparada e Hispánicas en las universidades de Comillas, Autónoma de Madrid, Barcelona y Granada. Actualmente es profesor responsable del Aula Cervantes de Yakarta. Profesor de secundaria en Sevilla y Granada, de 2002 a 2004, ha sido lector de español en la Universidad de Makerere en Kampala, de 2006 a 2009; profesor agregado de español y literatura en la United States International University-Africa

(USIU-Africa) de Nairobi, de 2010 a 2018; profesor de español, durante 2012, y coordinador, de 2016 a 2018, del Programa de Lenguas de la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas en Nairobi. Ha sido presidente de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE), durante los periodos de 2016 a 2018 y en 2020, y vicepresidente de la Asociación de Profesores de Español en Kenia (ATS-K) de 2011 a 2018. Es miembro vitalicio de la Uganda Society, editor del volumen *La enseñanza del español en África Subsahariana* (2014) y coeditor del volumen *En el archipiélago de la Especiería. España y Molucas en los siglos XVI-XVII* (2020). Fue condecorado en 2018 con la Cruz de Oficial de la Orden de Isabel la Católica.

Pilar Tena García es licenciada en Derecho y Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es directora del Instituto Cervantes de Utrecht. Ha sido miembro del patronato del Instituto de España en Nueva York, de 1991 a 1992, y del Spain '92 Foundation (Washington D.C.), de 1992 a 2002. Es diputada de la Real Diputación de los Flamencos / Fundación Carlos de Amberes, desde 2019. Ha sido coordinadora del Programa UNESCO Centro Reservas de la Biosfera Mediterráneas / Fundación Abertis-UNESCO, de 2012 a 2017; subdirectora del Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, de 2002 a 2012; directora general de SECOT, organización sin ánimo de lucro Círculo de Empresarios, de 2000 a 2002. Ha colaborado con Turner Libros S. A., con la Concejalía de Cultura, Educación, Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Madrid, de 1999 a 2000. Entre otros cargos y representaciones, ha sido directora de la Oficina de Coordinación de la Comisión Nacional del Centenario de Federico García Lorca. Ha publicado las novelas *Fin de Semana* (2020), *Luciana* (2018) y *La Embajadora* (2016), así como la colección de relatos *Contratiempos* (2014) y el libro técnico *Cómo sobrevivir a un despido… y volver a trabajar* (2013).

Nguyen Thi Kim Dung es doctora en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá, y profesora de la Universidad de Hanói, en las áreas de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Traducción e Interpretación, del Departamento de Español. Su labor de investigación se centra en la metodología de enseñanza de español, la traducción pedagógica y la fraseología. Cuenta con 18 años de experiencia en el sector educativo, como docente de español, desde 2003. Ha estado al frente de la dirección y la gestión a nivel departamental de su universidad entre 2007 y 2014. En dicho periodo se encargó de la planificación del despliegue de proyectos de colaboración con embajadas, universidades extranjeras y locales, y ONG. Ha sido traductora para numerosas organizaciones del español al vietnamita y viceversa, entre las que se encuentran embajadas de países hispanoamericanos en Hanói, la Cámara de Comercio de España o la Fundación Carolina, entre otras. Es colaboradora del Aula Cervantes de Hanói, desde su apertura, y participa en la difusión de la lengua y la cultura españolas en Vietnam.

Andreja Trenc es doctora en Español y Ruso por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (2019), donde actualmente es profesora en el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas. Sus principales áreas de investigación son la lingüística aplicada, el análisis del discurso, la psicolingüística y la didáctica de la sintaxis del español para extranjeros. Desde 2012 imparte clases de lengua española contemporánea. Sus artículos y reseñas de manuales de ELE han sido publicados en varias revistas sobre lingüística y didáctica de segundas lenguas. Su tesis trató las «*Transformaciones del discurso directo al indirecto en español desde una perspectiva pragmática y cognitiva*». Forma parte del consejo editorial de la revista *Verba Hispanica*, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. Es colaboradora externa de la Comisión para el Español del Centro Nacional de Examinación, donde compatibiliza el trabajo investigador con la evaluación de los exámenes nacionales de ELE.

