El español en el mundo

El español en el mundo

Anuario del Instituto Cervantes

2012

Instituto Cervantes

BOE Boletín Oficial de Estado

© 2012, Instituto Cervantes
Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Alcalá, 49. 28014 Madrid
Correo electrónico: informacion@cervantes.es
http://www.cervantes.es

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

Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Diseño de cubierta: Luisa Lencero Bodas
Revisión: Lorena Carbajo Castro

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

http://publicacionesoficiales. boe.es

ISBN (AEBOE): 978-84-340-2036-8
ISBN (Instituto Cervantes): 978-84-92632-61-9
NIPO (Instituto Cervantes): 503-12-054-3
NIPO (AEBOE): 007-12-074-6
Depósito legal: M - 30806-2012

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

El Instituto Cervantes desea dedicar este libro a Jaime Otero Roth como reconocimiento póstumo a toda su trayectoria de colaboración con la institución.

Miembro del equipo fundador del Real Instituto Elcano, donde desarrolló sus investigaciones en el área de las relaciones internacionales, dedicado a la cultura, la diplomacia cultural y al estudio del papel de la lengua y la cultura en la política exterior, Jaime Otero desarrolló una fructífera línea de colaboración con el Instituto Cervantes. Desde su presencia entre los autores elegidos para componer la primera edición del anuario *El español en el mundo 1998* hasta su participación en el último ejemplar de 2010-2011, sus artículos de especialidad y sus publicaciones han impulsado de manera indudable el desarrollo de los estudios estratégicos sobre las relaciones entre la difusión cultural y lingüística, la diplomacia pública y el refuerzo de la imagen de España en el exterior. En agradecimiento a su dedicación, su disposición y su rigor profesional, le recordaremos siempre.

SUMARIO

PRESENTACIÓN 11

I. INFORMES REGIONALES

El español: una lengua viva. Informe 2012, *por el Instituto Cervantes* 17
El español en China, *por Inmaculada González Puy* 53
El español en Hong Kong, Región Administrativa Especial de la R. P. de China, *por Luz M.ª Fernández Calventos* . . . 87
El español en Japón, *por Víctor Ugarte Farrerons* 107
El español en la India, *por Òscar Pujol Riembau* 137

II. CUESTIONES DE LENGUA Y CULTURA HISPÁNICA

La Constitución de 1812, base del constitucionalismo español y fuente para Europa y América, *por Alberto Ramos Santana* 165
El tricentenario de la Biblioteca Nacional de España, *por Antonio León-Sotelo Amat y Sergio Martínez Iglesias* . . 195
Redes sociales, textovisualidad y transmedia: literatura y nuevas tecnologías, *por Vicente Luis Mora* 209

III. INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

Lenguas oficiales de España en la red del Instituto Cervantes, *por el Departamento de Ordenación Académica,* de la Dirección Académica 235
La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores, *por Elena Verdía Lleó,* del Departamento de Formación de Profesores de la Dirección Académica . . 265
Las Aulas Cervantes, *por Juan Pedro de Basterrechea Moreno,* de la Dirección de Patrocinio y Gestión Comercial . . . 283

PRESENTACIÓN

El Instituto Cervantes ha afrontado el año 2012 con ilusión renovada. Nuevos retos y numerosos desafíos se han ido perfilando desde comienzos del presente curso. En su firme compromiso por informar periódicamente de las cifras y actividades principales que sitúan a nuestro idioma en el panorama lingüístico y cultural internacional, la publicación de *El español en el mundo 2012* avala la trayectoria de la colección de Anuarios del Instituto Cervantes, reconocida por su rigor y por el interés que suscita entre los especialistas dedicados al ámbito de los estudios estratégicos sobre la situación del español en el mundo.

Este *Anuario del Instituto Cervantes 2012* abarca, de nuevo, diferentes perspectivas desde la observación del presente y del futuro inmediato de nuestra lengua en espacios geoeconómicos y en ámbitos del conocimiento que nos parecen fundamentales.

Ofrece el primer artículo titulado «El español: una lengua viva» una completa visión sobre el estado actual de nuestra lengua, que incluye un recuento demográfico del número de hablantes de lengua española contrastado con los censos más recientes de los países de habla hispana y que informa también del grupo que representan los hablantes que no cuentan con un dominio nativo. Aborda, al mismo tiempo, las bases que sustentan el peso económico del español, teniendo en cuenta las tres funciones económicas de la lengua: la lengua como mercado, como soporte de la comunicación y la creación, y como idioma para el comercio. Brinda, por último, un completo análisis de la presencia del español en Internet y en el ámbito de la ciencia, lo que permite estudiar su visibilidad internacional. El artículo engloba también previsiones de crecimiento que servirán para diseñar posibles proyecciones a medio y largo plazo.

Acompañan a este informe básico otros cuatro sectoriales que dan forma a la primera sección del libro y que atienden, en esta ocasión, a una región geopolítica muy extensa y de vital trascendencia demográfica constituida por países como China (con Hong Kong), Japón y la India.

Los primeros dos artículos analizan la actualidad del español en el marco de la República Popular de China, integrando la Región Administrativa Especial de Hong Kong. El gigante asiático se ha convertido en la segunda potencia económica mundial en los últimos años, y ello reviste una importancia estratégica para nuestras empresas e instituciones localizadas en el país. Por su parte, la demanda de estudios de español tanto en la China continental como en la región de Hong Kong ha crecido exponencialmente en el último quinquenio, lo que supone una excelente oportunidad para continuar avanzando en la oferta de cursos de lengua y cultura española, al tiempo que debe trabajarse para suplir la actual carencia de profesores cualificados y mejorar la actualización de los materiales didácticos.

Japón, por su parte, se muestra muy interesado en aumentar su oferta educativa en lengua y cultura española. Las razones del interés están motivadas principalmente por la reciente intensificación de las relaciones internacionales establecidas entre las naciones iberoamericanas y Japón. La coyuntura es, sin duda, clave para el desarrollo de posibles vías de colaboración entre los agentes del sistema educativo japonés y sus contrapartes en la comunidad hispanohablante.

El último artículo de este apartado se ocupa de actualizar los datos sobre la demanda del español en la India, que son indicativos del interés por nuestro idioma de la generación joven, cuyas miras profesionales están puestas en el territorio iberoamericano. El estudiante indio es ahora consciente de que el aprendizaje del español le abre las puertas de un nuevo mercado: el continente hispánico, habitado por cerca de 500 millones de personas con las que podría llegar a comunicarse en su desarrollo profesional, incluso, en territorios más al norte, como el estadounidense. En este país emergente, cuya infraestructura educativa está en plena expansión, autoridades y empresas españolas e hispanoamericanas deberían aunar esfuerzos para situar con mayor firmeza a nuestro idioma en la oferta educativa india, realizando las inversiones precisas para lograr posicionarnos en un mercado de enorme futuro.

Dedicamos la segunda sección del libro a diferentes cuestiones que atañen a la lengua y la cultura hispánica, precisamente en este año 2012: en primer lugar, con motivo de la celebración de su bicentenario, prodigamos una mirada a la Constitución de 1812, como base del constitucionalismo español y fuente de inspiración para Europa y para América. Celebramos, asimismo, los tres siglos de actividad de la institución cultural

más antigua de nuestro país, la Biblioteca Nacional de España, al tiempo que asistimos, expectantes, a la transformación del universo literario, desde el análisis de las relaciones que se establecen hoy entre literatura y tecnología, con nuevos escenarios de creación e interpretación, como las redes sociales o los nuevos soportes de lectura.

En su parte final, ofrece este anuario tres completos informes sobre la actividad del Instituto Cervantes. Concreta el primero de ellos la presencia de las lenguas oficiales de España –catalán, gallego y vasco– en la oferta académica y en la planificación cultural del Instituto. Avanza el segundo los trabajos que se están llevando a cabo para el desarrollo de estándares para la formación de profesores de español como lengua extranjera, como parte de uno de los pilares básicos del Cervantes: la excelencia en la formación del profesorado. Finalmente, con el artículo que cierra el libro, el lector podrá recorrer la historia, la distribución internacional y las actividades de las doce Aulas Cervantes actuales.

Asumiendo las restricciones presupuestarias que la situación económica impone a toda la Administración Pública española, el Instituto Cervantes ha sumado voluntades y ha conjugado esfuerzos para lograr llevar a cabo su misión de servicio público, con el objetivo de seguir trabajando esforzadamente para la consecución de sus fines, tanto en lo concerniente a la difusión de la enseñanza del español y la promoción de la cultura española e hispanoamericana como en el refuerzo en el exterior de la «marca España».

VÍCTOR GARCÍA DE LA CONCHA
Director del Instituto Cervantes

I

INFORMES REGIONALES

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. INFORME 2012

Instituto Cervantes

1. El español y sus hablantes en cifras

— Más de 495 millones de personas hablan español.

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

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

— En 2030, el 7,5 % de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del ruso (2,2 %), del francés (1,4 %) y del alemán (1,2 %). Para entonces, solo el chino superará al español como grupo de hablantes de dominio nativo.

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

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

— Unos 18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.

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

— El Instituto Cervantes registra un crecimiento anual del 8 % en número de matrículas de estudiantes de español.

1.1 *Millones de hablantes por lenguas*

En el mundo se hablan unas 7.000 lenguas, pero la mayor parte de las personas se comunican en un número reducido de ellas. Algunas lenguas cuentan con una población nativa muy extensa, como el chino, el español, el hindi y el inglés. Otras no tienen una demografía tan potente, pero poseen una amplia difusión internacional, como el francés, el árabe o el portugués. El español es la segunda lengua más hablada en el

mundo como lengua nativa, tras el chino mandarín, que cuenta con más de 1.000 millones de hablantes[1].

1.2 *Número de hispanohablantes*

El español es una lengua que hoy hablan más de 490 millones de personas, como lengua nativa, segunda y extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional.

Según el catedrático de Lingüística de la Universidad de Valencia, Ángel López, es interesante distinguir entre el término «hispanidad» e «hispanofonía». La hispanidad remite a los países hispanos, es decir, aquellos en los que el español es lengua materna y representa la entidad étnica y cultural de sus habitantes. Los territorios hispanófonos son aquellos donde el español no es la lengua materna de la mayoría de sus habitantes, pero donde estos se mueven en su ámbito lingüístico con relativa fluidez, como ocurre en muchas regiones de Estados Unidos[2].

Cuadro 1

POBLACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES

País	*Población*
México	112.336.538
Colombia	46.485.485
España	46.185.697
Argentina	40.117.096
Perú	28.220.764
Venezuela	27.150.095
Chile*	17.402.630
Guatemala*	14.713.763
Ecuador	14.483.499
Cuba*	11.241.161
República Dominicana	9.378.818
Bolivia*	10.426.154
Honduras*	8.385.072

1 Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo.*

2 VV. AA. (2006), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.*

País	*Población*
Paraguay*	6.337.127
El Salvador*	6.183.000
Nicaragua*	5.815.524
Costa Rica	4.301.712
Puerto Rico	3.725.789
Panamá	3.405,813
Uruguay	3.251.526
Guinea Ecuatorial	720.000
Total	416.861.450

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

Cuadro 2

HISPANOHABLANTES EN PAÍSES DONDE EL ESPAÑOL NO ES LENGUA OFICIAL

País	*1. Grupo dominio nativo*	*2. Grupo competencia limitada*
Andorra	33.305	21.604
Antillas Holandesas (Bonaire y Curaçao)	10.699	114.835
Argelia	300	223.422[1]
Aruba	6.800	68.602
Australia	106.517	374.571
Belice	173.597	22.000
Brasil	460.018[2]	12.000.000
Canadá	909.000[3]	92.853
Estados Unidos	36.995.602	15.009.093
Filipinas	439.000	2.557.773
Guam (EE. UU.)	19.902	
Islas Caimán	2.000	
Islas Vírgenes (EE. UU.)	16.788[4]	
Israel	130.000[5]	45.231
Islandia	700	
Jamaica	8.000	
Marruecos	6.586[6]	3.408.939
Noruega	12.573	23.677
Rusia	3.320	20.000

País	*1. Grupo dominio nativo*	*2. Grupo competencia limitada*
Sáhara Occidental		22.000
Suiza	86.000	25.000
Trinidad y Tobago	4.100	61.786
Turquía	1.134	12.346
Unión Europea (excepto España)	2.397.000	15.615.000
Otros países	12.000	87.000
Total	40.312.549	49.582.310

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

Notas:

1 Entre 150.000 y 200.000 refugiados saharauis en la ciudad de Tinduf.
2 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
3 Reloj poblacional del censo.
4 Véase http://2010.census.gov/news/releases/operations/cb11-cn180.html.
5 Dato oficial para 2011.
6 Véase http://www.hcp.ma/.

La cifra actual de hispanohablantes que maneja el Instituto Cervantes está basada en la información procedente de los censos oficiales realizados entre los años 2000 y 2010, así como en las estimaciones oficiales de los Institutos de Estadística de cada país y en las de las Naciones Unidas para 2011 y 2012. En total, el Instituto Cervantes calcula que hoy ya hablan español más de 495 millones de personas, incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los hablantes de español como lengua extranjera. La estimación del número de hablantes para el año 2030 es de 535 millones de hablantes y para el año 2050, de 550[3].

Cuadro 3

HABLANTES DE ESPAÑOL

	Mundo Hispánico	*Fuera del Mundo Hispánico*	*Totales*
Grupo Dominio Nativo	385.324.160	40.312.549	425.636.709
Grupo Competencia Limitada	1.860.000	49.582.310	51.442.310
Grupo Aprendices Lengua Extranjera			18.017.913
Grupo Usuarios Potenciales			495.096.932

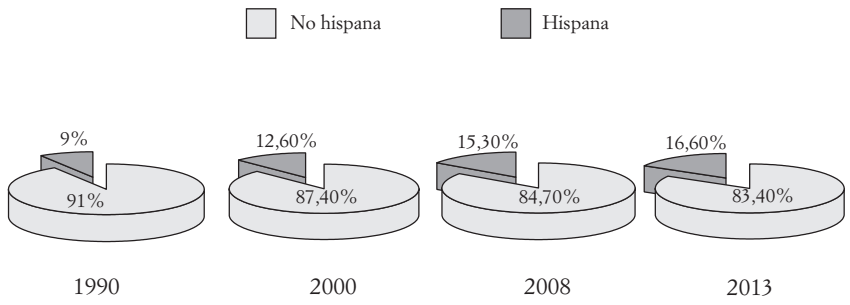
Fuente: estimaciones del Instituto Cervantes, registros de residentes extranjeros y otras fuentes.

3 Ernesto Ríos (2003), *El español en los sistemas de información: perspectivas de futuro.*

Entre las comunidades hispanohablantes, una de las que demuestra mayor pujanza es la estadounidense. La población hispana es más joven que la media norteamericana. En 2006, el 33,8 % eran menores de 18 años frente al 21,3 % de los blancos no hispanos. La población hispana es en estos momentos la principal minoría de Estados Unidos y sus previsiones de crecimiento la hacen mantener esa supremacía.

Gráfico 1

PORCENTAJE DE POBLACIÓN HISPANA



Una de las claves del mantenimiento y del crecimiento del español en Estados Unidos está en su importante nivel de conocimiento y uso dentro de los hogares hispanos. El hecho de ser hispano no significa que se sepa hablar español en Estados Unidos; sin embargo, la correlación entre ambos hechos es muy elevada. Más del 73 % de las familias hispanas utilizan en mayor o menor medida el español para comunicarse.

Cuadro 4

IDIOMA HABLADO EN EL HOGAR Y HABILIDAD PARA HABLAR INGLÉS
(en porcentaje)

	Población total	*Población hispana*
Solo habla inglés en el hogar	79,4	26,7
Habla en el hogar un idioma que no es el inglés y habla inglés «muy bien»	11,9	40,5
Habla en el hogar un idioma que no es el inglés y habla inglés menos que «muy bien»	8,7	32,8

Fuente: Oficina del Censo de EE. UU. Compendio de Datos del Censo 2010.

1.3 *Previsión de crecimiento*

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

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

Si no cambia la tendencia, dentro de tres o cuatro generaciones el 10 % de la población mundial se entenderá en español. En 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos hablan de que los hispanos serán 132,8 millones en 2050, casi el triple de los 50,5 millones de la actualidad. Eso supondrá que el 30 % de la población, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será hispano[5].

1.4 *Número de estudiantes de español*

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

Aunque no existen datos universales, completos y comparables, se estima que al menos 18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 86 países que no tienen el español como lengua oficial. Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza –incluida la no reglada– y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Esos datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, el Instituto Cervantes ha calculado que la demanda real de español es, como mínimo, superior en un 25 % a los datos que a continuación se detallan en los cuadros[6].

---

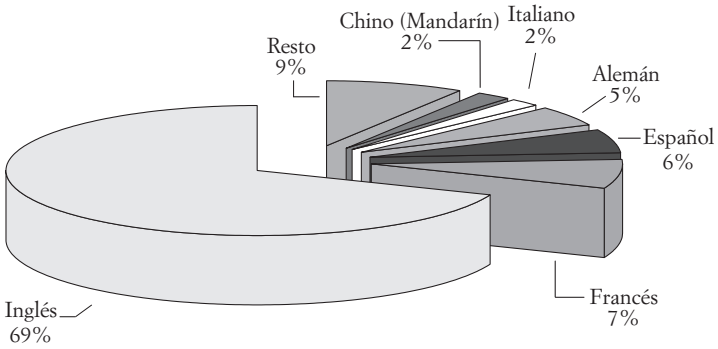
4 Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (2007), *op. cit.*

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

6 Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (2007), *op. cit.*

Gráfico 2

IDIOMAS MÁS ESTUDIADOS COMO LENGUA EXTRANJERA



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

Cuadro 5

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

1	Estados Unidos	6.000.000[1]
2	Brasil	5.000.000[2]
3	Francia	2.109.609
4	Alemania	453.252
5	Italia	301.976
6	Costa de Marfil	235.806
7	Suecia	163.378
8	Reino Unido	102.114
9	Senegal	101.455
10	Canadá	92.853
11	Camerún	63.560
12	Japón	60.000
13	Marruecos	58.382

7 Solo se muestran los países donde hay más de 20.000 alumnos. Los datos de China y Japón aún no reflejan las cifras que están siendo actualizadas en el momento de preparar esta clasificación y que se publicarán en sendos artículos de este mismo *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2012.*

14	Bélgica	40.981
15	Dinamarca	39.501
16	Australia	33.913
17	Polonia	31.855
18	Irlanda	28.854
19	Grecia	25.959
20	Sáhara Occidental	25.800
21	Nueva Zelanda	25.677
22	Austria	24.150
23	Noruega	23.677
24	Bulgaria	20.786
25	Filipinas	20.492
26	Rusia	20.000
27	China	20.000
	Total en el mundo	18.017.913

Fuente: *Enciclopedia del español en el mundo 2006-2007* y *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2009.*

Notas:

1 Según un estudio de la Fundación Siglo elaborado para la Junta de Castilla y León en el marco del Plan Español para Extranjeros 2005/2009, el número de estudiantes de español en EE. UU. podría ascender a 7.820.000.
2 6.120.000, según la Fundación Siglo

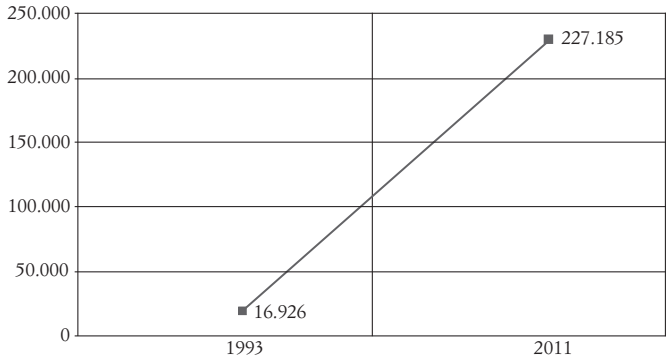
Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años. Brasil, según estimaciones de su Gobierno, contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua en tan solo una década.

El número de matrículas de español de los centros del Instituto Cervantes de todo el mundo se multiplicó por trece entre 1993 y 2011, y la demanda sigue creciendo[8]. En el curso 2010-2011, el número de matrículas de español fue un 8 % mayor que la del curso anterior.

8 Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (2007), *op. cit.*

Gráfico 3

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRÍCULAS EN EL INSTITUTO CERVANTES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la *Enciclopedia del español en el mundo 2006-2007* y de la *Memoria anual del Instituto Cervantes 2010-2011.*

Por otra parte, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son los títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España.

La oferta de los DELE abarca más de 110 países[9]. En el curso 2010-2011 la red de centros de examen creció hasta alcanzar los 700 centros, lo que supone un incremento del 13 % con respecto al curso anterior.

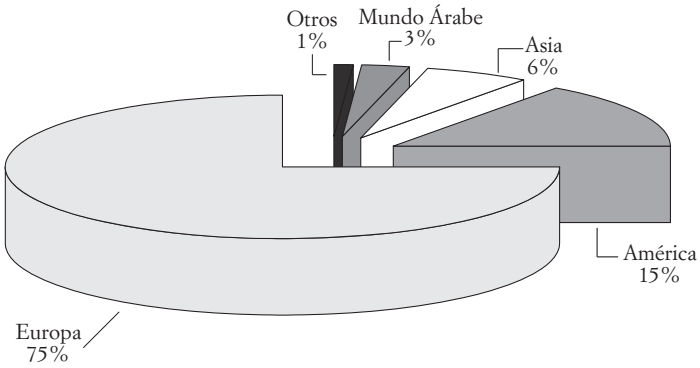
El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) también experimentó un incremento significativo con 62.293 candidatos inscritos, frente a los 56.982 del curso anterior, lo que supone un aumento del 8,5 %[10].

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

10 *Ibidem.*

Gráfico 4

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CANDIDATOS DELE



Fuente: Instituto Cervantes.

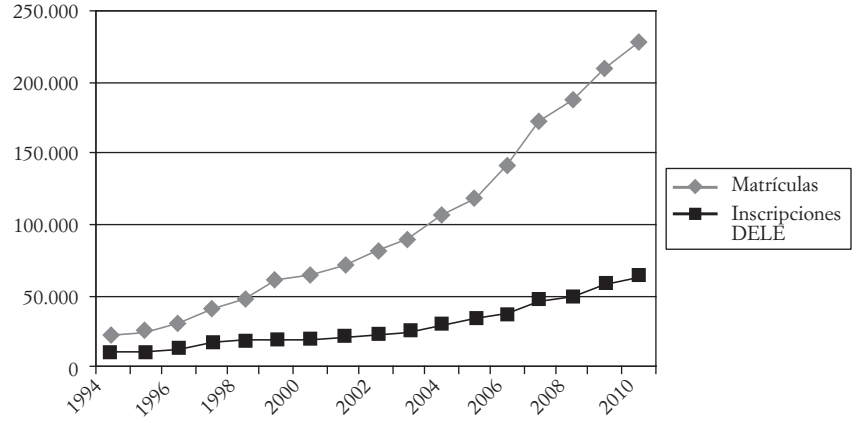
Cuadro 6

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

	Número de matrículas	*Número de inscripciones DELE*
1994	22.000	10.000
1995	25.000	11.000
1996	31.000	12.500
1997	41.000	18.000
1998	47.000	19.000
1999	60.500	19.000
2000	65.000	20.000
2001	72.000	21.000
2002	82.000	23.000
2003	90.000	25.000
2004	107.000	30.000
2005	119.000	34.655
2006	141.916	36.907
2007	172.185	45.095
2008	187.106	50.302
2009	210.147	56.982
2010	227.185	62.293

Gráfico 5

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



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

2. EL PESO ECONÓMICO DEL ESPAÑOL

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

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

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

— Los hispanos de EE.UU. son el grupo inmigrante que más mantiene el dominio de su lengua a través de las sucesivas generaciones y el que congrega más hablantes adoptivos.

— El poder de compra de los hispanos es, desde 2007, el más alto entre los grupos minoritarios de Norteamérica, superando al de los afroamericanos.

— El número de turistas idiomáticos que llegan a España creció, desde el año 2000 hasta 2007, un 137,6 %.

— La actual imagen del español se asocia a unas mejores perspectivas económicas para los hablantes bilingües que lo dominan.

2.1 *La importancia económica de las lenguas*

«El enemigo del español no es el inglés, sino la pobreza». Esta afirmación, acuñada por Antonio Muñoz Molina en su discurso inaugural del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, se ha convertido en todo un símbolo del fuerte vínculo existente entre lengua y economía.

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

En el caso del español, no se puede dejar de lado el PIB correspondiente a la comunidad hispana de Estados Unidos, que, en 2006, era de 798.000 millones de dólares, según las cifras del Selig Center for Economic Growth. Este dato es conservador si tenemos en cuenta que atribuye a la comunidad hispana de Estados Unidos tan solo un 5,9 % del PIB norteamericano. En una estimación alternativa realizada por Juan Carlos Jiménez, que incluye factores como los 10 millones de hispanos que había en ese momento no regularizados, esta cifra superaría el billón de dólares (1.031.000 millones de dólares), lo que supondría el 7,7 % del PIB de Estados Unidos[13].

Tomando esta última cifra como referencia, el «PIB del español» se situaría en los 4,5 billones (millones de millones) de dólares en el mundo. Dos tercios de ese PIB vinculado al español se generan entre dos grandes áreas. Por un lado, Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá), y por otro, la Unión Europea. Entre estas dos regiones suman el 78 % del poder de compra de los hablantes de español en el mundo, mientras que los más de 200 millones de hispanohablantes de Hispanoamérica alcanzan el 22 % del total. Si se tiene en cuenta que, en 2006, el PIB mundial fue de 48,5 billones, se puede concluir que la contribución del conjunto de hispanohablantes al PIB mundial es del 9,2 %[14].

---

11 Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (2007), *op. cit*.

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

13 Juan Carlos Jiménez y Aránzazu Narbona (2011), *El español en los flujos económicos internacionales.*

14 Juan Carlos Jiménez (2009), «El poder de compra del español en el mundo».

2.2 *¿Cómo se valora el peso económico de una lengua?*

Los economistas han distinguido al menos tres funciones económicas de la lengua: la lengua como mercado; la lengua como soporte de la comunicación y de la creación; y la lengua como idioma para el comercio[15].

2.2.1 La lengua como mercado

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

Turismo idiomático

El sector turístico cifra en 462,5 millones de euros los ingresos del turismo idiomático en España en 2007. Los 237.600 estudiantes que llegaron a España en ese año destinaron 176,5 millones a los cursos de español, de los que el 86 % fue a parar a centros privados de idiomas y el porcentaje restante a las universidades. El número de turistas idiomáticos que llegan a España ha crecido desde el año 2000 hasta 2007 un 137,6 %[16].

2.2.2 La lengua como soporte de la comunicación y la creación

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

El sector editorial

La edición es un sector económico en el que la lengua constituye la materia prima. España produce tantos títulos editoriales al año como el

---

15 José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez (2007), *Economía del español. Una introducción.*

16 Instituto de Turismo de España (2008), *Turismo idiomático.* Octubre de 2008. Información disponible en: http://www.tourspain.es/.

conjunto de países hispanoamericanos y su sector editorial ocupa el cuarto puesto en el mundo. Es un sector que factura una parte sustancial de sus ventas anuales en los mercados exteriores, con Francia muy destacada como destino europeo y México entre los iberoamericanos[17].

La internacionalización de las editoriales por la vía de la inversión directa se ha revelado como una forma superior de proyectarse hacia el exterior, supliendo, en parte, los intercambios comerciales y las exportaciones editoriales. Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80 % en Iberoamérica, lo que demuestra la importancia de la lengua común a la hora de invertir en terceros países[18].

2.2.3 La lengua como idioma para el comercio

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

2.3 *Los factores determinantes del poder económico de una lengua*

La importancia económica de una lengua se mide teniendo en cuenta diferentes factores, como su número de hablantes, su extensión geográfica, el número de países en los que tiene rango de oficial, el índice de desarrollo humano de sus hablantes (que combina nivel educativo, esperanza de vida y renta per cápita), la capacidad comercial de los países donde esa lengua es oficial, su tradición literaria o científica, o su papel en la diplomacia multilateral. Actualmente, el inglés destaca en todos estos criterios. El número de hablantes, la capacidad de compra de sus hablantes y el carácter internacional de una lengua son los tres factores fundamentales que, según Juan Carlos Jiménez, marcan la potencia económica de un idioma frente a otros[19].

El español se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en ex-

17 Juan Carlos Jiménez y Aránzazu Narbona (2011), *op. cit.*
18 José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez (2007), *op. cit.*
19 Juan Carlos Jiménez (2009), *op. cit.*

tensión geográfica[20]. El valor de pertenecer a un mismo grupo lingüístico aumenta con el número de hablantes, ya que las posibilidades de transacciones e intercambios se multiplican. Por tanto, la demografía es el primer factor sobre el que se asienta la potencia económica de un idioma.

El segundo factor que debe tenerse en cuenta es la renta per cápita de esos hablantes, porque la capacidad de compra de quien habla es la que multiplica los intercambios y las transacciones mutuas.

El tercer factor, el carácter internacional, se mide atendiendo a factores como su influencia en el comercio internacional y la cantidad de personas que estudian el idioma. Un estudio de Jiménez y Narbona sobre la lengua como determinante esencial del comercio bilateral concluye que la lengua común supone un factor multiplicativo del comercio entre los países que la comparten de un 190 %. Entre los 51 países considerados, 11 tienen el español como lengua oficial[21].

Compartir el español aumenta el comercio bilateral en cerca de un 290 % y compartir el inglés en un 240 %. Ambos casos están muy por encima de lo que supone la variable genérica «lengua común», lo que indica la importancia comercial de ambas lenguas. El idioma común es una variable más importante para explicar el comercio bilateral entre los países de habla hispana que entre los anglosajones[22].

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

2.4 *Economía de la comunidad hispanohablante de Estados Unidos*

La comunidad hispana en Estados Unidos presenta una vitalidad demográfica extraordinaria y geográficamente concentrada en la primera potencia económica mundial. Es virtualmente la decimoquinta

20 Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (2007), *op. cit.*
21 Juan Carlos Jiménez (2009), *op. cit.*
22 Juan Carlos Jiménez y Aránzazu Narbona (2011), *op. cit.*

economía del mundo y la segunda, tras España, dentro del dominio hispánico[23]. El poder de compra de los hispanos es, desde 2007, el más alto entre los grupos minoritarios de Estados Unidos, superando al de los afroamericanos y situándose en 2011 en 1,1 billones de dólares[24]. Además, su evolución es mucho más rápida que la de afroamericanos y asiáticos. En 2008 su poder adquisitivo era el 8,9 % del país, y en 2013 alcanzarán los 1,4 billones de dólares. En estados como Nuevo México, su poder de compra alcanza el 30,9 % y en estados de gran peso económico y político, como Texas, California y Florida, se sitúa entre el 15,4 % y el 20,1 % del total[25].

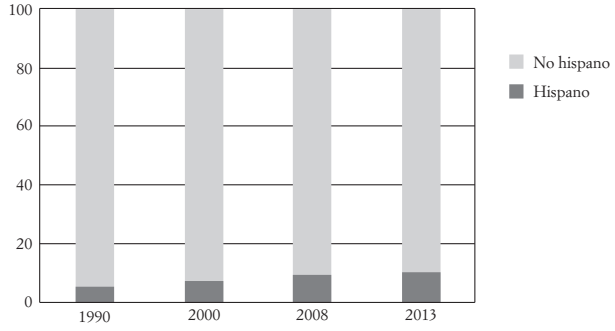
Cuadro 7

PODER DE COMPRA HISPANO EN ESTADOS UNIDOS
(en porcentaje)

	1990	*2000*	*2008*	*2013*
Hispano	5	6,8	8,9	9,9
No hispano	95	93,2	91,1	90,1

Gráfico 6

PODER DE COMPRA HISPANO EN ESTADOS UNIDOS
(en porcentaje)



Fuente: Selig Center for Economic Growth (2008).

23 Juan Carlos Jiménez (2009), *op. cit.*
24 Selig Center for Economic Growth (2012), *The Multicultural Economy.*
25 Selig Center for Economic Growth (2008), *The Multicultural Economy.*

El director del Selig Center, Jeffrey M. Humphreys, apunta además que los patrones de consumo de los hispanos ayudan a determinar el éxito o el fracaso de muchos productos y servicios orientados a los jóvenes. La razón está en las características de ese mercado hispano emergente, que cada vez cobra mayor importancia.

La población hispana es más joven que la media estadounidense. En 2006, el 33,8 % eran menores de 18 años, frente al 21,3 % de los blancos no hispanos. Más de la mitad del crecimiento de población de Estados Unidos entre 2000 y 2010 (27,3 millones) se debe al aumento de la comunidad hispana (15,2 millones)[26]. Además, el crecimiento de las compañías hispanas entre 1997 y 2002 fue de un 31 %, frente al 10 % de crecimiento medio de las compañías norteamericanas y el nivel de estudios de los hispanohablantes está en claro y continuado ascenso. Todos estos factores hacen que el mercado hispano en Estados Unidos sea cada vez más importante, gracias a su tendencia a acceder a la clase media de la primera economía del mundo[27].

Los hispanos son, además, el grupo inmigrante que más mantiene el dominio de su lengua a través de las sucesivas generaciones y el que congrega más hablantes adoptivos[28]. En los medios audiovisuales y de comunicación, muchas empresas tienen su seña de identidad y de marketing en el español. Los hispanos estadounidenses destacan por el acceso y el uso de Internet, un rasgo más de su dinamismo económico que no escapa a las empresas. Tanto la banca como las entidades de crédito llevan a cabo estrategias orientadas a atraer lo que consideran un segmento importante del mercado.

Finalmente, Humberto López Morales ha señalado que en Estados Unidos existe una fuerte demanda de fuerza laboral usuaria de la lengua española y que el hecho de expresarse en español reviste una gran importancia económica, lo que contribuye a difundir una imagen del español ligada a la prosperidad económica. Ya en 1996 se comprobó que los hispanos de Miami que eran capaces de manejar el español y el inglés recibían sueldos con 7.000 dólares más al año que los monolingües en una u otra lengua de mayores ingresos[29].

---

26 Sharon R. Ennis, Merarys Ríos-Vargas y Nora G. Albert (2011), *The Hispanic Population: 2010. Census Briefs.*

27 Selig Center for Economic Growth (2008), *op. cit.*

28 Roberto Ramírez (2005), *Nosotros: Hispanos en los EE. UU. Informes especiales del Censo 2000.*

29 Humberto López Morales (2003), *Los cubanos de Miami. Lengua y sociedad.*

3. El español en Internet

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

— El 7,8 % de los usuarios de Internet se comunican en español. El uso del español en la Red ha experimentado un crecimiento de un 807,4 % entre el año 2000 y 2011.

— La penetración de Internet en Argentina es la mayor entre los países hispanohablantes y ha superado por primera vez a la de España. Otros países hispanohablantes, como Chile, Uruguay o Colombia, tienen niveles de penetración que se acercan a la media de la Unión Europea.

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

— La demanda de documentos en español es la cuarta en importancia entre las lenguas del mundo.

3.1 *Las lenguas más usadas en la Red por número de usuarios*

El español es la tercera lengua más utilizada en la Red por número de internautas. De los casi 2.100 millones de usuarios que tiene Internet en todo el mundo, el 7,8 % se comunica en español. Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés y el chino. Si tenemos en cuenta que el chino es una lengua que, en general, solo la hablan sus nativos, el español se sitúa como la segunda lengua de comunicación en Internet, tras el inglés.

Cuadro 8

Países con el mayor número de usuarios en Internet

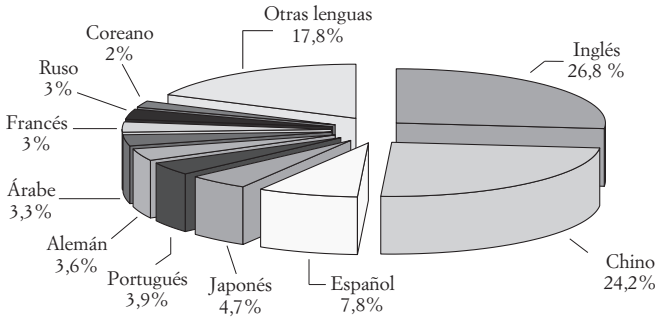
		Población 2011	*Usuarios*	*Penetración*
1	China	1.336.718.015	513.100.000	38,4 %
2	Estados Unidos	313.232.044	245.203.319	78,3 %
3	India	1.189.172.906	121.000.000	10,2 %
4	Japón	126.475.664	101.228.736	80,0 %
5	Brasil	194.037.075	81.798.000	42,2 %
6	Alemania	81.471.834	67.364.898	82,7 %
7	Rusia	138.739.892	61.472.011	44,3 %
8	Indonesia	245.613.043	55.000.000	22,4 %
9	Reino Unido	62.698.362	52.731.209	84,1 %

		Población 2011	*Usuarios*	*Penetración*
10	Francia	65.102.719	50.290.226	77,2 %
11	Nigeria	170.123.740	45.039.711	26,5 %
12	México	115.017.631	42.000.000	36,5 %
13	Corea	48.754.657	40.329.660	82,7 %
14	Irán	77.891.220	36.500.000	46,9 %
15	Turquía	78.785.548	36.455.000	46,3 %
16	Italia	61.016.804	35.800.000	58,7 %
17	Filipinas	101.833.938	33.600.000	33,0 %
18	Vietnam	90.549.390	30.858.742	34,1 %
19	España	46.754.784	30.654.678	65,6 %
20	Pakistán	187.342.721	29.128.970	15,5 %
	20 principales países	4.731.331.987	1.709.555.160	36,1 %
	Resto del mundo	2.235.794.808	570.154.469	25,5 %
	Total	6.967.126.795	2.279.709.629	32,7 %

Fuente: Internet World Stats (2 de mayo de 2012), *World Internet User Statistics.*

Gráfico 7

LENGUAS MÁS USADAS EN LA WEB

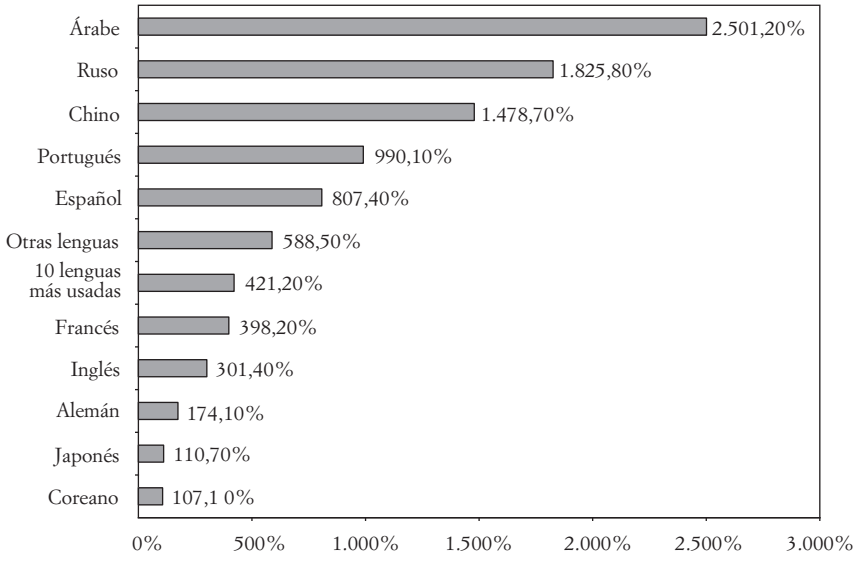


Fuente: Internet World Stats (2 de mayo de 2012), *World Internet User Statistics.*

El español ha experimentado un crecimiento del 807,4 % en el periodo 2000-2011, frente al incremento del 301,4 % registrado por el inglés. Este despegue se debe, sobre todo, a la incorporación a la Red de usuarios latinoamericanos. Solo en Latinoamérica y el Caribe el incremento de internautas fue de 1.205,1 %.

Gráfico 8

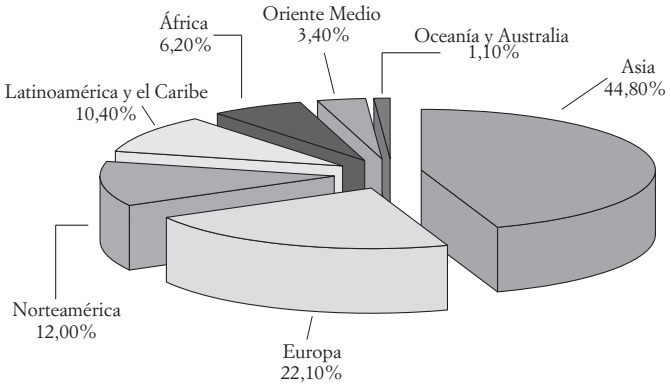
CRECIMIENTO DE LAS LENGUAS MÁS USADAS EN LA WEB (2000-2011)



Fuente: Internet World Stats (2 de mayo de 2012), *World Internet User Statistics*

Gráfico 9

USUARIOS DE INTERNET EN EL MUNDO



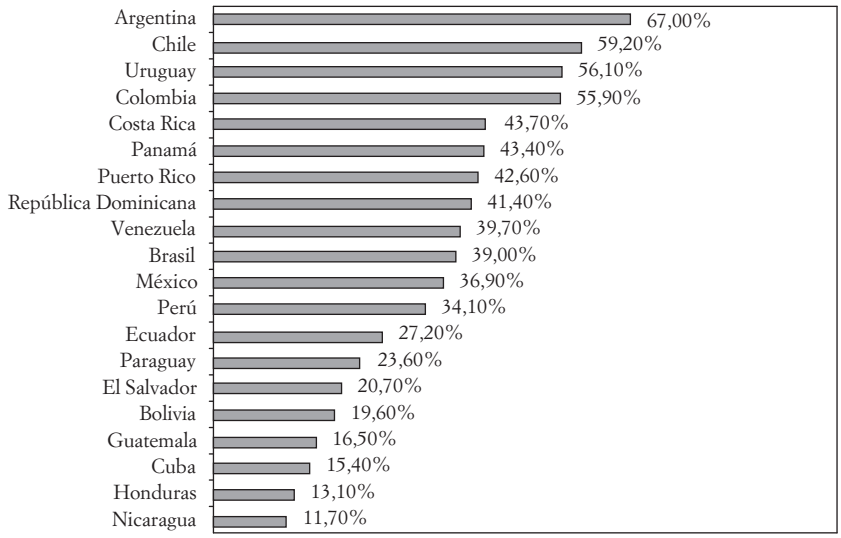
Fuente: Internet World Stats (2 de mayo de 2012), *World Internet User Statistics.*

A pesar de esta espectacular evolución, el potencial de crecimiento de usuarios en español sigue siendo muy alto. La penetración media de Internet

en Latinoamérica, o porcentaje de población que usa Internet, es del 39,50 %, lejos de la media de la Unión Europea, del 71,5 %, y del 65,6 % de España. En algunos países, los niveles de penetración se acercan a los europeos, como Argentina, que supera a España con el 67 %, Chile, con el 59,20 %, o Uruguay, con el 56,10 %. En el otro extremo se encuentran Nicaragua, con un 11,70 %, Honduras, con un 13,10 %, o Cuba, con un 15,40 %.