Víctor Ugarte Farrerons es licenciado en Historia del Arte por la Universitat de Barcelona. Completó su formación en estudios chinos en la Universitat Autònoma de Barcelona y cursó estudios financieros en la Escuela de Negocios EADA. Es director del Instituto Cervantes de Tokio desde septiembre de 2017. En 2012 fue nombrado director del Instituto Cervantes de Sídney. Ha completado cursos de formación de marketing digital y de proceso de datos en entornos Oracle y Google. Ha participado como ponente en congresos vinculados al intercambio cultural, el patrocinio y el mecenazgo, y la gestión cultural. Tras trabajar en la empresa privada en España y China, en 2001 participó en la fundación del organismo de difusión de la cultura asiática en España perteneciente al Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Casa Asia, primero como gerente y luego como director de programación y mecenazgo. Participó también en los preparativos de la fundación de la sede del Instituto Cervantes en Tokio, siendo su primer director en octubre de 2007. En 2017 le fue otorgada la Cruz de Oficial de la Orden del Mérito Civil.

José Ignacio Urquijo Sánchez es licenciado por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y máster en Relaciones Internacionales por la misma universidad. Actualmente es profesor responsable del Aula Cervantes de Zagreb. Como investigador, ha trabajado en la Universidad Vrije, de Ámsterdam, y en la Universidad Complutense de Madrid. Se ha encargado de publicaciones para la Universidad de Oxford, la Universidad de Bucarest, la Universidad de Zagreb y para la Organización Internacional de Migraciones de las Naciones Unidas, entre otras instituciones. Como profesor de ELE, ha trabajado en el Instituto Cervantes de Bucarest.

Javier Valdivielso Odriozola es licenciado en Derecho y máster en Derecho Comunitario Europeo por la Universidad del País Vasco, y cuenta con el Master Senior Executive Program New York-Miami por la IESE Business School, de la Universidad

de Navarra en Nueva York. Es director del Instituto Cervantes de Budapest desde 2019. Ha sido jurista, gerente y responsable de exportación en varias empresas del sector privado. Desde 1999 trabaja en el Instituto Cervantes, donde ha desempeñado los puestos de administrador de los centros del Instituto Cervantes de Casablanca, con la coordinación de los centros de Marruecos; del centro de Roma, con la coordinación del centro de Nápoles; y del centro de Nueva York. También ha sido director del Instituto Cervantes de Sofía.

Ana Vázquez Barrado es licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Zaragoza, diplomada en Conservazione di Beni Culturali por la Pontificia Università Gregoriana de Roma, máster Europeo en Gestión y Mediación del Patrimonio Cultural Europeo, máster Universitario en Traducción Italiano-Español por la Universidad Complutense de Madrid, con un posgrado en Dirección y Gestión de Organismos e Instituciones Culturales de la Escuela de Negocios del Instituto Superior de Arte de Madrid. Actualmente es directora del Instituto Cervantes de Bruselas. Ha sido investigadora del Istituto per gli Studi Storici Benedetto Croce de Nápoles y de la Real Academia de Historia, Arqueología y Bellas Artes de España en Roma. Entre otros cargos, ha sido profesora de italiano en la Universidad de Zaragoza y de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura en educación secundaria, así como gestora cultural en el Departamento de Cultura del Ayuntamiento de Zaragoza. Sus publicaciones se han centrado principalmente en el patrimonio arquitectónico y en la política, gestión y acción cultural exterior. Ha sido jefa de actividades culturales de los centros Cervantes de Rabat, Roma y Nueva York.

Juan Carlos Vidal García es licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y MBA por Maastricht School of Management. Es director del Instituto Cervantes en Moscú desde 2019. Ha desempeñado casi toda su vida profesional en el Instituto Cervantes ejerciendo labores de dirección en los centros de Varsovia, de 1994 a 1998; Tel Aviv, de 1998 a 2002; Moscú, de 2002 a 2004; Chicago, de 2005 a 2009; Bucarest, de 2009 a 2014; y São Paulo, de 2014 a 2019. Ha sido director de Cultura del Instituto Cervantes, de 2004 a 2005. Ha publicado dos libros de entrevistas, *Bronislaw Geremek en diálogo con Juan Carlos Vidal* (1997) / *L'historien et le politique: entretiens avec Bronisław Geremek recuellis par Juan Carlos Vidal* (1999, así como una traducción al polaco 2015) y, con Fernando Morán, *Luz al fondo del túnel* (1999); también es autor de numerosos ensayos y artículos publicados en revistas y medios de comunicación nacionales y extranjeros. Ha sido condecorado con la Orden del Mérito Civil en el grado de Encomienda.

9 788412 361070

Instituto Cervantes

BALA PERDIDA