Gráfico 10

USO DE INTERNET EN LATINOAMÉRICA



Fuente: Internet World Stats (2 de mayo de 2012), *World Internet User Statistics.*

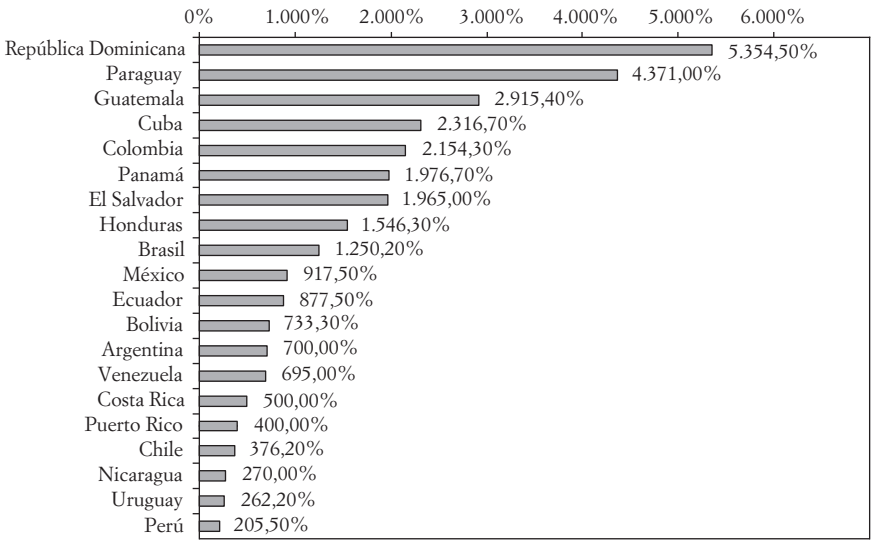
Solo dos países de habla hispana, España y México, se encuentran entre los 20 con el mayor número de usuarios en Internet. Los 20 países que encabezan la clasificación reúnen el 75 % de los internautas.

La evolución desde 1998 muestra que el predominio inicial del inglés ha dado paso a una creciente presencia de las demás lenguas[30] y a una estabilización de la presencia del inglés en un 45 % del total. El peso relativo de las lenguas romances ha descendido desde 2002, debido, en parte, a la fuerte irrupción en la Red de los países asiáticos, como China y Japón, pero sobre todo por el cambio de configuración de los motores de búsqueda.

30 Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (2007), *op. cit.*

Gráfico 11

CRECIMIENTO DE USUARIOS DE INTERNET EN LATINOAMÉRICA



Fuente: Internet World Stats (2 de mayo de 2012), *World Internet User Statistics.*

Cuadro 9

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PÁGINAS POR LENGUAS
(en porcentaje)

Lenguas	*1998*	*2000*	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2007*
Inglés	75,00	60,00	52,00	50,00	49,00	45,00	45,00	45,00
Español	2,53	4,79	5,50	5,80	5,31	4,08	4,60	3,80
Francés	2,81	4,18	4,45	4,80	4,32	4,00	4,95	4,41
Portugués	0,82	2,25	2,55	2,81	2,23	2,36	1,87	1,39
Italiano	1,50	2,62	3,08	3,26	2,59	2,66	3,05	2,66
Rumano	0,15	0,21	0,18	0,17	0,11	0,11	0,17	0,28
Alemán	3,75	2,85	6,75	7,21	6,80	7,13	6,94	5,90
Catalán	—	—	—	—	—	—	—	0,14
Resto	13,44	22,20	23,68	25,97	29,65	31,32	33,43	36,54

Fuente: Funredes y Unión Latina (2007), *Lenguas y culturas en la Red. Estudio 2007.*

El estudio *Las lenguas y culturas en la Red,* de Funredes y Unión Latina, incluye las lenguas romances, el alemán y el inglés, y afirma que, en los últimos años, la presencia relativa de las lenguas románicas y el alemán frente al inglés ha disminuido. La razón principal de este fenómeno no es

la reducción de la presencia de las lenguas romances en el ciberespacio, sino la disminución de su presencia en los espacios indexados por los grandes motores de búsqueda.

El porcentaje de páginas indexadas se ha mantenido tradicionalmente entre el 60 % y el 80 %. Desde 2005, no alcanza el 30 %. Los motores no cuentan con la capacidad suficiente para seguir el crecimiento exponencial de los contenidos (y la llegada masiva de nuevas lenguas de Asia). Esta situación favorece una presencia del inglés por encima de la justa proporcionalidad[31]. En lo que se refiere al español, el estudio de Funredes afirma que Cuba, España y Nicaragua continúan teniendo una buena productividad y que Panamá ha mejorado considerablemente. Se observa igualmente que España sigue cargando con el peso de la producción de páginas web en español.

3.2 *La importancia de los buscadores para el crecimiento del español en Internet*

En un esfuerzo por escapar de criterios elaborados exclusivamente desde el mundo anglosajón, varios países europeos y Japón han creado nuevos buscadores, como Quaero o Pharos. Una de las razones por las que merece la pena desarrollar herramientas de búsqueda alternativas a Google es el hecho de que las búsquedas en inglés son mucho más simples que las que requiere el idioma español. Las técnicas de búsqueda semánticas están pensadas para el inglés y no para la lengua española. Sin embargo, en España el 99 % de las búsquedas se realiza con Google, algo sorprendente si se tiene en cuenta que este buscador tiene un uso del 60 % aproximadamente a nivel mundial.

4. El español y la ciencia

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

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

— En la clasificación de documentos citados, España se sitúa en el puesto undécimo, tras superar a Suecia en el año 2004.

---

31 Funredes y Unión Latina (2007). *Lenguas y culturas en la Red. Estudio 2007.*

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

— Actualmente, el número de revistas en lengua española incluidas en la base de datos del ISSN constituye el 4,4 % del total, lo que supone que, en términos absolutos, su crecimiento ha sido superior al 75 % con respecto a 2001.

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

4.1 *La difusión científica en español*

La proyección internacional de la que gozan la literatura, la música o la pintura hispanas no se manifiesta de igual modo en el ámbito de la ciencia[32]. Esto se debe, fundamentalmente, a que los avances actuales en el campo de la investigación científica y técnica tienen como lengua vehicular el inglés[33], que es el idioma de trabajo más utilizado y extendido entre la comunidad científica[34]. Esta situación parece lógica si se admite que el grado de penetración de una lengua como herramienta de difusión de los resultados de las investigaciones está estrechamente ligado al prestigio que tenga la cultura científica de la cual esa lengua es portadora[35]. En este sentido, aunque en los últimos años la ciencia española ha logrado superar algunos de los más desfavorables indicadores de desarrollo, aún se encuentra muy lejos de los primeros puestos en la jerarquía científica internacional[36]. Este hecho, que se da de forma aún más marcada en el resto de los países con mayoría hispanohablante, determina sin duda la posición del español como idioma de transmisión de los conocimientos científicos. No es de extrañar, por tanto, que el español científico y técnico se encuentre relegado a un plano apenas perceptible en el ámbito internacional[37].

---

32 Luis M. Plaza y María Bordons (2006), «Proyección internacional de la ciencia española».

33 Lucila Pagliai (1997), «La situación del español en la ciencia y la tecnología».

34 Luis M. Plaza y María Bordons (2006), *op. cit.*

35 Lucila Pagliai (1997), *op. cit.*

36 José Antonio López Cerezo y José Manuel Sánchez Ron (2001) (eds.), *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo.*

37 Verónica Vivanco Cervero (2009), «Prólogo».

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[38].

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

Según los datos aportados por Thomson Scientific, que incluye las bases de datos más utilizadas en el ámbito de los estudios bibliométricos y cienciométricos, la producción científica española indexada en su Web of Knowledge era de más de 41.000 documentos en 2006, lo que supone un crecimiento de aproximadamente el 10 % con respecto a 2005. Desde principios de los noventa hasta el año 2004, España duplicó holgadamente su producción, con una tasa media anual cercana al 9 %[39]. Su aportación porcentual al total mundial en el año 2004 fue del 2,65 %. En 2005 alcanzó el 2,71 % y en el año 2006 casi el 3 %. En 2011, la producción científica en España sitúa a este país en el noveno puesto en el *ranking* mundial.

Cuadro 10

CLASIFICACIÓN DE LOS 20 PRINCIPALES PAÍSES POR PRODUCCIÓN CIENTÍFICA FRENTE A LA PRODUCCIÓN TOTAL AGREGADA

Puesto	*País*	*Documentos*
1	EE. UU.	3.049.662
2	China	836.255
3	Alemania	784.316
4	Japón	771.548

38 Luis M. Plaza, Begoña Granadino y M.ª José Arias-Salgado (2009), «Las revistas científicas editadas en lengua española: su misión actual y sus perspectivas como instrumento para la difusión internacional de la ciencia».

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

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

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

En la clasificación de documentos citados, España ocupa el puesto decimoprimero. Además, entre los 20 principales países productores, España se colocaba en 2011 en la decimonovena posición en citas por documento[40]. Sin embargo, en la clasificación mundial, España recibió una media de citas por documento del 10,58 % entre 2001 y 2011, lo que la sitúa fuera del grupo de los 20 países principales en este ámbito. Con todo, esta posición representa un avance considerable con respecto a años anteriores.

40 Thomson Reuters (2011), *Essential Science Indicators.* Periodo cubierto: del 31 de agosto de 2001 al 31 de agosto de 2011, tanto para el cuadro 10 como para el cuadro 11.

Cuadro 11

CLASIFICACIÓN DE LOS 20 PRINCIPALES PAÍSES POR DOCUMENTOS CITADOS

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

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

En lo que se refiere a la distribución temática de la producción científica, España presenta un índice de especialización temática superior al mundial en siete de las veinticuatro «Áreas temáticas» definidas por la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP)[41]. Entre 2002 y 2006, Thomson Scientific indexó 132.123 documentos en los que apa-

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

recía al menos un autor con residencia en España. De estos, el porcentaje más alto correspondía a revistas especializadas pertenecientes al área de ciencias del espacio, seguido por ciencias de la agricultura y matemáticas. Como muestra la columna de la derecha del cuadro 12, el impacto relativo de España en el ámbito de las ciencias del espacio fue un 4 % superior con respecto a la media mundial (7,85 citas por documento en España frente a las 7,53 citas en el resto del mundo). Además, el impacto de la investigación española superó a la media mundial en otros campos, especialmente en física (26 % sobre la media mundial), ciencias de la agricultura (10 %), ingeniería (8 %) y medicina clínica (6 %).

Cuadro 12

DISTRIBUCIÓN TEMÁTICA Y VISIBILIDAD INTERNACIONAL DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ESPAÑOLA

Campo	*Porcentaje de documentos de España (2002-2006)*	*Impacto relativo comparado con el mundo*
Ciencias del espacio	6,14	+4
Ciencias de la agricultura	6,11	+10
Matemáticas	4,88	–7
Microbiología	4,63	–19
Química	4,28	+4
Zoología y botánica	4,17	+1
Ecología y medioambiente	3,87	–6
Economía y negocios	3,50	–37
Física	3,21	+26
Biología y bioquímica	3,09	–22
Ciencias de los materiales	2,97	+5
Farmacología	2,95	–15
Neurociencia y comportamiento	2,93	–13
Ingeniería	2,87	+8
Ciencias de la computación	2,80	–19
Inmunología	2,80	–21
Biología molecular	2,80	–17

Campo	*Porcentaje de documentos de España (2002-2006)*	*Impacto relativo comparado con el mundo*
Geociencia	2,78	–10
Medicina clínica	2,65	+6
Psicología y psiquiatría	2,15	–29
Ciencias sociales	1,11	–5
Porcentaje total de España, todos los campos	3,25	

Fuente: Thomson Scientific (2007), «Science in Spain, 2002-06».

En el periodo 2005-2006, las áreas más especializadas eran ciencias agroalimentarias, biología vegetal, matemáticas, química y ciencias de la computación. Todas ellas presentaban índices de visibilidad superiores a la media mundial, menos esta última, que había perdido visibilidad con respecto a 2004. Física y ciencias del espacio perdieron en especialización para ganar en visibilidad. Otras áreas con una visibilidad considerable son tecnología química, ciencias de los materiales, fisiología y farmacología e ingeniería mecánica, aunque no superan la media mundial de producción[42].

4.3 *Las revistas científicas en español*

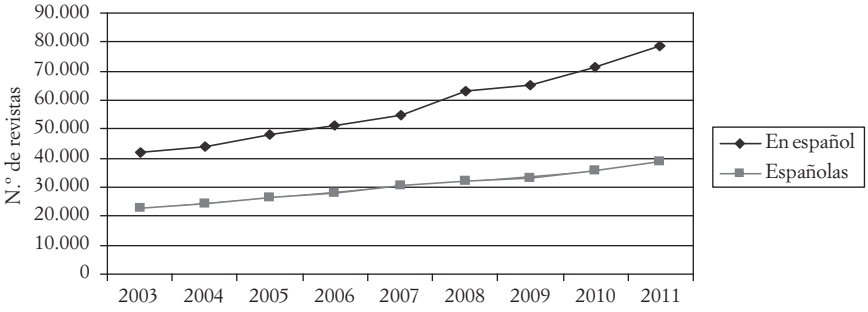
Pese a que la presencia del español como instrumento de comunicación científica es escasa a escala mundial, el número de revistas (no solo científicas) editadas en español ha experimentado un crecimiento significativo durante la última década[43]. Además, el aumento del número de revistas en español ha sido porcentualmente superior al incremento del número de revistas científicas a escala mundial, así como nacional. Este último dato muestra el protagonismo que en los últimos años ha cobrado Iberoamérica en el ámbito de la publicación seriada con respecto a España y con respecto al mundo en general. Actualmente, el número de revistas en lengua española incluidas en la base de datos del ISSN constituye el 4,83 % del total, lo que supone que, en términos absolutos, su crecimiento ha sido superior al 211 % con respecto a 2001.

42 Félix de Moya Anegón (2008), *op. cit.*

43 Luis M. Plaza, Begoña Granadino y M.ª José Arias-Salgado (2009), *op. cit.*

Gráfico 12

AUMENTO DEL NÚMERO DE REVISTAS ESPAÑOLAS Y EN ESPAÑOL (2001-2009)

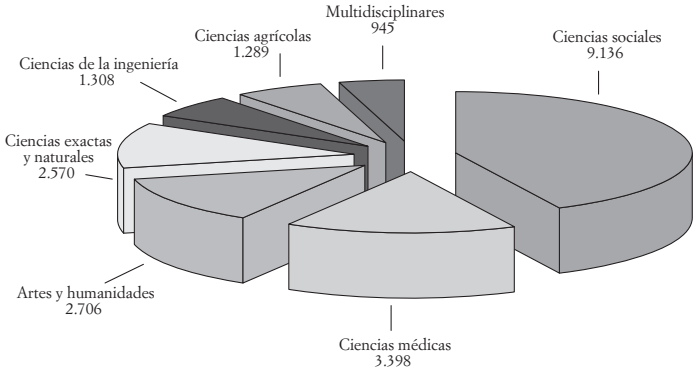


Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos en ISSN International Center.

Respecto a la distribución temática de las revistas científicas en español, el Directorio Latindex, cuyo objetivo es recopilar y difundir la información bibliográfica relativa a las publicaciones científicas seriadas producidas en el ámbito latinoamericano, ofrece una imagen bastante fiel de la realidad, ya que su fondo documental está integrado por más de 21.352 publicaciones, lo que, no obstante, supone un retroceso del 9,5 % con respecto a febrero de 2010. Según este directorio, la producción científica en español se reparte entre seis áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas, artes y humanidades, ciencias exactas y naturales, ciencias de la ingeniería y ciencias agrícolas.

Gráfico 13

ÁREAS TEMÁTICAS DE LAS REVISTAS REGISTRADAS EN EL DIRECTORIO LATINDEX



Fuente: elaboración propia, a partir de datos recogidos en el Directorio Latindex, en mayo de 2012.

Cuadro 13

REVISTAS REGISTRADAS POR LOS PAÍSES CON CENTRO NACIONAL DEL ISSN

N.º total revistas/año	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*
En todos los idiomas	1.037.156	1.072.023	1.125.507	1.158.177	1.227.057	1.284.413	1.345.719	1.413.942	1.489.773	1.489.773	1.623.566
En español	37.064 (3,5%)	39.782 (3,7%)	41.859 (3,7%)	43.850 (3,5%)	48.222 (3,9%)	51.112 (3,9%)	54.939 (4%)	62.904 (4,4%)	65.061 (4,4%)	71.455 (4,79%)	78.428 (4,83%)
Revistas españolas	18.876 (1,81%)	21.309 (1,98%)	22.576 (2%)	24.382 (2,1%)	26.303 (2,1%)	27.851 (2,1%)	30.338 (2,2%)	31.826 (2,2%)	33.093 (2,2%)	35.552 (2,38%)	38.581 (2,37%)

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

Cuadro 14

REVISTAS ESPAÑOLAS INCLUIDAS EN JCR

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

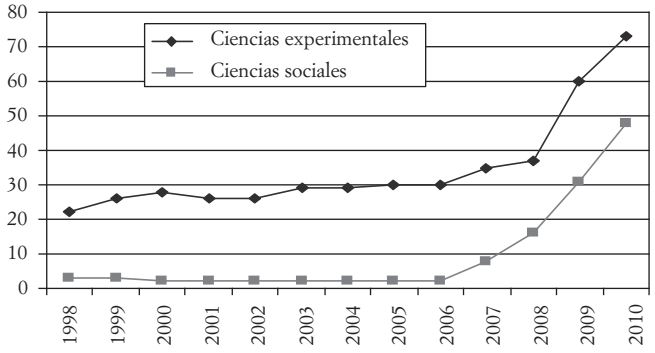
Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos en ISI Web of Knowledge (2011), *Journal Citations Reports*.

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

La visibilidad y relevancia alcanzada por una publicación científica seriada a escala internacional suele reflejarse en su inclusión o no en determinadas bases de datos bibliométricas. En este sentido, los títulos incluidos en la base ISI-Thomson se caracterizan por alcanzar una alta visibilidad en el ámbito científico mundial. En 2010, el número de revistas españolas incluidas en este índice (121 en total) era muy escaso comparado con el del total de publicaciones registradas (35.552), lo que representa el 0,34 % de todas las revistas con ISSN. Sin embargo, el ritmo de crecimiento de este número es muy superior al del total de revistas incluidas en este índice[44]. Esto se confirma en las dos áreas en las que se divide el informe denominado *Journal Citation Reports* (JCR): ciencias experimentales y ciencias sociales. El porcentaje de revistas españolas incluidas en el JCR aumentó el 278 % en el periodo comprendido entre 2005 y 2010, frente al 83 % registrado en el número total de revistas incluidas. Es más, España ocupa el quinto puesto en el incremento de revistas que han sido incluidas en el JCR del año 2010 con respecto a 2009, lo que muestra el gran esfuerzo que España está haciendo en lo que a la internacionalización de la producción científica nacional se refiere.

Gráfico 14

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE REVISTAS ESPAÑOLAS INCLUIDAS EN JCR



Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos en ISI Web of Knowledge (2011), *Journal Citations Reports.*

44 ISI Web of Knowledge (2011), *Journal Citations Reports.*

Actualmente, uno de los criterios que se consideran para juzgar la calidad de un artículo científico es el índice de impacto de la revista en la que aparece. El factor de impacto de una revista es un parámetro publicado anualmente por el Instituto de Información Científica (ISI, Institute for Scientific Information), basado en el número de veces que se cita por término medio un artículo publicado en una revista determinada. Es, por tanto, una medida de la importancia de una revista, entendiendo como tal la importancia que la comunidad científica internacional atribuye a dicha publicación[45]. El factor de impacto se calcula en función de un periodo de dos años. Así, el factor de impacto en el año 2011 para una determinada revista puede calcularse utilizando la siguiente fórmula:

A = número de veces que las revistas fuente del ISI han citado durante el año 2011 artículos publicados por la revista *X* durante el periodo 2009-2010.

B = número de artículos publicados en la revista *X* durante el periodo 2009-2010.

Factor de impacto de la revista *X* en 2011 = A/B

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

Los factores de impacto de las revistas españolas publicadas en español no muestran un patrón de crecimiento diferencial respecto al fondo de revistas en inglés o multilingües[46]. Sin embargo, a pesar del escaso número de revistas españolas incluidas en los JCR, las correspondientes al campo de las ciencias experimentales no solo han incrementado la amplitud del rango de factores de impacto, sino que han aumentado el valor máximo de dicho índice[47]. En el ámbito de las ciencias sociales, el valor máximo del factor de im-

45 Luis M. Plaza, Begoña Granadino y M.ª José Arias-Salgado (2009), *op. cit.*

46 *Ibidem.*

47 *Ibidem.*

pacto alcanzado también ha experimentado un crecimiento significativo, aunque no todas estas publicaciones se editan en español[48].

5. Referencias bibliográficas

Ennis, S. R., Ríos-Vargas, M. y Albert, N. G. (2011), *The Hispanic Population: 2010. Census Briefs.* Washington D.C.: U.S. Department of Commerce. Economics and Statistics Administration. Disponible en: http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf.

Funredes y Unión Latina (2007), *Lenguas y culturas en la Red. Estudio 2007*. Disponible en: http://dtil.unilat.org/LI/2007/es/analisis_interpretacion_es.htm.

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

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

ISI Web of Knowledge (2011), *Journal Citations Reports.* Disponible en: http://wokinfo.com/products_tools/analytical/jcr/.

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

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

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

López Morales, H. (2003), *Los cubanos de Miami. Lengua y sociedad.* Miami: Universal.

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

48 El presente informe ha sido coordinado y dirigido por Francisco Moreno Fernández, con redacción a cargo de David Fernández Vítores, por encargo del Instituto Cervantes. Los trabajos de edición y adaptación del contenido para su publicación en el presente *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2012* los ha llevado a cabo Rebeca Gutiérrez Rivilla.

MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo.* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

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

PAGLIAI, L. (1997), «La situación del español en la ciencia y la tecnología». Ponencia en el I Congreso Internacional de la Lengua Española «La lengua y los medios de comunicación». Zacatecas (México). Disponible en: http://congresosdelalengua.es/zacatecas/plenarias/tecnologias/pagliali.htm.

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

PLAZA, L. M., GRANADINO, B. y ARIAS-SALGADO, M. J. (2009), «Las revistas científicas editadas en lengua española: su misión actual y sus perspectivas como instrumento para la difusión internacional de la ciencia», VV. AA., *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro.* Madrid: Santillana e Instituto Cervantes, pp. 41-56.

RAMÍREZ, R. (2005), *Nosotros: Hispanos en los EE.UU. Informes especiales del Censo 2000.* Washington D.C.: U.S. Department of Commerce. Economics and Statistics Administration. Disponible en: http://www.census.gov/prod/2005pubs/censr-18sp.pdf.

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

SELIG CENTER FOR ECONOMIC GROWTH (2012), *The Multicultural Economy.* Athens: Terry College of Business. Universidad de Georgia.

— (2008), *The Multicultural Economy.* Athens: Terry College of Business. Universidad de Georgia.

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

THOMSON SCIENTIFIC (2007), «Science in Spain, 2002-06». *National Science Indicators, 1981-2006.* Disponible en: http://in-cites.com/research/2007/september_3_2007-2.htm.

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

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

EL ESPAÑOL EN CHINA

Inmaculada González Puy
Instituto Cervantes de Pekín y Biblioteca Miguel de Cervantes de Shanghái

1. Introducción general [1]

China es el país cuya presencia y protagonismo en la escena global más se ha incrementado en el siglo XX y ya uno de los agentes fundamentales del siglo XXI. El vertiginoso ritmo de crecimiento de China en los últimos treinta años ha convertido al gigante asiático en la segunda potencia mundial por PIB, siendo superada solo por Estados Unidos, al que algunas previsiones señalan que desbancará en 2020. Este protagonismo fundamentado en su peso económico es ratificado por su dimensión, su condición de potencia demográfica, política y militar y, cada vez más, por su peso cultural y educativo en la escena actual. Un dato relevante en el momento presente es que, entre sus 1.340 millones de habitantes, más de 500 millones tienen ya acceso a Internet y existe un extraordinario activismo en las redes sociales locales.

Nos parece aún lejana, pero sin embargo China está más cerca de lo que pensamos. Entre los siglos XVI y XIX mantuvimos una relación fluida y continuada a través de Filipinas. Hubo intercambio de productos, trocamos mantones bordados y porcelana a cambio de la codiciada plata americana; llegaron viajeros y misioneros españoles y hasta se fraguó algún que otro descabellado plan de conquista del Imperio del Medio.

1 Aunque la parte introductoria alude a la denominación general «China», el análisis del desarrollo del español después de 1949 se refiere especialmente a lo que se considera la República Popular de China y, sobre todo, a China continental. Se ha incluido también, a continuación del presente, otro capítulo a cargo de Luz María Fernández Calventos dedicado a Hong Kong, excolonia británica que desde 1997 fue integrada en la República Popular como Región Administrativa Especial, donde también se hace una breve alusión a la Región Administrativa Especial de Macao. Quedaría por analizar la situación en la isla de Taiwán, donde existe un importante y activo colectivo de profesores de español y una gran tradición de hispanismo, dado que muchos de los religiosos hispanoparlantes, después de 1949, tras la llegada de la Revolución comunista se instalaron progresivamente en la isla y ejercieron la docencia, realizando una importante labor de elaboración de materiales didácticos y diccionarios. Lamentablemente, no ha sido posible incluir el análisis detallado que el desarrollo del español allí merece, por la limitación en extensión de estas páginas, y confiamos en que en ediciones futuras pueda incluirse esa información.

Los primeros sinólogos y conocedores españoles dejaron un testimonio de escritos sobre China —por cierto, escasamente reivindicado—, que incluyen las primeras traducciones directas de textos del mundo occidental. Entre esos pioneros mencionaríamos a Bernardino de Escalante, Martín de Rada, Gaspar de la Cruz, Juan Cobo —dominico que publicó en 1592 la que puede ser considerada la primera traducción de un libro chino a una lengua europea: la traducción al castellano del libro chino *Espejo rico del claro corazón,* colección de aforismos atribuida a Fan Liben que se utilizaría luego como libro de texto en las escuelas chinas para aprender a leer español—, Juan Bautista Román o Diego de Pantoja, por citar solo a algunos de ellos.

El fraile agustino Juan González de Mendoza, aun sin llegar nunca a pisar el país, publicó en Roma en 1585 un libro que resultó un gran éxito de ventas, reeditado en casi sesenta ocasiones en menos de un siglo y traducido a casi todas las lenguas occidentales. La curiosa obra se llama *Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran Reino de la China,* y contribuyó a difundir una imagen utópica y ampulosa de China entre los medios cultos europeos, ávidos de noticias sobre este mitificado reino, durante las últimas décadas del siglo XVI y durante las primeras décadas del siglo XVII.

Bien conocido es ya el guiño clarividente de Miguel de Cervantes al mencionar en la segunda parte del *Quijote,* en la dedicatoria al Conde de Lemos, cómo el gran emperador de China quería fundar un colegio de lengua castellana y «que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote»[2]. Recordemos que fue escrito en 1615, casi en el mismo año en que Pantoja partía de Pekín rumbo al sur, fracasada ya definitivamente la política de adaptación que promovían los jesuitas. Vemos por este ejemplo no aislado que China, a través de su cultura, su filosofía o literatura, interesó, inspiró o sedujo a autores que se expresan en español, desde el mismo Cervantes o Lope de Vega *(Angélica en el Catay)*, Tomás de Iriarte *(El huérfano de la China*, una adaptación al español de la obra *El huérfano Zhao*[3], del siglo XIII a través de la versión francesa de Voltaire), Blasco Ibáñez (quien visita China en *La vuelta al*

2 Puede consultarse una versión electrónica en la dirección http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte2/dedicatoria_al_conde_de_lemos/default.htm.

3 Existe una magnífica traducción al español de esa importante obra teatral: *El huérfano del clan de los Zhao,* a cargo de Alicia Relinque Eleta; véase la referencia bibliográfica completa al final del artículo.

mundo de un novelista), Octavio Paz (evocamos a sus traducciones de Wang Wei), o Jorge Luis Borges (el tema del mundo como sueño en *El sueño de Bao-Yu*, tomado precisamente del *Sueño en el pabellón rojo*, la gran novela china del siglo XVIII; a su vez, en su introducción al libro de ficción *El invitado tigre*, de P'u Sung-Ling, publicado por Siruela en 1985 como parte de una colección de lecturas fantásticas escogidas por el propio Borges, deja entrever su debilidad por una de las culturas más antiguas del mundo). La inspiración en el mundo chino continúa, por diferentes razones, en Rafael Alberti (con su *Sonríe, China*[4]), Jesús Ferrero *(Belver Yin* y *Los reinos combatientes)* o Juan Marsé *(El embrujo de Shanghái).*

Superando esa apariencia de lejanía, los persistentes clichés exóticos o la sensación de desconocimiento, nos corresponde ahora *volver* a China, si es que alguna vez nos acabamos de ir del todo. Nuestras instituciones y sociedades civiles se han reconocido en esa gran voluntad de acercamiento. Nos une, sobre todo, un importante lazo común: el hecho de que utilicemos dos de las lenguas más habladas en el planeta. Recordemos que, hablando chino y español, una persona se puede comunicar con más de una cuarta parte de la población mundial.

Uno de los objetivos estratégicos que se ha impuesto la política exterior española para este siglo XXI pasa por conseguir una mayor presencia en Asia Oriental y, muy especialmente, en China. Consciente de la necesidad de acercamiento, la administración española ha consolidado iniciativas encaminadas a optimizar el conocimiento entre ambas partes. En el marco de los sucesivos Planes de Acción Asia-Pacífico, se han creado plataformas permanentes para reforzar el diálogo, como el Instituto Cervantes de Pekín, la Biblioteca Miguel de Cervantes en Shanghái, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, el consorcio adscrito al MAEC, Casa Asia, así como una serie de acciones y programas concretos que han favorecido el acercamiento, como el Año de España en China 2007-2008, el importante desembarco en la Feria Internacional del Libro de Pekín 2009 como país invitado de honor y, cómo no, nuestra presencia en la Expo Shanghái 2010, con el emblemático Pabellón Español, uno de los cinco que resultaron indultados.

---

4 Rafael Alberti y María Teresa León visitan China en 1958, en plena eclosión de la campaña de las «Cien flores se abren».

2. El desarrollo del español en China

2.1 *Breve resumen histórico*

Aunque efectivamente fuimos de los países pioneros en los siglos XVI y XVII en nuestros contactos bilaterales y a través de Filipinas, verdad es que desde el siglo XVIII España vivió prácticamente de espaldas a China. La traducción de sinólogos españoles quedó interrumpida, apenas hubo circulación de viajeros entre los dos países y los estudios de Asia Oriental no se formalizaron como especialidad universitaria oficial hasta el año 2003. De forma paralela, los estudios de español en China no alcanzaron la popularidad que tenían otras lenguas extranjeras como el francés —lengua diplomática hasta bien entrado el siglo XX—, el alemán, el inglés o el ruso, en buena parte por la presencia ininterrumpida de religiosos, por las particularidades de la expansión asiática de algunas potencias extranjeras durante el siglo XIX o por la proximidad política, como ocurrió más tarde en el caso de la Unión Soviética. Con la independencia de Filipinas y la compleja situación de la España en el cambio de siglo se abandonó también la posibilidad de estar más presentes en esta zona del planeta. Cierto es también que, por la debilidad política del momento, España no llegó a estar entre los países que componían la Alianza de las Ocho Naciones, que expoliaron los palacios imperiales tras aplastar el levantamiento de los bóxers en 1900.

Aunque los primeros departamentos de español en China comienzan a desarrollarse en los años cincuenta del siglo pasado, el ritmo de crecimiento y desarrollo de la lengua de Cervantes en el país continente no fue comparable al de otras lenguas extranjeras: el ruso fue la primera en consolidarse en la nueva China, por las estrechas relaciones de cooperación que se mantenían con la Unión Soviética, el «gran hermano», con 19 departamentos en universidades e institutos en los años cincuenta y sesenta; el inglés se situaba con distancia en segundo lugar, seguido del francés o el alemán. Citando al profesor Yang Ming, autor de la tesina de posgrado titulada *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*, en la que se expone con gran detalle el contexto histórico, «… durante este periodo sólo había 8 centros docentes de inglés, 3 de francés y 3 de alemán… En el año 1956, sólo había 11 profesores de español… Desde 1953 hasta 1956 solamente se graduaron 41 alumnos de español...»[5].

5 Y. Ming (2004), *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español,* pp. 19-21.

Es bien conocido el carácter anecdótico que envuelve a la creación del primer departamento de español de China, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing[6]. La inminencia de la celebración de una conferencia internacional en verano de 1952, en la que debían participar unos cincuenta delegados procedentes de países de habla hispana, puso sobre la mesa la necesidad urgente de contar con intérpretes y traductores cualificados. Para ello se convocó a quince traductores de inglés y francés —entre ellos la celebérrima profesora Cen Chulan— y se les ofreció un curso de español intensivo durante unos quince días, a cargo del profesor Meng Fu. Evidentemente, las poco satisfactorias consecuencias de esa improvisación propiciaron que se tomara conciencia de la necesidad de crear ese mismo año, ya de forma oficial, la primera sección de español en la Facultad de Alemán, Español y Francés del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing[7].

Alrededor de 1956, con el enfriamiento de las relaciones con la Unión Soviética, comenzó verdaderamente la potenciación de otras lenguas extranjeras. El inglés volvió a ser la más estudiada, como lo había sido ya antes de 1949. Paralelamente también se promovió de manera más oficial el estudio de otros idiomas, como el francés, el alemán, el español o el árabe. En el impulso que a partir del final de la década de los cincuenta se dio a la enseñanza del español, fueron factor fundamental las incipientes relaciones entre la República Popular de China y algunos países de habla hispana; como fue, por ejemplo, el caso de Cuba, con quien China estableció vínculos diplomáticos en diciembre de 1960; y, ya posteriormente, con otros muchos países de la América hispanohablante[8]. El éxito de la Revolución cubana en 1959 supuso un auge temporal para los estudios de español. Según el mencionado estudio de Yang Ming, entre 1964 y 1966, unos 1.500 estudiantes chinos salieron al exterior para perfeccionar el estudio de idiomas extranjeros. Entre ellos, 414 tenían el inglés como

6 Más detalles sobre este asunto en T. Fisac (2000).

7 Hace años que desde la República Popular de China se ha popularizado la transcripción oficial en *pinyin* de Beijing, aunque actualmente está más generalizado entre nosotros el uso de Pekín. En este trabajo utilizamos la grafía de *Pekín,* pero mantendremos la de Beijing en los nombres oficiales de las instituciones chinas, para facilitar su identificación al lector, puesto que es la que oficialmente se utiliza en la República Popular.

8 Chile estableció relaciones diplomáticas con China en 1970, en tiempos de Salvador Allende. México en febrero de 1972, un año antes que España y un año después de que China entrara en la ONU. Se estima que alrededor de 1.200 personas de 19 países latinoamericanos visitaron China en la década de 1950, entre ellos personajes importantes, como el propio Allende, Lázaro Cárdenas del Río, Rafael Alberti o Pablo Neruda. En estos momentos, China mantiene relaciones diplomáticas con 21 países latinoamericanos, mientras que Taiwán mantiene lazos con 12.

objetivo, mientras que 45 se dedicaron a perfeccionar el alemán y 75 el árabe. Así, 240 estudiantes de español fueron enviados oficialmente a Cuba, cifra que representaba un 16 % del personal enviado al exterior.

Recordemos que, a partir de 1966, la Revolución cultural conllevó el cierre de las universidades y una interrupción en la internacionalización de China. A duras penas, en el año 1972, se abrió de nuevo de forma oficial la admisión de alumnos en universidades y la enseñanza del español logró recuperarse algo, con la organización de algunos cursos. En 1973, año del establecimiento de relaciones diplomáticas de España con China, el escenario de la enseñanza del español contaba ya con siete departamentos en distintas universidades e institutos universitarios del país: el ya mencionado Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (creado en 1952, en estos momentos se denomina Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y es el principal y más prestigioso centro de formación en Filología Hispánica), la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Beijing (1954), el Instituto de Radiodifusión de Beijing (1959), el Instituto de Idiomas Extranjeros de Shanghái —que a partir de 1994 se convertiría en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái—, la Universidad de Beijing, la Universidad Normal de la Capital y el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang, fundados estos últimos cuatro en 1960[9].

Aunque en 1978 se contrató de nuevo a profesores extranjeros para la enseñanza de lenguas, merece la pena recordar, mirando un poco hacia atrás, que en esos primeros pasos del español en China continental fue fundamental el papel de una mítica pareja de españoles que en 1955 llegaron desde la Unión Soviética: María Lecea y Ataúlfo Melendo, responsables de la formación de la primera generación de profesores e hispanistas chinos y a quienes aún se les recuerda con extraordinario cariño y merecida veneración.

A finales de los años noventa —según indica el profesor Lu Jingsheng, decano de la Facultad de Filologías Occidentales de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái en el artículo «Enseñanza e investigación del español en China»[10]— ya había doce universidades e institutos universitarios con departamentos de español. En el año 2000, se contabilizaban una docena de departamentos y unos 1.500 estudiantes en enseñanza superior reglada en todo el país.

---

9 Y. Ming (2004), *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español,* p. 25.

10 J. Lu (1996), «Enseñanza e investigación del español en China». El profesor Lu ha realizado un extenso trabajo sobre la enseñanza del español en China.

Podemos adelantar, según los datos de que disponemos en estos momentos, que la cifra de 20 universidades con oferta de español en China continental, mencionada en la *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*[11], ha aumentado a unos 90 en el presente año[12]; es decir, el dato se ha multiplicado por 4,5, si consideramos los centros universitarios donde el español se enseña como licenciatura en Filología Hispánica, segunda lengua extranjera o como programa de estudios complementarios para otras licenciaturas. Como reacción a esta pujante demanda, en los últimos dos años se ha disparado también el número de academias privadas que enseñan español en todo el país; según el estudio del entorno realizado por el Instituto Cervantes en noviembre de 2011 para la capital, esa oferta se calcula en torno a 35 centros privados, algunos de ellos en asociación con academias o escuelas de idiomas de España o de países de habla hispana. En otras capitales chinas, como Shanghái o Guangzhou (Cantón, en su topónimo tradicional), el aumento de la oferta privada con inversión única china o en cooperación con contrapartes extranjeras también ha sido notable.

Por su discreta trayectoria histórica en China, el español había sido etiquetado hasta hace muy poco como un *xiao yu zhong* (lengua minoritaria), en función de su limitada popularidad y difusión en el país. Sin embargo, en los últimos cinco años está cobrando una extraordinaria vitalidad: continúa desarrollándose a un ritmo exponencial y puede decirse que avanza con pasos firmes hacia un posicionamiento progresivo como segunda lengua extranjera en el país. Cada día se hace más patente que China tiene puesta su mirada en el mundo en español. El creciente interés que existe en el país continente por estrechar las relaciones comerciales y de cooperación con el mundo hispanohablante —y muy especialmente con Hispanoamérica— ha propiciado en los últimos años una enorme demanda de personas bilingües en español y en chino.

Una serie de hechos objetivos recientes han contribuido a reforzar esa demanda creciente de expertos bilingües en español y en chino:

- China celebró en 2008 los Juegos Olímpicos de Pekín, mientras que Shanghái fue sede de la EXPO en 2010; ambas efemérides, arropadas por un extraordinario impacto en los medios de comu-

11 I. González Puy (2006), «El español en China».

12 Según la información facilitada en junio de 2012 por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín.

nicación locales, han sido indiscutibles puntos de inflexión que acompañan la progresiva irrupción de China como uno de los países protagonistas de este siglo XXI. La importante participación de países hispanoparlantes y la necesidad del país anfitrión de atender a sus delegaciones ha contribuido a que tanto instituciones como sociedad civil de China pusieran finalmente en el mapa la importancia y el valor del español como lengua de comunicación compartida por más de veinte países.

- Evidentemente, como ya apuntábamos brevemente más arriba, el interés por el español y por la cultura en español en China está claramente vinculado al potencial de las relaciones con España y con los países de habla hispana, a la importancia que para China tiene el comercio o la cooperación con estos países y a la consecuente necesidad de formación de interlocutores. Precisamente, la vocación panhispánica del Instituto Cervantes cobra aquí una importante dimensión. Nos encontramos con un potencial inmenso y ante la coyuntura idónea para que el español pueda crecer en una de las regiones más pobladas del mundo.
- También, la proyección turística que se está produciendo en ese contexto triangular —España, Hispanoamérica, China— potencia una creciente sensibilidad por conocer con mayor profundidad la cultura y la realidad del otro. No solo España, sino también México, Perú, Chile o Argentina, han visto incrementar progresivamente el número de turistas chinos. Según la Consejería de Turismo de la Embajada de España en Pekín, en el año 2011 hubo 124.454 turistas chinos que visitaron España. La OMT prevé que en 2015 China se convierta en el principal destino turístico del mundo, adelantando cinco años las previsiones anteriores, impulsada por la rápida mejora de sus servicios turísticos y el impacto de los Juegos Olímpicos o la Exposición Universal de Shanghái 2010, mientras que se asegura que en 2020 será el primer país emisor de turistas del mundo.

Estos factores han disparado la demanda de profesionales que dominen el chino y el español y que tengan una formación multidisciplinar. Y ¿por qué subrayamos el término *multidisciplinar?* Tengamos en cuenta que hasta hace muy poco el español solo se enseñaba en universidades y, en concreto, en facultades de Filología Hispánica. Antes de 2005, apenas se impartía español en academias privadas y, por tanto, todas las perso-

nas capacitadas en esta lengua tenían un perfil limitado al estudio de la lengua, de la literatura, de la historia, pero sin formación simultánea en otras especialidades: no se encontraba fácilmente a ingenieros, arquitectos, abogados, contables, economistas, periodistas o gestores culturales que, además, aprendieran español como parte de su plan de estudios superiores. Esta necesidad de completar el perfil de la persona que domina el español con otras disciplinas está marcada por un mercado laboral cada vez más competitivo, supone un valor añadido para el español y es una de las razones por las que, por citar un ejemplo claro, el número de matrículas en el Instituto Cervantes no ha dejado de crecer desde su implantación en el país en 2006.

Como consecuencia de esto, es patente el aumento de la presencia de la oferta de español en el marco extracurricular en centros de educación superior tanto públicos como privados, al tiempo que esa creciente necesidad de formación en idioma español tiene una repercusión directa en el florecimiento de centros de iniciativa privada, sobre todo en Pekín, Shanghái, Guangzhou y otras grandes ciudades. En ese sentido, conviene puntualizar que la normativa china para el sector educativo es muy proteccionista y no concede licencias a academias o centros de formación registrados en el extranjero: estos deben asociarse con contrapartes chinas, privadas o públicas, para poder impartir clases de español en China.

Según la información facilitada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en la R. P. de China, se calcula el número actual de estudiantes de español en China en torno a los 25.000. Esto supone un aumento importante, comparado con los 1.541 alumnos que se calculaban en el año 2000. En siete años, desde 2005 (4.236 estudiantes en todo el país) a 2012, la cifra se ha multiplicado por cinco[13] y sigue creciendo a gran velocidad, año tras año. En esa cifra no se incluyen los alumnos del Instituto Cervantes de Pekín (4.753 matrículas en 2011-2012[14]) ni tampoco el sector emergente que accede a enseñanza privada (academias, escuelas de idiomas abiertas al público vinculadas a universidades públicas u otros modelos de enseñanza no reglada), nicho muy difícil de contabilizar, por encontrarse en constante expansión.

Aunque siguen siendo cifras objetivamente reducidas si las comparamos con las del inglés —que se estudia obligatoriamente desde la enseñan-

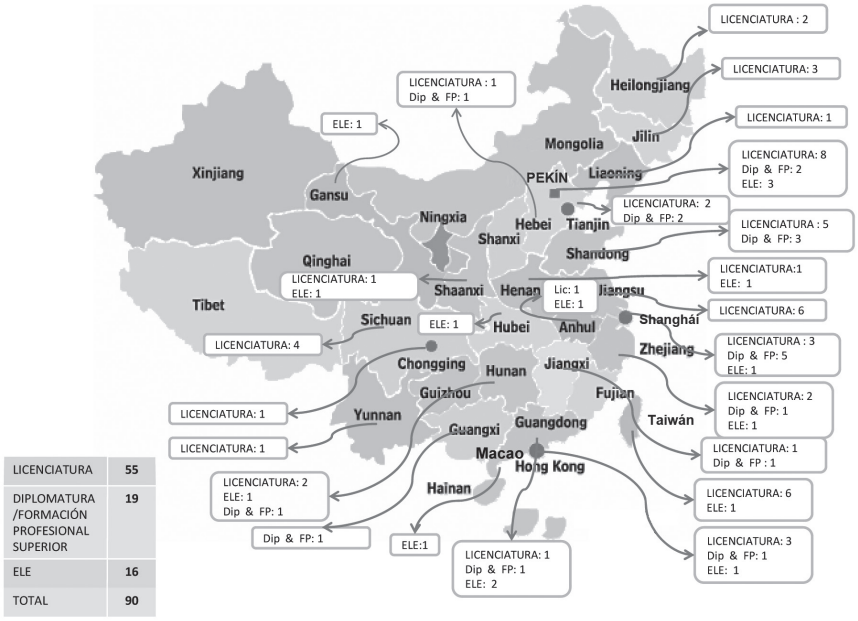
13 I. González Puy (2006), «El español en China».

14 Aunque nuestros parámetros están basados en matrículas, por el Instituto Cervantes de Pekín han pasado desde noviembre de 2006 aproximadamente unos 15.000 alumnos.

za secundaria y, en algunas ciudades, incluso desde la primaria—, es importante destacar que la progresión de ascenso anual supera con diferencia a la de otras lenguas con mayor presencia y popularidad en la historia reciente, como el ruso, el francés o el alemán, que crecieron considerablemente en diferentes periodos, pero que ahora mantienen un ritmo de crecimiento mucho más estable[15].

Gráfico 1

DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL EN LA R. P. DE CHINA



LICENCIATURA	55
DIPLOMATURA /FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR	19
ELE	16
TOTAL	90

Fuente: Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín.

Es importante subrayar que la demanda general que se detecta por acceder al estudio de nuestro idioma procede actualmente de diversos sectores de la población joven. Debido a los cupos limitados de acceso a la oferta universitaria oficial en el país, crece de forma relevante fuera del ámbito de la formación reglada, que da respuesta a la demanda directa de jóvenes que buscan un mejor posicionamiento en el mundo laboral al ter-

15 Se ha valorado la información general obtenida del Goethe-Institut y del Institut Française.

minar su carrera o profesionales que simplemente desean promocionarse en el ámbito laboral. También se incluyen en ese nicho, en un alto porcentaje, quienes desean iniciar o continuar su formación universitaria en países de habla hispana. Este es, de hecho, el tipo de perfil de los alumnos del Instituto Cervantes de Pekín, donde aproximadamente un 80 % son estudiantes que tienen intención de continuar estudios en universidades de países hispanohablantes y, en una buena parte, en España.

Como se ha dicho más arriba, la oferta de español todavía se concentra principalmente en el ámbito universitario. Según la información facilitada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, 55 centros distribuidos por toda la geografía china ofrecen licenciatura en español, 19 estudios de diplomatura y en 16 se ofrece el español como segunda lengua extranjera[16].

2.2 *El español en la enseñanza primaria y secundaria y acuerdos interuniversitarios*

En estos momentos, urge continuar reforzando de forma prioritaria la penetración del español en la enseñanza secundaria. En ese sentido, ha sido fundamental la implantación de la Consejería de Educación en 2005 y la labor realizada desde allí en los últimos años, en estrecha cooperación con las autoridades educativas locales.

El español se impartió entre los años sesenta y setenta en China en escuelas primarias y secundarias, aunque posteriormente se interrumpió la enseñanza a ese nivel. Según información facilitada por la Consejería de Educación, existen en estos momentos unas 40 escuelas en China continental que imparten cursos de español[17]. La cifra ha aumentado exponencialmente en los últimos años, ya que en el año 2005 solo había 5 escuelas, que pasaron a ser 12 en el año 2007.

Con el fin de incentivar la creación de departamentos de español en escuelas secundarias chinas, se les ofrece la posibilidad de suscribir convenios de colaboración con nuestro Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Actualmente se han firmado estos acuerdos con siete centros educativos —seis de enseñanza reglada preuniversitaria— y, desde la Consejería de Educación, se está en contacto con varias escuelas que

16 Información facilitada por la Consejería de Educación, por cortesía de la consejera María Fachal. Se han incluido aquí centros de Hong Kong, Macao y Taiwán.

17 Se incluyen también las escuelas internacionales, abiertas a alumnos de otras nacionalidades.

han solicitado la firma de un memorando de colaboración semejante para apoyar su próxima apertura de un departamento de español.

Finalmente, dos centros (Escuela de Lenguas Extranjeras de Beijing y Escuela de Lenguas Extranjeras de Jinan) se han incorporado al programa de Secciones Bilingües que el Ministerio de Educación español implantó en un número reducido de países europeos y a través del cual se proporciona un profesor español que percibe una retribución mensual del Gobierno español, así como el pago de los gastos de viaje a China. Asimismo, cada año reciben una dotación de recursos bibliográficos y audiovisuales[18].

Por otra parte, es importante destacar el hecho de que, en los últimos años, 57 universidades de España han firmado más de 400 acuerdos con unas 170 universidades de la República Popular, que fomentan los intercambios de profesores y de alumnos y, en algunos casos, podrán ofrecer titulaciones dobles en el futuro.

Desde el establecimiento de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, se han suscrito también tres importantes documentos, que suponen una hoja de ruta para la cooperación educativa en la enseñanza reglada:

- Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Popular de China, firmado en Pekín en octubre de 2007.
- Memorando de entendimiento en materia educativa, firmado en la misma fecha.
- Plan Ejecutivo de Cooperación e Intercambio Educativos para el periodo 2011-2014, firmado en octubre de 2011.

2.3 *Retos actuales del español. La carencia de profesores cualificados y la actualización de materiales didácticos*

Uno de los principales obstáculos que impiden el crecimiento del español en China en función de la demanda —verdadero «cuello de embudo» para su posicionamiento definitivo como segunda lengua extranjera en el país— es la falta de profesores cualificados, que viene determinada por diversos y complejos factores. Según la información recabada en el Ministerio de Educación de la R. P. de China, en las universidades más

18 Información facilitada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín.

reconocidas del país, solo se ha podido atender en los últimos años a menos del 30 % de las peticiones de estudiantes universitarios que querían matricularse en español. Eso quiere decir que más de un 70 % quedaron desatendidas y se decantaron por otras especialidades o que, en el mejor de los casos, lo estudiarán de forma privada simultáneamente. De nuevo, estas autoridades señalan como causa principal de la aplicación de ese cupo la escasez de profesorado cualificado. El número de docentes en la enseñanza reglada asciende a unos 600[19], cifra totalmente insuficiente para acometer la creciente demanda de cursos de español en todo el país.

Una de las razones fundamentales es la brecha provocada por la interrupción de estudios universitarios en los años sesenta y setenta, durante la Revolución cultural, que sin duda ralentizó el relevo generacional; tiende, además, a agudizarse a medida que se van produciendo jubilaciones de profesores de las generaciones pioneras, aunque muchos de los profesores jubilados dirigen nuevos departamentos creados en provincias. Por otra parte, es indudable el atractivo que supone hoy en día para los jóvenes bilingües la pujante demanda de profesionales para el sector de los negocios, frente a los reducidos salarios de los docentes y la necesidad de que estos —al menos en las universidades más importantes— deban contar al menos con una titulación de máster. En la Universidad de Beijing se exige incluso la titulación de doctor, existiendo solamente en China tres centros que ofrecen esos estudios de doctorado en Filología Hispánica[20] y con muy limitadas plazas de acceso.

La tradición confuciana pondera el estudio, el conocimiento y el papel del maestro, que en China siempre fue mucho más que una simple profesión. Confucio sentenció hace veinticinco siglos: «Allí donde hay educación, no existen clases». El maestro, el profesor, fue y sigue siendo una figura a la que se debe venerar y respetar: la ocupación de profesor universitario *(jiaoshou),* también en los tiempos que corren, todavía es extremadamente valorada y reconocida socialmente. Aunque en algún periodo oscuro de la nueva China se atacó el valor de la educación, como cimiento de la tradición confuciana sigue vigente en el núcleo familiar la importancia del acceso de los hijos a la educación, a la universidad. Padres

19 Según cifras facilitadas por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín.

20 La Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, la Universidad de Beijing y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Según los datos facilitados por esas tres universidades durante el curso 2011-2012 solo tienen 19 alumnos matriculados: 10 en el primer centro, 5 en Shanghái y 4 en la Universidad de Beijing.

y abuelos están dispuestos a realizar los mayores sacrificios económicos o personales para conseguir que el hijo único pueda adquirir la más excelente formación. Se procura que los niños en edad escolar inviertan todo su tiempo al estudio, no solo en la escuela sino también en la oferta extracurricular, con clases privadas para repasar las clases o estudiar todo tipo de habilidades complementarias como idiomas, música, etc. Sin embargo, el máximo reto está en superar el examen de acceso en la universidad más prestigiosa y, con el fin de obtener las mejores calificaciones, invierten un descomunal esfuerzo bajo la supervisión angustiada de sus familias.

Desde el Instituto Cervantes de Pekín y la Biblioteca Miguel de Cervantes de Shanghái, en estrecha colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España y en algunos casos con el grupo SinoELE, una reconocida asociación que aglutina a algunos de los principales expertos de enseñanza de español para sinohablantes[21], se ofrecen cursos regulares de formación a docentes procedentes de universidades y escuelas secundarias de China. Se está trabajando en colaboración con las autoridades educativas locales con el fin de reforzar la estrategia de formación.

Otra cuestión importante es estrechar sinergias y cooperación con las universidades, las editoriales y los organismos oficiales vinculados al sector educativo para coeditar nuevos materiales para la enseñanza de ELE. Es necesario también contribuir en la medida de lo posible a fomentar la enseñanza a través de Internet, elemento multiplicador importante a escala nacional. No olvidemos que China cuenta con la mayor población de internautas del mundo: más de 500 millones.

Se ha ofrecido, asimismo, a las autoridades educativas nuestra voluntad de implicación en el asesoramiento en los planes curriculares de la enseñanza oficial en departamentos de español, con el fin de facilitar la expansión del español en el sistema educativo chino.

2.4 *Estudiantes chinos en España*

Como hemos visto más arriba, muchos estudiantes de español —tanto en universidades como en la enseñanza no reglada— tienen intención de continuar estudios en universidades de países hispanoparlantes, siendo España una primera opción. Entre las especialidades que cuentan con mayor acogida figuran, en primer lugar, los estudios de Economía y Administración de Empresas en muchas de nuestras prestigiosas escuelas de negocios

21 Véase más información sobre SinoELE en http://www.sinoele.org.

(un 37,56 %), seguidos de los estudios de Turismo (un 17,19 %) y de los estudios relacionados con el Hispanismo, Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Traducción (13,20 %). Un grupo en el que se incluirían especialidades diversas, como Ingenierías, Ciencias de la Información, Arte, Arquitectura o Diseño, supone aproximadamente un cuarto del total[22].

En la actualidad, aproximadamente unos 4.000 chinos estudian en España[23], cifra aún muy reducida, teniendo en cuenta la excelencia de nuestras instituciones docentes. En los últimos años se ha facilitado considerablemente el proceso de tramitación para el visado de estudios, algo fundamental puesto que nuestras universidades están muy interesadas en ampliar la presencia de alumnos chinos y en incrementar los programas de intercambio y colaboración. Cada año se celebran dos importantes ferias de educación en la capital china y otras muchas en provincias. Estas ferias pueden ser una plataforma para dar a conocer la oferta académica en español y se procura crear sinergias entre el ICEX, la red Universidad.es, el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación, con el fin de reforzar la envergadura anual del desembarco de España como país destino para la enseñanza del idioma y otras especialidades.

No olvidemos el gran impacto multiplicador que supone ese flujo de estudiantes chinos: los exalumnos volverán cualificados a China, difundirán de manera natural una imagen positiva de España, se ubicarán profesionalmente —y con gran facilidad— en instituciones, organismos o empresas con intereses en el mundo en español o se implicarán en la docencia de la lengua; los lazos harán que vuelvan a España de turismo o para visitar a amistades, propiciarán probablemente que consuman productos españoles y, finalmente, que trasladen a sus hijos un genuino interés por lo español.

China es ya el principal emisor de estudiantes del planeta, con cerca de 1,27 millones de estudiantes fuera de sus fronteras. En 2010 más de 280.000 estudiantes se desplazaron a otro país para estudiar, cifra que se viene incrementando a un ritmo del 25 % en los últimos años. Los visados por estudios a España se han incrementado en más de un 130 % en los últimos cuatro años[24].

---

22 La valoración de porcentajes ha sido facilitada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín.

23 Cifra facilitada por el Ministerio del Interior, si bien no coincide con la facilitada por la Consejería de Educación de la R. P. de China en España, de unos 5.000, dado que probablemente esta última incluye los datos de jóvenes chinos, hijos de familias ya residentes en España, que cursan estudios en nuestro país y que aún conservan la nacionalidad de origen.

24 Datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín.

La educación del hijo único es una prioridad familiar. Crece día a día la necesidad de buscar nuevos destinos y productos educativos para completar la formación de ese joven, que se inserta en un mercado laboral cada vez más competitivo. El sistema educativo nacional es extremadamente exigente y eso hace que muchas familias, preocupadas ante la dura competencia para el acceso a estudios superiores y los *números clausus* para las universidades de prestigio, decidan mirar hacia el exterior. Los hijos mayores —recordemos que con la política del hijo único pueden ser hasta seis los integrantes de la familia, contando a padres y abuelos— están dispuestos a apoyar incondicionalmente la educación de los menores. Y eso, en muchos casos, pasa por una salida al exterior. Los padres buscan en las ferias de educación y en las agencias educativas —que facilitan a veces a un alto precio las gestiones de matriculación en el exterior— destinos propicios para que sus hijos completen su formación en todo tipo de licenciaturas, maestrías e idiomas, más allá del inglés. Ha aumentado considerablemente el número de estudiantes de enseñanza secundaria que cursan estudios en el extranjero, sobre todo en Estados Unidos, el Reino Unido, Australia o Canadá. Todavía no se plantea esa opción para escuelas españolas, sobre todo por las limitaciones en materia de visados para menores. En las mencionadas ferias y exposiciones educativas es cada día mayor la presencia de colegios internacionales, universidades, escuelas de negocios, academias de idiomas, etc., ya que el sector de la educación genera importantes recursos económicos. Cada año aumenta el número de instituciones docentes públicas y privadas de países extranjeros. En ese sentido, nuestras universidades, con una excelente relación de calidad y precio, son extraordinariamente competitivas en el sector, aunque hasta hace poco tiempo la complejidad en materia de visados de estudios era una barrera que limitaba sus expectativas.

3. El Instituto Cervantes y su presencia en China

El Instituto Cervantes asumió el famoso compromiso del prólogo del *Quijote,* y ese «colegio español» que reclamaba con urgencia «el grande emperador de la China» en una carta «en lengua chinesca» abrió sus puertas en Pekín en julio de 2006.

El Instituto Cervantes de Pekín, el primero de la institución en el gigante asiático, fue inaugurado por SS.AA.RR. los Príncipes de Asturias el 14 de julio de 2006, convirtiéndose en el segundo centro en Asia de

la red, después de Manila, abierto en 1995. La denominación oficial del centro, aprobada por la administración china es «Centro Cultural Español de Pekín/Instituto Cervantes».

El centro de Pekín se encuentra ubicado en un edificio exento de reciente construcción, con gran visibilidad en el distrito de Chaoyang, en el corazón de la capital china. Ocupa cuatro plantas, con una superficie total de 3.027 m^2. Las dos últimas plantas acogen a la Oficina Comercial de la Embajada de España y al Centro de Negocios del ICEX, en una cordial convivencia que contribuye indudablemente a fomentar sinergias entre el mundo de la cultura y el del negocio.

El centro de Pekín se abrió como un centro cultural autónomo, en el marco del Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Popular de China sobre el establecimiento de Centros Culturales, firmado durante la visita del presidente Hu Jintao a España en noviembre de 2005. Este acuerdo bilateral prevé, en una primera fase, la implantación recíproca de centros culturales en dos ciudades (Pekín/Madrid). En estos momentos, el Gobierno chino ha adquirido ya un local en el madrileño barrio de Salamanca, para abrir lo que será el legítimo homólogo del Instituto Cervantes, el primer Centro Cultural Chino (Zhongguo Wenhua Zhongxin), integrado en la red de centros del Ministerio de Cultura de la R. P. de China. Probablemente, ya habrá sido inaugurado en el momento en que el lector tenga acceso a estas páginas, ya que las obras se encuentran muy avanzadas.

Por su parte, el Hanban (Oficina para la Promoción de la Lengua China en el Exterior, dependiente en este caso del Ministerio de Educación de la R. P. de China), con su red de Institutos Confucio, se ha convertido en uno de los principales agentes de la estrategia que el Gobierno chino ha enfatizado a lo largo de este último año: *Zhongguo wenhua zou chuqu* (la expansión de la cultura china en el exterior), después de que en la sexta sesión plenaria del XVII Congreso del Partido se pusiera el acento de forma prioritaria en reforzar la diplomacia cultural, como «poder blando» de China. El Instituto Confucio adscrito al Hanban ha inaugurado ya cinco centros en cooperación en diferentes puntos de España (Madrid, Barcelona, Valencia, Granada y León). Varias universidades españolas han demostrado gran interés en continuar acogiéndose a ese programa y han iniciado contactos con el Ministerio de Educación chino para abrir nuevos centros. Es importante destacar que el Instituto Confucio, cuya sede central en Pekín se ubica en un magnífico edificio en Deshengmen,

distrito de Xicheng, sigue un modelo distinto en su expansión exterior al de los Centros Culturales del Ministerio de Cultura chino. Los centros del Confucio que se abren en el exterior lo hacen por el momento en un marco de colaboración con instituciones extranjeras, lo que propicia un rápido crecimiento. Desde el inicio de su andadura en 2004 ha abierto ya 353 centros y 473 aulas, con presencia en 104 países[25], y se habla de un crecimiento continuado de cien centros Confucios al año, dada la gran demanda que suscita actualmente el aprendizaje del chino.

En el caso de España, los centros se han instalado en cooperación con la Universidad Autónoma de Madrid, Casa Asia, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Valencia y la Universidad de Granada. La dirección de esos centros es siempre extranjera, del país de acogida —española en esos casos—, mientras que los Centros Culturales chinos en el exterior dependientes del Ministerio de Cultura se sustentan en una inversión unilateral del Gobierno chino, son autónomos y cuentan con dirección única china. La red es mucho más pequeña: en Europa solo hay centros en París, Berlín, La Valeta y, muy pronto, Madrid. La mayoría de ellos tienen una vinculación más o menos directa con sus embajadas.

Por todo ello, el momento para estrechar la cooperación no puede ser mejor, dada la gran necesidad que tenemos ambas partes de promover y de impulsar nuestras lenguas como vehículos que propician el conocimiento del otro: apremia contar con profesionales bilingües, jóvenes con formación plural que conozcan con verdadera profundidad ambas lenguas y culturas.

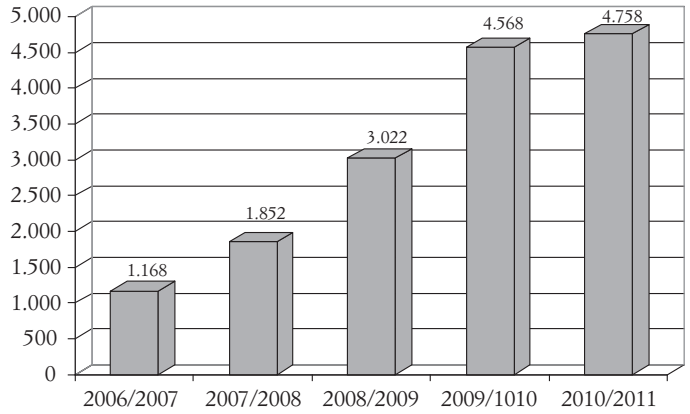
El Instituto Cervantes de Pekín se ha posicionado, desde los primeros años de su andadura, como uno de los primeros de toda la red de 77 centros en número de matrículas. El curso 2010-2011 finalizó con 4.735 alumnos matriculados, con un crecimiento medio interanual de casi el 60 % en los cuatro primeros años. Esto muestra de forma patente el interés que existe por nuestra lengua en China y la creciente demanda de profesionales bilingües en español y chino. Uno de los objetivos prioritarios, como ya se ha comentado, es precisamente la formación de forma-

25 Véase http://www.hanban.org/hb/node_7446.htm. Es relevante la creciente presencia en Hispanoamérica: seis en México, cinco en Perú, dos en Colombia, uno en Cuba, dos en Chile, tres en Brasil, dos en Argentina, uno en Costa Rica, uno en Jamaica, uno en Ecuador; 24 centros en total. Esto ha propiciado un programa de nociones básicas de español ofrecido por el Instituto Cervantes para formadores del Instituto Confucio que se integrarán profesionalmente en países de habla hispana.

dores, teniendo en cuenta la gran carencia de profesionales docentes que pueden propiciar la apertura de nuevos departamentos universitarios. Se trata, sin duda, de potenciar ese importante efecto multiplicador.

Gráfico 2

EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS EN EL INSTITUTO CERVANTES DE PEKÍN DESDE SU APERTURA EN 2006 HASTA AGOSTO DE 2011



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de matriculación del Instituto Cervantes de Pekín.

Se ha acometido también el proyecto de ofrecer a los alumnos un material didáctico adecuado a su contexto cultural para su óptimo aprendizaje del español. Para ello, se ha adaptado a las necesidades del alumno sinohablante un manual de español para extranjeros en cuya elaboración ha colaborado una gran parte de los docentes del centro. En él se ha prestado especial atención a las especificidades lingüísticas y culturales de dicho alumno, incorporando actividades especialmente diseñadas para este alumnado.

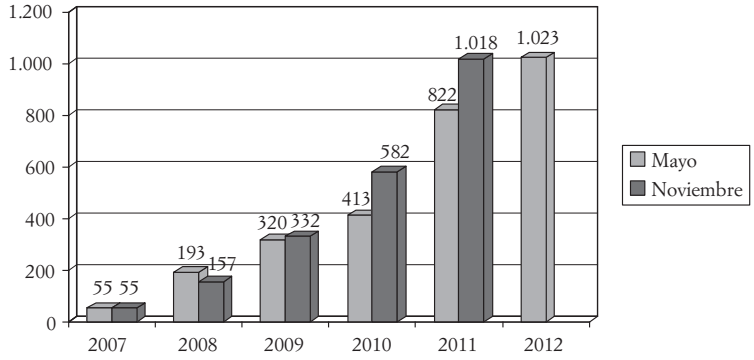
También merece mencionarse la colaboración que se está desarrollando con el Banco Santander en el terreno de la cooperación universitaria, a través de su Departamento de Cooperación Universitaria, que ha posibilitado ofrecer formación financiada con becas de dicha entidad bancaria en cuatro universidades de excelencia: tres en Pekín (Universidad de Tsinghua, Universidad del Pueblo, Instituto Tecnológico de Beijing) y una en Shanghái (Universidad de Fudan).

En cuanto al DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), el Instituto Cervantes ha previsto firmar un acuerdo con la NEEA, la autoridad nacional en materia de exámenes de lenguas extranjeras adscrita al Ministerio de Educación, para introducir el DELE en más puntos del

país. De momento, los exámenes se celebran en Pekín, Shanghái (a través del Consulado General) y en Hong Kong. El DELE ha experimentado en los últimos años un imponente crecimiento.

Gráfico 3

DESARROLLO DEL DELE EN CHINA[26]



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de inscripción DELE del Instituto Cervantes de Pekín.

La Biblioteca Antonio Machado del Instituto Cervantes de Pekín mantiene un alto volumen diario de ocupación de lectores, que la posicionan en el segundo puesto de la red cervantina en número de visitas diarias (unas 250) y en el primer puesto en número de carnés expedidos (3.080 en 2011). Cuenta con una colección machadiana y otra de estudios sinológicos en español, en constante incremento. Asimismo, ofrece una sección de literatura hispanoamericana traducida a la lengua china, con un catálogo bilingüe de títulos, de reciente publicación. En estos cinco años de funcionamiento, se ha logrado que la Biblioteca Antonio Machado, con unos 16.000 volúmenes, sea un lugar de referencia para el mundo académico de la ciudad y una de las mayores bibliotecas especializadas en títulos en español de toda Asia.

El centro del Instituto Cervantes en Shanghái, la Biblioteca Miguel de Cervantes, adscrita al Consulado General de España en la primera metrópoli costera china, está ubicado en el corazón de la emblemática concesión francesa. Desde su establecimiento en 2007 desarrolla una

26 Se incluye aquí también la Región Administrativa Especial de Hong Kong, que se gestiona desde Pekín. No se ha incluido la convocatoria de noviembre de 2012, por lo que el crecimiento de este año no queda reflejado en su totalidad.

programación cultural intensa y regular —cine, conferencias, exposiciones, talleres, etc.— y ofrece servicios permanentes de biblioteca, que está abierta al público seis días a la semana. En el último año se ha duplicado el número de visitantes por día de la biblioteca. Desde el centro se desarrollan, asimismo, proyectos académicos y docentes en colaboración con contrapartes locales, se realiza formación de profesores y se promociona el AVE y el DELE. Se ha publicado, en homenaje a la labor de los hispanistas chinos, un catálogo de traducciones de literatura del español al chino[27] y ahora se está trabajando en el proyecto de catalogación de las traducciones del chino al español, un reconocimiento a la incipiente sinología española.

En términos generales, ya como hoja de ruta, resulta fundamental fomentar las sinergias con el país en el que desarrollamos nuestra labor, en este caso, China. En estos momentos la labor prioritaria para la institución aquí es continuar consolidando el posicionamiento como referente en la enseñanza del español, como espacio de encuentro y de difusión de la cultura. Desde los centros del Instituto Cervantes en China se busca sistemáticamente la participación activa y la implicación de representantes destacados de la vida cultural local: escritores, cineastas, filósofos y pensadores, creadores, críticos, historiadores, comisarios de exposiciones, etc., que actúan como transmisores del proyecto cervantino entre la sociedad civil local y contribuyen a potenciar nuestra imagen y visibilidad. No se pretende llegar al país anfitrión para impartir un monólogo, sino propiciar el diálogo y la comunicación en ambas direcciones, contribuir al acercamiento intercultural. Por ello, se prioriza la colaboración con instituciones académicas, docentes, agentes culturales locales, festivales, etc., con el objetivo de concretar acuerdos y desarrollar proyectos de mutuo interés. Queremos seguir trabajando estrechamente para construir entre todos un proyecto con vocación de servicio en una y otra dirección.

También se propician los proyectos que forman parte de una historia común, como es el caso de la empresa inédita vivida por cien brigadistas chinos en la Guerra Civil española, o la historia paralela de la defensa y protección del patrimonio artístico de nuestros países en tiempos de guerra: el dificultoso traslado de las obras del Museo del Prado y de la Ciudad Prohibida, durante el periodo de la Guerra Civil —en el caso de

27 Se encuentra disponible en línea en las páginas web de los centros del Instituto Cervantes en China, en la dirección: http://www.cervantes.org.cn/guias/CatalogoE2011.pdf.

España— y de la guerra de Resistencia contra Japón, en el caso de China. La implicación de personas e instituciones para salvar a toda costa el valiosísimo patrimonio de la destrucción y el desastre de las guerras fue un hecho que tuvo lugar casi al mismo tiempo en los dos países. En esta misma línea, el ciclo de conferencias «Precursores» pretendía rendir homenaje a la memoria de los primeros españoles que llegaron a estas tierras y que vivieron —y muchos murieron, sin retornar a España— en China. Recordemos al dominico Luis Cobo, al jesuita Diego de Pantoja, acompañante de Mateo Ricci en la corte del emperador Ming, a Wan Li, a principios del siglo XVII, o ya en fechas más recientes al arquitecto español Abelardo Lafuente, que vivió y trabajó alcanzando gran prestigio en el Shanghái de los años veinte y sobre el que, desde el centro de Shanghái, se organizaron visitas guiadas para conocer sus edificios y una exposición.

Y por supuesto, a través de la proyección de la cultura, de la cultura en español, se difunde nuestra lengua. Muchas de las personas que no hablan español y que participan en actividades culturales del centro —que cuentan siempre con traducción simultánea español-chino— deciden matricularse en los cursos o matricular a sus hijos. De la misma manera, los estudiantes y usuarios de las bibliotecas también se implican en la programación cultural.

Por todo ello, desde los centros del Instituto Cervantes en China, se desea contribuir a paliar lo que pueda quedar de ese circunstancial desconocimiento mutuo propio del pasado y, con vocación de puente intercultural entre nuestros continentes, propiciar un viaje de ida y vuelta en el que las dos partes salgan beneficiadas, donde nuestros profesores no solo enseñen español, sino que también se enriquezcan con su experiencia en este país y divulguen la cultura del otro; y que los alumnos se involucren, como valiosos embajadores y transmisores naturales de lo que significa la cultura en español.

Para alcanzar estos objetivos es importante fortalecer la sinergia entre diversas instituciones y organismos españoles, así como el apoyo de aquellas empresas conscientes de que en la sociedad global actual ya no resulta posible mantener la antigua dicotomía entre el mundo empresarial y el compromiso con la cultura, con la formación —clave de desarrollo— y con la inserción de las nuevas generaciones en el mercado laboral.

El Instituto Cervantes fue, en el momento de la firma del acuerdo que posibilitó su implantación en China en 2005, la segunda institución

cultural extranjera que recibió el reconocimiento oficial de las autoridades chinas con la denominación de Centro Cultural extranjero. Dos años antes, había abierto sus puertas el Centro Cultural Francés (desde 2010 rebautizado como Institut Français), en el marco de un acuerdo bilateral —en noviembre de 2002 se inauguró su homólogo, un Centro Cultural chino en París[28]—. El Goethe-Institut, institución creada en 1951, fundó su primer centro en Pekín en el campus de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing en 1988. Hasta 2006 dependió de las autoridades educativas chinas y no desarrollaba programación cultural regular. En estos momentos está ya reconocido como el único Centro Cultural Alemán, y tiene su homólogo en Berlín. El British Council, el Istituto Italiano di Cultura, la Società Dante Alighieri o el Instituto Camões no tienen por el momento, por diversas razones, sedes oficialmente reconocidas como tales en la República Popular[29].

4. El hispanismo en China

En China, al hablar de *hispanismo* —es decir, de la «afición al estudio de nuestra lengua, literatura o cultura», según la definición de la RAE—, debemos puntualizar que, más allá del ámbito de la enseñanza de la lengua asumida sobre todo desde las universidades que tienen especialidades de Filología Hispánica, existen muy pocas instituciones dedicadas a la investigación donde se profundice en otras disciplinas vinculadas a los estudios hispánicos en un marco más general, más allá de la docencia.

Entre esas pocas instituciones, bien merece ser mencionada la Academia de Ciencias Sociales de China, el más importante centro de pensamiento e investigación, cuyo presidente, Chen Kuiyuan, tiene rango de ministro. La institución acoge a 41 institutos de investigación. Uno de ellos, el Instituto de América Latina, se dedica en exclusiva a la investigación de asuntos relacionados con política, economía, sociedad, demografía, etc., para el ámbito de los países latinoamericanos, y cuenta con unos 58 investigadores, con unas 15 personas especializadas en países de habla hispana. En el Instituto de Europa de la Academia de Ciencias So-

28 Como se ha visto en el capítulo anterior, la red de la Alliance Française funciona con un socio chino, siguiendo un modelo de cooperación similar al de los Institutos Confucio en el extranjero.

29 El British Council y el Istituto Italiano di Cultura funcionan en Pekín y en otras ciudades chinas como parte integral de las respectivas embajadas o consulados y no tienen oferta docente. No se han abierto aún Centros Culturales Chinos en Londres ni en Roma.

ciales de China, cuentan con unos 30 investigadores —no se incluye aquí el personal administrativo— y una sola persona dedicada en estos momentos a los temas de España. También hay investigadores que analizan otros aspectos relacionados con el mundo en español en los Institutos para la Investigación de las Nacionalidades, en el Instituto de Historia Mundial, en el Instituto de Historia y en el Instituto para la Investigación de las Literaturas Extranjeras, donde tenemos la suerte de que su director sea, precisamente, el gran hispanista Chen Zhongyi, que ha dedicado su vida a la investigación, el estudio y la traducción del acervo literario en español.

Aparte de este gran motor del pensamiento y la investigación, que a menudo ha sido escrutado por su pensamiento aperturista y liberal, pocas son las instituciones chinas que cuentan con profesores dedicados exclusivamente al análisis de asuntos relacionados con el mundo en español. En este contexto cabe mencionar el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo Mundial, del Centro de Investigaciones Internacionales del Consejo de Estado, y el trabajo de algunos investigadores especializados en la historia del cine en español en la Filmoteca de China y en la Academia de Cine de Pekín.

Algunos medios de comunicación chinos han impulsado plataformas en español, en una estrategia de diplomacia cultural dirigida a países de habla hispana: Radio Internacional de China mantiene un canal en español desde 1956 y CCTV, la principal cadena de televisión del país, cuenta, desde 2007, con un canal solo para español, que se puede seguir vía satélite desde España y desde algunos países de Hispanoamérica. Sigue publicándose la ya histórica revista *China Hoy,* que se distribuye a través de una red institucional y que ahora cuenta también con una edición digital. Esos medios cuentan con hispanistas de varias generaciones como redactores, locutores o asesores en sus plantillas.

Por otra parte, desde comienzos de la década de los ochenta, se fundaron en la R. P. de China varias instituciones dedicadas al estudio de la cultura en español. Las más importantes son:

- La Filial para la Coordinación de Español —creada por el Ministerio de Educación de China en 1982, en el Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras—, con las funciones de investigación, asesoramiento, orientación, evaluación y servicio sobre la enseñanza de español como especialidad universitaria. El actual director es el profesor

Lu Jingsheng, decano de la Facultad de Filologías Occidentales de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái.
- La Asociación de la Enseñanza de las Lenguas Española y Portuguesa de China, con el profesor Zheng Shujiu como director. Fundada también en 1982 en Shanghái, en el transcurso del I Encuentro Nacional sobre la Situación del Español en la Enseñanza Superior.
- La Asociación de Estudios de las Literaturas Española, Portuguesa y Latinoamericana, creada en 1979, cuyo objetivo es la difusión de la literatura en español y en portugués. Esta asociación tuvo un papel destacado en la promoción de la traducción, la presentación y el estudio de estas obras durante las décadas de los años ochenta y noventa. El director actual es también el profesor Zheng Shujiu.
- La Asociación para el Estudio de España, una división de la Asociación Nacional para el Estudio de Europa, presidida por la investigadora Zhang Min y fundada en 2002.
- El Centro para el Estudio de Asuntos del Español de la Academia de Ciencias Sociales de China, fundado en 1998, y también presidido por Zhang Min.
- La Asociación para el Estudio de la Historia de América Latina de China, vinculada al Instituto de la Academia de Ciencias Sociales, del mismo nombre.

La actividad de estas instituciones se canaliza, sobre todo, a través de simposios, congresos y cursos de formación de docentes que se celebran periódicamente a nivel nacional.

También es importante subrayar que, en julio de 2007, la Asociación Asiática de Hispanistas celebró su cuarto congreso en Manila; fundada en 1985, cuenta con afiliados en China, Corea, la India, Japón, Filipinas, Irán, Mongolia, Tailandia, etc. En esa ocasión fue elegido para presidir la séptima legislatura de la asociación, por primera vez, un prestigioso hispanista chino, el profesor Dong Yansheng, reconocido traductor del *Quijote* y de una buena parte de la obra de Cervantes, así como del manual más difundido en China para la enseñanza de español como lengua extranjera. El profesor Dong Yansheng se comprometió a que la próxima edición del congreso se celebraría en China. Así, en agosto de 2010 tuvo lugar el VII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas, organizado por la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. Contó con el apoyo de la AECID, la Fundación Comillas y el Instituto Cervantes,

con una participación de más de 200 ponentes chinos y de otras nacionalidades, divididos en paneles sobre lingüística, metodología del idioma, literatura, traducción e interpretación, políticas interculturales, etc. Las actas del congreso fueron publicadas por la Editorial de Lenguas Extranjeras de Beijing en junio de 2011[30]. En esa ocasión, se designó al profesor Lu Jingsheng como presidente de la octava legislatura y responsable de la próxima edición del congreso, que tendrá lugar, en julio de 2013, en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái.

Para finalizar este capítulo creemos necesario hacer una breve pero merecida alusión a otra de las labores que desarrollan de forma intensa los hispanistas chinos. Se trata de las traducciones a su lengua de obras del patrimonio literario español.

Al mismo tiempo que crece el interés por el estudio de la lengua existe en estos momentos una gran expectación por conocer con mayor profundidad la literatura originalmente escrita en español. En los últimos años, con la liberalización del mercado y el aumento de la competencia en el sector, las editoriales buscan nuevos horizontes, más allá de la literatura anglosajona, la rusa o la japonesa. Evidentemente, también en China, una de las obras más traducida y editada es, sin duda, *Don Quijote de la Mancha*, que cuenta ya con más de un centenar de ediciones y numerosas reediciones[31]. En estos momentos, las editoriales y agencias de publicación[32], cada vez más dinámicas, buscan más allá de los clásicos o de las obras exentas de derechos, siendo cada vez mayor el número de editores que se interesan por publicar en chino obras coetáneas originalmente escritas en español.

---

30 VV. AA. (2011), *Actas del VII Congreso de Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.*

31 La primera versión en chino del *Quijote,* conocida bajo el título de *La historia de un caballero loco,* corresponde a la primera parte de la novela y fue realizada por Lin Shu (1852-1924) y su ayudante Chen Jialin, a partir de una versión en inglés. Fue publicada en el año 1922 en Shanghái. Lin Shu, un osado funcionario de la última dinastía imperial que ya había realizado la traducción de *David Copperfield* y de *La dama de las camelias,* sin conocer ninguna lengua extranjera, se atrevió a verter al chino esta obra según la traducción oral realizada del inglés por Chen Jialin. Aun así, esta primera versión del *Quijote* fue recibida como un gran acontecimiento. La segunda traducción se la debemos a Fu Donghua (1893-1971), que tampoco sabía español, pero que en 1939 acometió la traducción del inglés. El profesor Zhao Zhenjiang ha desarrollado este tema en un artículo para el Centro Virtual Cervantes, «La literatura española en China» (2006), disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/china/zhenjiang.htm.

32 Desde 2003, se permite a las empresas privadas chinas tener licencia para publicar libros y actuar como mayoristas. No obstante, sus libros no pueden salir al mercado sin código ISBN, por lo que deben recurrir a las editoriales oficiales, con las que se asocian para conseguir esos ISBN. Se estima que actualmente existen unas diez mil empresas privadas de publicación (en chino solo se conoce como «editoriales» a las autorizadas a tener ISBN por el Gobierno) y muchas de ellas extremadamente activas y competitivas.

Por poner un ejemplo relevante, hace pocos meses y después de muchos años de negociaciones, vio, finalmente, la luz la primera edición legal de *Cien años de soledad*, antes de que China suscribiera los acuerdos de propiedad intelectual (2001) y que fue repetidamente editada, sin contar con autorización de la agencia ni del autor[33]. A los cuatro meses de que viera la luz esta edición, con una magnífica traducción a cargo del joven hispanista Fan Ye, ya había superado el millón de ejemplares vendidos. Obviamente, el impacto hubiera sido mucho mayor de no haberse publicado en más de cinco ediciones anteriores. La misma editorial ha publicado recientemente *Yo no he venido a hacer un discurso,* la última recopilación de ensayos de García Márquez.

El pasado año, Mario Vargas Llosa viajó a China invitado por el Instituto Cervantes y la Academia de Ciencias Sociales de China, en coincidencia con el lanzamiento de la edición en chino de *Travesuras de la niña mala*. A su vez, *El sueño del celta* va a ser publicado en breve. Además de Vargas Llosa, Esther Tusquets, Sergio Pitol, Cristina Fernández Cubas, María Dueñas, Javier Sierra, Carlos Ruiz Zafón, Albert Sánchez Piñol, Rosa Montero, Belén Gopegui, Juan Gelman, José Carlos Somoza, Guillermo Martínez o Jesús Ferrero, entre otros, son autores que han pasado ya por los centros del Instituto Cervantes en China para presentar sus obras traducidas al chino.

También han sido traducidos recientemente Mario Benedetti, Carlos Fuentes, Julio Cortázar, Javier Marías, Roberto Bolaño, Enrique Vila-Matas, Isabel Allende, Jorge Bucay, Andrés Trapiello, Eduardo Mendoza, Juan Marsé, Arturo Pérez Reverte y un ya muy largo etcétera. Como un modesto tributo a los hispanistas en su labor por dar a conocer nuestro patrimonio literario, desde los centros del Instituto Cervantes en China se ha publicado un *Catálogo de traducciones del español al chino,* actualizado en 2011, que puede consultarse en línea en las páginas web de la institución[34].

Es importante destacar, en este contexto, el papel que ha desarrollado la política de ayudas a la traducción de la Dirección General del

---

33 Según confirma Fan Ye, una primera traducción directa del español, pero con omisiones, así como otra traducida del inglés, salieron ya en el año 1984. Otra, directa del español y completa, en 1993. El realismo mágico ha tenido una extraordinaria influencia en los autores chinos de los años ochenta y noventa, y aún se percibe en la actualidad.

34 Disponible en: http://www.cervantes.org.cn/guias/CatalogoE2011.pdf. Es importante destacar que desde la última edición de la publicación en 2009 a la más reciente en 2011, el número de traducciones directas, de las que se ha tenido constancia, ha pasado de setenta a más de cien.

Libro, Archivo y Bibliotecas, que ha propiciado a lo largo de la última década que se publicaran en lengua china muchas obras de nuestro acervo literario, empezando por aquellas que ya estaban exentas del pago de los derechos de autor, pero, últimamente, también títulos más contemporáneos.

Sobre los materiales didácticos y diccionarios, como dato representativo del interés creciente, según datos ofrecidos por el ICEX y la Oficina Comercial de la Embajada de España en Pekín, en los once años comprendidos entre 1999 y 2011 se publicaron casi 60 manuales destinados a la enseñanza del español, casi tres veces más que los publicados en los veinte años entre 1978 y 1998. Evidentemente, aún no es suficiente y así lo reclaman los docentes chinos. Hacen falta métodos más adecuados a las actuales circunstancias del país y a las nuevas metodologías en la enseñanza de las lenguas. Los reconocidos catedráticos Dong Yansheng y Liu Jian (este último director del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing) están trabajando en la actualización del manual más difundido en el país, el *Español moderno*, publicado por primera vez en 1999.

La entrada de China en la OMC en 2001 supuso un importante avance en el mercado editorial, que ha corrido parejo con el desarrollo de un completo sistema para la protección de la propiedad intelectual. China ha venido experimentando un crecimiento del 8 % en el mercado editorial en los últimos años. Desde 1986, se celebra en Pekín la Feria Internacional del Libro (BIBF). Durante estos últimos veinte años, se ha consolidado como una gran plataforma para el intercambio de información de profesionales del libro, donde se concretan operaciones de importación y exportación de publicaciones, posibilidades de coedición, así como de compra y venta de derechos de autor. Se echa en falta una mayor presencia de las editoriales españolas en esta importante feria, después del gran desembarco de 2009, año en que España fue país invitado de honor. El mercado editorial en China es uno de los mayores del mundo, en la actualidad es el primero en volumen de ventas y el segundo si se mide en términos monetarios de valor[35]. En materia de nuevos títulos publicados por año, China se sitúa en primer lugar seguida de Estados Unidos y el Reino Unido. Dado que no podemos extendernos aquí en analizar las tendencias del mercado editorial en China, para aquellos

35 Según los datos obtenidos en la Oficina Comercial de la Embajada de España en Pekín.

interesados en el ámbito de las publicaciones hemos incluido al final del artículo algunas referencias a estudios realizados por la Oficina Comercial y el ICEX, que pueden consultarse en línea[36].

5. Conclusiones y perspectivas de futuro

Vemos a lo largo de estas páginas que la sociedad china está tomando conciencia del valor del idioma español, no solo como lengua de comunicación, sino como activo y utilísimo recurso para propiciar la integración en un mercado laboral cada vez más complejo y competitivo. El español, segunda lengua materna en el mundo después del chino, se está posicionando, sin duda, en el camino correcto para convertirse, a medio plazo, en la segunda lengua extranjera en el país continente. Se trata ahora de desvincularnos definitivamente de la imagen constrictora de los *xiao yu zhong* (idiomas minoritarios), a través de acciones coordinadas de las distintas instituciones acreditadas de forma permanente en China. A continuación intentaremos describir algunas de ellas:

— Es fundamental continuar incrementando la cooperación y la coordinación entre las diferentes instituciones españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, AECID, ICEX e Instituto Cervantes), tanto a través del PACE (Plan de Acción Cultural Exterior) como de otros instrumentos, con el fin de adecuar las acciones en función de las necesidades de las contrapartes chinas. Solo así se podrá optimizar convenientemente la presencia del español, en función de la creciente demanda que detectamos.

— También resulta necesario establecer un plan estratégico de acción, en estrecha colaboración con las instituciones docentes locales, tanto en materia de formación de profesores como de apoyo al diseño del currículo en educación reglada. Es fundamental trabajar mano a mano con las instituciones chinas y en el marco de una estrategia coordinada entre las instituciones españolas. Tenemos un excelente ejemplo y referencia en Filipinas, donde se ha desarrollado un plan de acción conjunto y en colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la AECID, el Instituto Cervantes y las autoridades educativas filipinas.

---

36 Véase J. C. Lis y M. Herrando (2010), *El sector editorial en China,* así como J. C. Lis y G. Machín (2011), *El sector de la educación en China.*

— Estudiando las peticiones de las instituciones docentes chinas, una posible línea estratégica de acción para reforzar la presencia de docentes cualificados pasaría por:

- Incrementar, en la medida de lo posible, la oferta de becas dirigidas a futuros docentes —alumnos de último año de licenciatura, máster o doctorado— y a profesores jóvenes. Existe una necesidad urgente de estimular la incorporación de profesores chinos jóvenes, relevo a las generaciones veteranas que se jubilan. Para ello es necesario hacer un esfuerzo institucional para activar un programa ambicioso de formación de formadores, buscando sinergias y apoyos, si es preciso también en el ámbito empresarial.
- Valorar nuevos programas que faciliten la llegada a universidades chinas de profesores expertos más experimentados. China está, en estos momentos, dispuesta a contratar a profesores con dilatada experiencia docente en el marco de su programa de expertos extranjeros. Se trata de estudiar un sistema para ayudar en la identificación de esos docentes y propiciar su integración de forma sistemática.
- Mantener o incrementar la oferta de lectorados de la AECID dirigidos a los departamentos más jóvenes y a la enseñanza secundaria[37].

— Como decíamos, hay todavía una insuficiente penetración del español en la enseñanza media debida a obstáculos normativos objetivos, que denotan algunas reticencias iniciales del sistema educativo chino a la introducción de otras lenguas extranjeras que no sean el inglés, todavía prioridad absoluta del Ministerio de Educación chino. El cambio radical en el posicionamiento de la lengua española pasa por su integración por parte de las autoridades educativas chinas en los planes curriculares, como segunda lengua extranjera, desde la enseñanza secundaria. Y en ello debemos invertir esfuerzos y recursos coordinados desde las instituciones acreditadas de forma permanente en China, de la mano del Ministerio de Educación y de las autoridades provinciales o municipales, estableciendo un orden de prioridad dentro de la geografía china.

— Interesa también seguir incrementando al máximo los programas de intercambios interuniversitarios. Es importante la cifra alcanzada

37 En estos momentos se atiende oficialmente la demanda de profesores nativos en universidades chinas a través del programa de lectores de la AECID, si bien por las características intrínsecas de ese programa los candidatos seleccionados son siempre jóvenes con poca o ninguna experiencia docente. En el presente curso 2011-2012 se han mantenido, a pesar de los recortes sufridos en los presupuestos de la AECID, doce lectorados para toda China, incluida la Región Administrativa Especial de Hong Kong, frente a los trece del pasado curso. Cabe destacar que, en otros países, el número de lectores se ha visto reducido de forma mucho más acusada.

hasta ahora de 400, si bien debemos hacer hincapié en los intercambios en dos direcciones, tanto de estudiantes como de profesores, así como impulsar el programa de dobles titulaciones. Sería también una vía para potenciar los estudios de Sinología en España, en auge.

— Conviene, asimismo, propiciar la llegada a España de un mayor número de estudiantes chinos, tanto para cursar estudios superiores en nuestras universidades como en la enseñanza media. La excelencia de nuestra red docente, así como la conveniente relación entre calidad y precio es un acicate para el nicho potencial de estudiantes chinos, la mayoría procedentes de familias de una clase media cada vez más potente[38]. Como decíamos, la tramitación del visado se ha venido agilizando considerablemente en los últimos años, si bien son los visados de estudios los que todavía cuentan con el mayor índice de denegaciones. Se pide desde los Consulados Generales de España en China a las instituciones docentes españolas que hagan un seguimiento de los estudiantes una vez matriculados, una vez que estos llegan a España, algo que aunque es conveniente, no siempre es factible. Sería interesante analizar el tema y encontrar vías para dar una solución y conseguir que quienes genuinamente quieran llegar a España para continuar estudios de español pudieran hacerlo con mayor facilidad.

— Apoyar estrategias de coedición de materiales didácticos actualizados, con el fin de que estos sean distribuidos en el país y, en fases posteriores, integrados en los planes de estudios en la enseñanza reglada. En ese sentido, evidentemente, una vez más es necesario contar con una estrecha colaboración con el Ministerio de Educación chino.

Se está coordinando desde el Instituto Cervantes, en colaboración con el profesor Lu Jingsheng, la próxima aparición de un estudio actualizado sobre el español en China, en el marco de las conmemoraciones del 40 aniversario del establecimiento de relaciones diplomáticas entre España y la R. P. de China. Esperamos que pueda presentarse en coincidencia con el VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, que se celebrará en Shanghái en 2013.

Finalmente, como referencia en la promoción de la enseñanza del español en Asia y muy concretamente en China, me gustaría hacer aquí especial mención al trabajo de la red de investigación internacional

38 Según datos del British Council, unos 75.000 estudiantes chinos cursan estudios en el Reino Unido. Aproximadamente, un 20 % de estos comienza en la enseñanza media.

SinoELE, creada en Hong Kong por un grupo entusiasta de docentes de español como lengua extranjera especializados en hablantes de lengua china, surgido en el marco de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE (organizadas por el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación en Pekín, y celebradas de junio a julio de 2009), con la intención de impulsar los estudios sobre la enseñanza de español como lengua extranjera a hablantes de chino como lengua materna.

El español goza de buena salud, también en China. Evidentemente, todavía nos queda un largo camino por recorrer, pero es importante insistir en que ya se detecta claramente en China una creciente concienciación del valor y de la importancia de nuestra lengua. Se trata, pues, de aunar esfuerzos para conseguir optimizar una estrategia de acción que propicie definitivamente su merecido posicionamiento en el país continente[39].

6. Referencias bibliográficas

Fisac, T. (2000), «La enseñanza del español en Asia Oriental», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 229-298. Disponible, también, en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/.

González Puy, I. (2006), « El español en China», 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. 133-142. Disponible, también, en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf.

Lis, J. C. y Herrando, M. (2010), *El sector editorial en China*. Pekín: Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín. Disponible en: http://www.oficinascomerciales.es/icex/cma/contentTypes/common/recordsmostrarDocumento/?doc=4395799.

---

39 Nota de la autora: me gustaría expresar mi agradecimiento a las siguientes personas, citadas por orden alfabético, por la colaboración prestada: Adrián Álvarez García, Peter Anders, Dong Yansheng, Joanna Burke, María Fachal Corbeira, Fan Ye, Manuel Fernández-Conde, Francisco Javier López, Liu Jian, Lu Jingsheng, Jenny Mendoza, Alberto Sánchez Griñán, Verena Sommerfeld, Wang Xiaolin, Xin Dan, Zhang Min, Zhao Zhenjiang, Zheng Shujiu y Zhou Qin.

LIS, J. C. y MACHÍN, G. (2011), *El sector de la educación en China*. Pekín: Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín. Disponible en: http://www.oficinascomerciales.es/icex/cma/contentTypes/common/records/mostrarDocumento/?doc=4522829.

LU, JS. (1996), «Enseñanza e investigación del español en China», *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Seúl: Asociación Asiática de Hispanistas; Universidad de Estudios extranjeros de Seúl, pp. 737-738.

— (2009) «El estudio de la enseñanza reglada del español», en Z. Zhixiang, D. Weidong y H. Wenzhong (eds.), *Zhongguo Waiyu jiaoyu fanzhan yanjiu (1949-2009) / Estudio del desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China (1949-2009)*. Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 336-376.

MING, Y. (2004), *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español.* Tesina. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Disponible en: http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/YangMing/espanolenchina.htm y http://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf.

OLLÉ, M. (2006), *De Marco Polo a Miguel de Cervantes: China y España en la era moderna.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/china/era_moderna.htm.

RELINQUE ELETA, A. *et al.* (2002), *Tres dramas chinos. La injusticia contra Dou E. El huérfano del clan de los Zhao. Historia del ala oeste.* Madrid: Editorial Gredos.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2008), *Enseñanza y aprendizaje del español en China. Reto y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. http://www.tesisenred.net/handle/10803/10944;jsessionid=E29BC1FA096B23FA784B6E60958C14A0.tdx2.

SANTOS ROVIRA, J. M. (2011), *La enseñanza del español en China: Historia, desarrollo y situación actual.* Lugo: Editorial Axac.

VV. AA. (2011), *Actas del VII Congreso de Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Pekín: Foreign Languages Teaching and Research Press. Comisión organizadora del VII Congreso de Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.

ZHAO, ZJ. (2006), *La literatura española en China.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/china/zhenjiang.htm.

Para información adicional sobre el español vinculado con China consúltese la página web del grupo de investigación: http://sinoele.org.

EL ESPAÑOL EN HONG KONG, REGIÓN ADMINISTRATIVA ESPECIAL DE LA R. P. DE CHINA

Luz M.ª Fernández Calventos
City University of Hong Kong

1. Introducción

Hong Kong, Región Administrativa Especial de la R. P. de China, está situado al sur del país continente chino, tiene una población de poco más de 7 millones de habitantes y posee un estatus político y económico que lo convierte en un lugar bastante peculiar. Hasta 1997 fue colonia inglesa, actualmente es una región administrativamente autónoma, pero está bajo la soberanía del Gobierno de Pekín, lo que se ha venido a denominar «un país dos sistemas». Las lenguas oficiales en Hong Kong son el chino y el inglés, aunque la situación de bilingüismo que a menudo se presupone no es real, siendo el chino la primera lengua y estando el inglés íntimamente relacionado con el nivel de educación del hablante. El chino en el contexto de Hong Kong significa el chino tradicional; en la R. P. China el chino establecido como lengua oficial es el chino simplificado. La lengua que se habla en el territorio hongkonés es el cantonés, por lo que en el resto del artículo me referiré al chino de Hong Kong con el nombre de cantonés para evitar confusiones con el chino simplificado y el mandarín. Desde que pasó a manos de la R. P. de China, el chino simplificado y el madarín, su forma hablada, se han unido al panorama lingüístico, sin que tengan el rango de lengua oficial.

Esta singular historia del país ha llevado al inglés a un estatus muy particular, ya que, a pesar de ser lengua oficial, se trata a nivel educativo como lengua extranjera en una gran parte de los centros de enseñanza. Así, en la mayoría de escuelas locales, las clases se imparten en cantonés y el inglés es una asignatura más, pero con un currículo propio de la enseñanza de lenguas extranjeras y no de lengua materna. Junto a estos centros existen otros en los que el idioma de instrucción es el inglés; en esta categoría hay centros tanto locales como internacionales. En el contexto universitario, la mayoría de las universidades tiene el inglés como medio obligatorio de instrucción. Este hecho implica que cuando hable-

mos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Hong Kong, el inglés merezca una categoría aparte y no comparable con el resto de lenguas extranjeras, puesto que es lengua oficial. Singapur, otra excolonia inglesa, es el otro país del sureste asiático que comparte esta peculiaridad lingüística, aunque su situación de bilingüismo sí es más real que la de Hong Kong.

El chino mandarín presenta también una posición muy particular, ya que a partir de 1997 comienza a aumentar el interés por esta lengua de manera creciente a lo largo de los años y los colegios lo van incorporando progresivamente en sus planes de estudios, incluso los centros de enseñanza internacionales incorporan clases de mandarín en sus planes.

Otro de los aspectos que debemos resaltar es que, cuando hablamos de idiomas extranjeros, hay que establecer una distinción entre lenguas asiáticas y lenguas no asiáticas, ya que en esta parte del mundo las lenguas asiáticas son las lenguas más demandadas por los estudiantes, siendo el japonés la más popular. En el ámbito universitario, al japonés se le une en popularidad el coreano. Ambas lenguas se han introducido de una manera muy fuerte en las instituciones educativas, debido al gran interés mostrado por los estudiantes. El caso del japonés y del coreano es un ejemplo muy claro de cómo una lengua se hace popular a través de su cultura, primero entra la cultura y esta trae de la mano a la lengua. No cabe duda de que la proximidad geográfica de estos dos países también influye en este gusto de los hongkoneses por lo japonés y lo coreano, pero el verdadero motor de su éxito es, sin duda, la cultura popular que exportan. Hay una auténtica devoción por su música y sus intérpretes, su cine y sus actores, su estética, su moda, su diseño, su mundo del *manga* y el *cosplay*, etc. El furor de esta forma de cultura popular es tal que hay grupos de fervientes seguidores de telenovelas coreanas que las subtitulan en chino inmediatamente después de ser emitidas en sus países de origen y las hacen accesibles a través de Internet, todo ello gratuitamente. La cultura popular es, sin duda alguna, la forma a través de la cual estos idiomas se han popularizado de una manera espectacular, especialmente entre los adolescentes y los jóvenes.

Evidentemente esto no se lo pone nada fácil a las lenguas europeas. En el caso del español, contamos con el conocimiento de los típicos tópicos por parte de los hongkoneses: el fútbol, la gastronomía y el flamenco no son ajenos en esta región, y aunque sean los tópicos de siempre, no son desdeñables si sirven como pasaporte para promover la cultura his-

pánica y que esta sirva como puerta a la lengua española. Como anécdota a este respecto me gustaría citar a Martin Bode, director de los cursos de lengua del Goethe-Institut de Hong Kong, quien señala que uno de los momentos en los que más matrículas se registraron en este centro fue entre 1990 y 1992, fechas en las que ocurren dos acontecimientos importantes: la reunificación de Alemania y la proclamación de Alemania como campeona de la Copa Mundial de Fútbol[1]. No le es ajeno a ningún profesor de español como lengua extranjera el furor que provocó la victoria del equipo español en el Mundial de Sudáfrica; casi todos hemos escuchado a un buen número de estudiantes hablar sobre el fútbol español desde entonces.

Mucho ha cambiado el panorama con respecto al español desde que, hace casi cincuenta años, un grupo de amantes de la cultura y de la lengua española, en su mayoría hablantes no nativos de español, formaran la Sociedad Hispánica de Hong Kong y comenzaran con las primeras clases de español en la excolonia inglesa.

2. El español en el sistema educativo de Hong Kong

La enseñanza en Hong Kong tiene la categoría de obsesión nacional. El centro en el que un niño comienza sus estudios de preescolar básicamente va a determinar su futuro, ya que ese centro definirá sus opciones de primaria, y este las de secundaria y posteriormente la universidad. Esto tiene implicaciones muy importantes en el esfuerzo y el dinero que una familia emplea en la educación de sus hijos, todo esfuerzo es poco y todo dinero insuficiente cuando de educación se trata. El tema es tan dramático que existen academias en las que se entrena a niños desde los cuatro años para afrontar las entrevistas a las que serán sometidos en el proceso de selección por parte de las diferentes escuelas. Un niño desde los tres años prácticamente es percibido como un ente aprendiente que debe adquirir una serie de conocimientos y habilidades necesarias para acceder a los centros educativos más prestigiosos, ya que el acceso a ellos se hace a través de una entrevista. Es decir, un niño en Hong Kong, aparte de sus clases regulares, también tiene clases de refuerzo de cualquier

1 M. Bode (2003), *Four decades of learning and teaching German in Hong Kong*, p. 69.

asignatura, aprende algún idioma, si es europeo mejor, toca al menos un instrumento y practica algún deporte con un entrenador. Este sistema creado alrededor de los alumnos de primaria y secundaria necesita una oferta adecuada a sus necesidades, y si hay algo que abunda y sigue proliferando en Hong Kong son esos centros o academias privadas que anuncian a sus tutores en el transporte público con inmensos carteles y que ofrecen todos los extra que un padre pueda pensar o desear para su hijo. Si un niño no es admitido en el centro que sus padres consideran como adecuado o prestigioso, el drama se desata, ya que este hecho es percibido, prácticamente, como el preludio de su futuro fracaso profesional, en el que estará abogado a vivir una vida mediocre. Esta es la cara más oscura de esta gran presión a la que niños, adolescentes y padres se ven sometidos por este sistema educativo tan competitivo y que en ocasiones desemboca en acontecimientos extremadamente dramáticos.

A la luz de este carácter tan peculiar de la sociedad hongkonesa, no es sorprendente que la educación, y todo lo que la rodea, sea un nicho de mercado bastante importante para todo tipo de centros dedicados a la impartición de clases de cualquier disciplina.

Dentro del sistema hongkonés de educación reglada se pueden establecer tres etapas: preescolar, primaria y secundaria.

2.1 *Preescolar*

Los centros de preescolar[2] están dirigidos a los niños de entre tres y seis años. Desde 2011 hay dos centros de preescolar que han incorporado el español en su oferta. Uno de ellos es el Hong Kong Institute of Languages, un centro privado de enseñanza, que posee un programa para nativos; es decir, para niños con uno o ambos padres hispanohablantes.

Una modalidad diferente la ofrece English School Fundation; se trata de un programa en el que el español se ofrece como asignatura extracurricular durante dos horas a la semana. Este proyecto comenzó en septiembre de 2011 y se está desarrollando en dos de sus centros, Tsing Yi y Hillside. Los niños tienen dos horas semanales de clase y actualmente hay 23 niños en el programa[3].

---

2 Para más información sobre preescolar véase *Education Bureau Office, The Government of Hong Kong Special Administrative Region* (2012b), «Kindergarten Education in Hong Kong».

3 Información facilitada por Cecilia Bedoya, coordinadora de los cursos de español de preescolar y primaria en English School Fundation.

Una de las escuelas que más fuertemente está apostando por el español es Rosaryhill School, escuela subvencionada por el Gobierno y que comienza en el curso académico 2012-1013 su programa de preescolar bilingüe inglés-español. Además del programa bilingüe, el resto de alumnos de preescolar también recibirán clases de español, aunque la carga lectiva será muy pequeña. Un total de unos 600 alumnos comenzarán sus primeras clases en español en septiembre de 2012[4].

2.2 *Primaria*

La educación primaria de divide en dos tramos: primaria 1-3 y primaria 4-6. Uno de los grandes problemas del sistema educativo de Hong Kong es la dificultad de acceso a datos concretos de cualquier tipo.

Uno de los centros que ofrece clases de español como lengua extranjera en primaria es el anteriormente mencionado Rosaryhill Shoool, que inició estas clases en septiembre de 2011. Los alumnos, unos 300, tienen una hora de clase de español a la semana.

English School Fundation también ofrece clases de español como lengua extranjera, como asignatura extracurricular en primaria desde 2002. Los cursos están divididos en cuatro niveles y los alumnos que finalizan todos los cursos alcanzan un nivel B1 inicial. Estos cursos se ofrecen en varios de sus centros: Renaissance College, Shatin Junior School, Kowloon School, Kowloon Junior School, Qarry Bay y Discovery College. Las clases son de dos horas a la semana y hay unos 120 alumnos en el programa.

English School Fundation ofrece también campamentos de verano en español dentro de sus instalaciones en Hong Kong para alumnos de preescolar y primaria desde 2002. Se ofrecen en un formato semanal, de lunes a sábados, y se pueden prorrogar hasta cuatro semanas. El número de alumnos que atiende estos campamentos varía entre los 50 y los 70 y su nivel está en un A1.

2.3 *Secundaria*

Actualmente, la formación secundaria en el sistema educativo de Hong Kong está dividida en dos ciclos de tres años cada uno, el primero

4 Información proporcionada por Francisco de las Heras, director de Rosaryhill School.

de educación secundaria básica y el segundo de educación secundaria superior, a los que sigue el examen de acceso a la universidad, el Hong Kong Diploma of Secondary School (HKDSE).

La estructura del nuevo sistema de secundaria de Hong Kong, el NSS[5], que comenzó a implementarse en 2009, ha dado cabida a las lenguas extranjeras. Según este nuevo sistema, los alumnos tienen cuatro asignaturas obligatorias y dos o tres optativas y el español está dentro de este último grupo, en la categoría C, según el sistema. Sin embargo, esto no significa que todas las escuelas de secundaria estén obligadas a ofrecer clases de español, ya que cada centro decide libremente las asignaturas optativas que puede ofrecer a sus alumnos.

A partir del año 2012 entra en vigor el nuevo examen de acceso a la universidad, el HKDSE, que por primera vez cuenta entre sus optativas con el español; las otras lenguas optativas son alemán, francés, hindi, japonés y urdu. La Hong Kong Examinations and Assessment Authority ha emitido el informe sobre las matrículas recibidas para el HKDSE de este 2012[6], en la categoría C, correspondiente a idiomas, y las cifras son las que se ofrecen en el cuadro 1:

Cuadro 1

MATRÍCULAS DE LENGUAS OPTATIVAS EN SECUNDARIA (2012)

Asignaturas	*Candidatos de escuelas*	*Candidatos privados*	*Total*
Francés	92	1	93
Alemán	3	0	3
Hindi	10	0	10
Japonés	141	5	146
Español	7	1	8
Urdu	5	0	5

Fuente: Hong Kong Examination and Assessment Authority.

Aunque sea de una manera tímida, es un hecho que el español ya ha entrado en la enseñanza secundaria en Hong Kong, hecho muy positi-

5 Para más información sobre el tema véase la página web oficial del Departamento de Educación del Gobierno de Hong Kong: Education Bureau Office, The Government of Hong Kong Special Administrative Region (2012a), *Introduction to New Academic Structure*, disponible en: http://334.edb.hkedcity.net/EN/intro.php.

6 Véase Hong Kong Examination and Assessment Authority (2012), *Registration Statistics of the Hong Kong Diploma of Secundary Education Examination 2012.*

vo ya que implica que hay centros desarrollando programas de español como lengua extranjera en estos momentos.

Es prácticamente imposible saber con certeza el número de alumnos o centros que están ofertando en estos momentos la asignatura de español como parte de su currículo; a pesar de haber consultado con las autoridades pertinentes, esta información es considerada confidencial, por lo que la información que aquí se ofrece no es completa. Otra de las dificultades es saber qué centros ofrecerán un programa completo de español o de cualquiera de las otras lenguas mencionadas, en un futuro próximo, ya que el Gobierno de Hong Kong ofrece la posibilidad de solicitar una ayuda económica para este proceso de implementación de las nuevas lenguas optativas, pero eso no implica que los colegios que obtengan dicha ayuda tengan que desarrollar un programa de cuatro años estable.

En el sistema de enseñanza secundaria obligatoria en Hong Kong nos encontramos básicamente tres tipos de centros[7]:

- Escuelas internacionales.
- Escuelas locales subvencionadas por el Gobierno.
- Escuelas concertadas.

2.3.1 Escuelas internacionales

Este tipo de centros funcionan dentro del sistema oficial de educación hongkonés, pero su currículo sigue las directrices del país al que se adscriben. El idioma en el que se imparten las clases en estos centros no es el cantonés, sino el idioma de su país de procedencia, que en su mayoría es el inglés. Normalmente, cuando estos centros proceden de un país no angloparlante, como la Escuela Francesa o la Escuela Suiza-Alemana, poseen dos tipos de programas: un programa cuya lengua de instrucción es la del país de origen, el francés o el alemán en el caso de las dos mencionadas anteriormente, y otro programa internacional, el llamado Bachiller Internacional, donde la lengua de instrucción es el inglés.

En el presente curso académico 2011-2012, la Escuela Francesa[8] ofrece español en los dos programas. En el caso del Bachiller Internacio-

7 Esta clasificación no se corresponde con la clasificación oficial llevada a cabo por el Departamento de Educación del Gobierno de Hong Kong, según la cual los centros se dividen en tres bandas (1, 2 y 3, siendo la 1 la más prestigiosa).

8 Datos proporcionados por Irma Amuriza, coordinadora de los cursos de español en la Escuela Francesa.

nal (International Baccalaureate), 43 alumnos han cursado la asignatura optativa de español en los diferentes niveles; en el caso del programa para nativos, un total de 290 alumnos han cursado español. La otra lengua europea que ofrece esta institución es el alemán: 84 alumnos han cursado esta asignatura en el programa para nativos.

Otro de los centros con más prestigio en Hong Kong es la English School Foundation (ESF), compuesta por diferentes escuelas. Son escuelas internacionales pero, a diferencia del resto, reciben subvenciones del Gobierno de Hong Kong, por lo que el precio de sus matrículas es más asequible que el del resto de colegios internacionales. Esto tiene implicaciones reales a la hora de diseñar los currículos; es decir, los cursos que se ofrecen, ya que en última instancia tienen que atender a la política educativa que imponga el Gobierno. Actualmente ofrecen español y francés, teniendo el francés un claro dominio sobre el resto por dos motivos fundamentales: el primero de ellos es que cuenta con un programa para hablantes nativos de francés; es decir, que el medio de instrucción es el francés; y, en segundo lugar, porque el francés tiene larga tradición en estas escuelas. El número aproximado de alumnos que están cursando español en todos los centros de ESF durante el curso académico 2011-2012 se estima en unos 700[9]. El alemán dejó de ofrecerse hace tiempo por falta de demanda.

Parece que la tendencia que se está registrando en la enseñanza secundaria es de descenso del número estudiantes de alemán, consolidación del francés y aumento del número de estudiantes que optan por el español.

La Chinese International School, por su parte, también está ofreciendo el español entre sus alumnos y este curso académico cuenta con un total de 65 alumnos repartidos entre los diferentes cursos[10].

Este tipo de instituciones tienen un currículo específico muy particular, con un formato de exámenes bastante peculiar y que sigue un diseño anglosajón. El nivel de lengua que alcanzan estos estudiantes sería el equivalente a un B2 en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*[11].

Otro de los centros que cuenta con el español entre sus asignaturas es el International College Hong Kong, pero no se ha podido obtener ninguna información acerca del número de estudiantes. Esta institución

---

9 Información proporcionada por Sergio Cárdenas, jefe de la Sección de Español de ESF South Island School.

10 Información facilitada por Sylvia Roldán, profesora de español de Chinese International School.

11 Véase Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

ofrece la asignatura de español como lengua extranjera en todos los niveles de la secundaria, desde años 7-9 hasta años 12-13. El nivel de los alumnos sería similar al de los centros de ESF, ya que ambos tienen como meta el IBDP[12] (Programa de Bachillerato Internacional).

2.3.2 Escuelas locales subvencionadas por el Gobierno

Son centros que dependen enteramente del Gobierno, reciben fondos públicos para su financiación y el importe de sus matrículas es muy bajo. En estos centros es el Gobierno el que realiza la gestión, tanto administrativa como académica. Estos centros no gozan del máximo prestigio entre los hongkoneses, con algunas contadas excepciones que sí poseen buena reputación por su larga trayectoria. El idioma en el que se imparten las clases en estos centros es el cantonés, por lo que el inglés tiene categoría de lengua extranjera, aunque con una importante carga lectiva.

Estos centros, en su mayoría, no ofrecen cursos de lenguas extranjeras, con la excepción de Rosaryhill School.

2.3.3 Escuelas concertadas

Estos centros reciben subvenciones del Gobierno, pero académica y administrativamente dependen de otra entidad. El importe de sus matrículas es considerablemente más elevado que el de las escuelas que dependen directamente del Gobierno y gozan de muy buena reputación. El idioma en el que se imparten las clases en estos centros es, en su mayoría, el inglés, aunque algunos de ellos lo hacen en cantonés. Son estos centros de enseñanza los que mejor han acogido la inclusión del español en el currículo oficial y un buen número de ellos ya ofrecen el español como asignatura optativa o extracurricular a sus alumnos.

La institución que más implicada está en estos proyectos de desarrollo e impartición de los programas de español es la Universidad de Hong Kong. En un total de 12 escuelas concertadas se han ofrecido cursos de español coordinados por esta universidad durante el curso académico 2011-2012. El nombre de estas instituciones no se puede facilitar por razones de confidencialidad. En el cuadro 2 se ofrece el número de alumnos que ha elegido el alemán, el español o el francés como lengua optativa o extracurricular en estos centros de secundaria.

---

12 Para más información sobre el IBDP, véase http://www.ibo.org/diploma/.

Cuadro 2

NÚMERO DE ALUMNOS QUE HAN CURSADO LENGUAS EUROPEAS EN ESCUELAS CONCERTADAS (2012)

Idiomas	*Alemán*	*Español*	*Francés*
N.º de estudiantes	63	605	340

Fuente: elaboración propia.

El nivel que alcanzan estos alumnos no es el mismo para todos ellos; así, hay alumnos que se preparan para el IGCSE y su nivel sería el equivalente a un A2 de los niveles del *Marco común europeo de referencia*, y hay otros alumnos que completan todo el programa hasta AS y tienen un B2.

Otras escuelas locales de secundaria que ofrecen español en su programa de estudios son Our Lady of the Rosary College, Maryknoll School y Law Ting Pong Secondary School.

2.4 *Universidad*

Las universidades de Hong Kong se pueden dividir en tres ramas:

- Community Colleges;
- la propia universidad en el sentido tradicional;
- Schools of Continuing and Professional Education, lo que llamamos Escuelas de Formación Continua.

2.4.1 Community Colleges

Los alumnos que no obtienen una calificación suficiente para acceder a la universidad pueden acceder a estos centros (Community Colleges), tras pasar una entrevista de selección. En estas instituciones cursan estudios equivalentes a una diplomatura y, una vez finalizados, tienen la posibilidad de acceder a la universidad para cursar una licenciatura. En la actualidad, tan solo hay un programa en que el que se incluyan los estudios hispánicos, se trata del Associate of Arts in Bilingual Communication Studies (English and Spanish), un programa de dos años de duración y que también se ofrece para el coreano, el japonés y el francés.

Este programa tiene un diseño curricular orientado hacia el español con fines profesionales, concretamente el español de los negocios. A este programa y sus asignaturas solo tienen acceso los alumnos que lo están realizando, por lo que no existe pirámide invertida en el número

de alumnos de los diferentes niveles; es decir, que el número de alumnos que comienza el programa es el mismo que lo finaliza. En el cuadro 3 se ofrece la evolución del número de alumnos de primer año matriculados en los últimos tres cursos académicos del programa de español[13].

Cuadro 3

Número de estudiantes en el programa Associate of Arts in Bilingual Communication Studies (English and Spanish)

Curso académico	*2009-2010*	*2010-2011*	*2011-2012*
N.º de estudiantes	37	38	73

Fuente: elaboración propia.

2.4.2 Universidades

Uno de los primeros datos interesantes con respecto al español en el sistema universitario hongkonés es el hecho de que no existe ningún departamento de español en la región; básicamente, el único idioma europeo que cuenta con departamento propio es el inglés. Sin embargo, casi todas las universidades de Hong Kong ofrecen, en estos momentos, cursos de español para sus estudiantes, pero no todas los ofrecen a cualquier alumno de cualquier licenciatura, sino que en algunos casos solo los alumnos del departamento al que se adscribe la sección de español pueden matricularse en estos cursos. Esto implica que los datos que se obtienen en estas instituciones no arrojan una información totalmente fidedigna sobre el potencial del español en un futuro próximo, ya que la demanda real no se puede conocer debido a las restricciones curriculares. Afortunadamente, este tipo de casos es una minoría, frente a la mayoría de universidades que sí tiene abiertos sus programas a todos los estudiantes. Estos programas que se ofrecen son en su mayoría Minors, con una única excepción, la de The University of Hong Kong, que sí ofrece un Major o licenciatura. Esta categorización de los estudios superiores es propia del sistema anglosajón y es difícil establecer un paralelismo con el sistema educativo español. Un alumno tiene un Major, que es la carrera que estudia, pero dentro de ese Major puede cursar un Minor, ya que a la hora de elegir sus asignaturas optativas o de libre configuración, puede

13 Datos facilitados por María José Pareja López, coordinadora del programa.

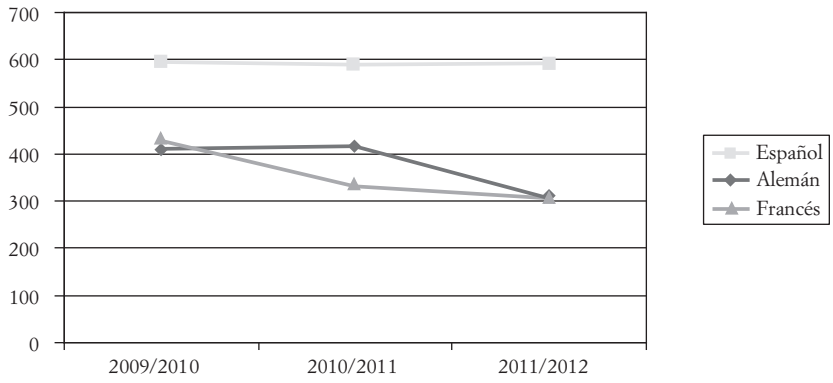
cursar asignaturas totalmente independientes, o puede cursar asignaturas que conforman un Minor. Un programa de Minor consta de 18 créditos en total y cada asignatura tiene 3 créditos. La mayoría de los Minor en español ofertados por las universidades de Hong Kong se componen de un mínimo de cuatro cursos de lengua; esto se traduce en 12 créditos, junto con dos cursos optativos, que no tienen que estar impartidos en español necesariamente.

Los alumnos que se matriculan del nivel 1 de una lengua, en nuestro caso del español, no están obligados a continuar con el programa de Minor; de hecho, la mayoría de ellos no lo hace y toman el nivel 1 por motivos varios, que van desde la simple diversión, la curiosidad, porque tienen que cursar un determinado número de créditos de lenguas extranjeras, porque siguen la Liga de Fútbol Profesional española, etc. Por norma general, si un alumno realiza un Minor, el nivel que alcanza está entre un A2 medio y un B1 inicial.

La evolución que está teniendo el español a lo largo de los últimos tres cursos académicos se puede observar en los gráficos 1 a 3 y en el cuadro 4, que se muestran a continuación. En los gráficos también se muestra la evolución que están teniendo el alemán y el francés.

Gráfico 1

NÚMERO DE MATRÍCULAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CITY UNIVERSITY OF HONG KONG[14]

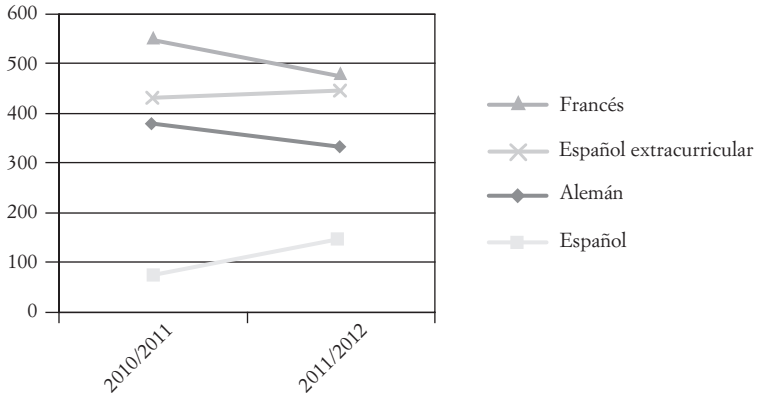


Fuente: elaboración propia.

14 Datos proporcionados por Thomas Spitzer, coordinador de Global Languages en City University of Hong Kong.

Gráfico 2

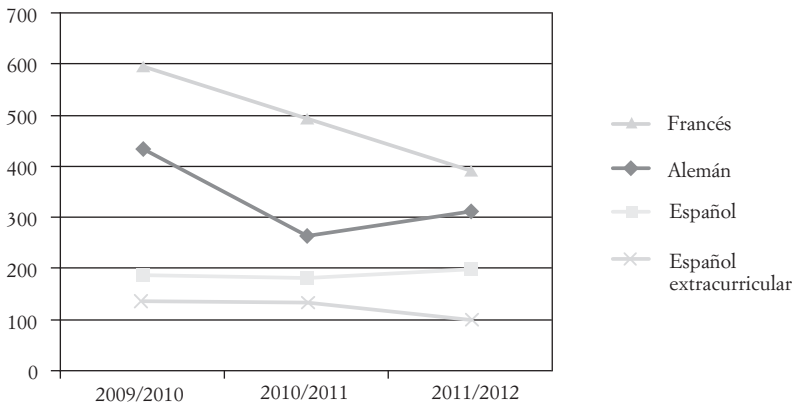
NÚMERO DE MATRÍCULAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN THE HONG KONG POLYTECHNIC UNIVERSITY[15]



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3

NÚMERO DE MATRÍCULAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN THE UNIVERSITY OF HONG KONG[16]



Fuente: elaboración propia.

15 Datos proporcionados por Renia López, coordinadora de los cursos de español en The Hong Kong Polytechnic University.

16 Datos proporcionados por Rocío Blasco, coordinadora de la Sección de Español de The University of Hong Kong, y Zena Cheung.

Cuadro 4

NÚMERO DE MATRÍCULAS EN THE HONG KONG UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY[17]

Curso académico 2011-2012	*Cursos curriculares*	*Cursos extracurriculares*
N.º de matrículas	45	195

Otras universidades que ofrecen cursos de español, pero de las que no se han podido conseguir datos exactos, son las siguientes:

- Baptist University: 200 matrículas aproximadamente, durante el curso académico 2011-2012.
- Chinese University: 628 alumnos se han matriculado de cursos de español en el año académico 2011-2012[18].
- Lignan University: se desconocen los datos exactos.

2.4.3 Escuelas de Formación Continua o Schools of Continuing and Professional Education

Estas instituciones educativas tienen programas de lo más variado, desde diseños florales a doctorados en educación, pertenecen a la universidad pero funcionan de manera independiente. Puede matricularse en sus cursos cualquier persona, siempre que cumpla los requisitos establecidos para cada programa en particular. Son estas instituciones las que están ofreciendo cursos de español al público en general. Todas las escuelas de formación continua de Hong Kong ofrecen cursos generales de español. Su éxito y popularidad es innegable; de hecho, en estos momentos, la demanda supera a la oferta.

Estas instituciones ofrecen cursos autofinanciados; es decir, si un programa no cubre los gastos que genera y no produce algún beneficio económico, desaparece. La oferta en cuanto al número de horas de clase, la duración de los cursos, el contenido, etc., varía entre las diferentes instituciones, pero el nivel más alto que un alumno puede alcanzar en estos cursos en la actualidad es teóricamente un B2. Esto deja una demanda de niveles superiores notable.

17 Cifras aproximadas basadas en los cursos ofrecidos, no se ha tenido acceso al número exacto de matrículas.

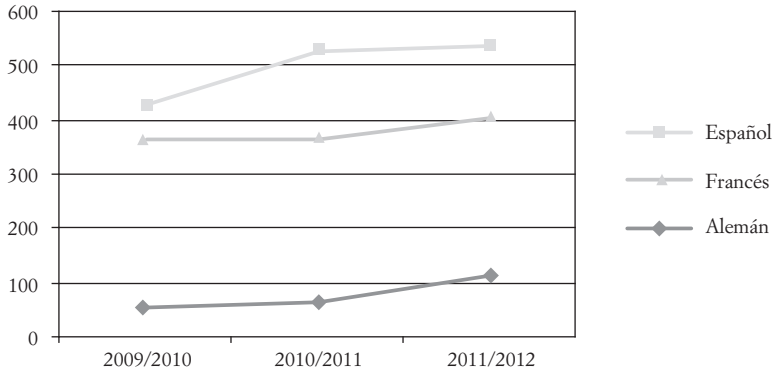
18 Datos facilitados por fuentes oficiales.

Los motivos por los que los alumnos universitarios deciden estudiar español son muy diversos, desde personales (porque tienen amigos hispanohablantes, porque sus compañeros se han matriculado en el curso o por recomendación de otros compañeros, porque les gusta el fútbol, etc.) hasta motivos más profesionales, como el hecho de que el conocimiento de una lengua europea es un plus a la hora de encontrar trabajo o de encontrar un trabajo mejor y que incluso puede significar un salario más alto. En el caso de los estudiantes adultos, para aquellos que acuden a las Escuelas de Formación Continua los motivos pueden ser también personales, pero de muy diferente índole; en este caso, lo hacen para socializar, para conocer gente nueva, muchos de ellos se matriculan en un curso porque piensan ir de vacaciones a algún país de habla hispana y otros lo hacen por motivos laborales, bien porque ya están en contacto con clientes de habla hispana, bien porque hablar español, u otra lengua europea, puede significar una mejora laboral.

Uno de los centros que más cursos de lenguas europeas oferta en estos momentos es HKUSPACE. En el gráfico 4 se muestra la evolución que las tres lenguas objeto de estudio en este informe están presentando en los últimos tres cursos académicos[19].

Gráfico 4

NÚMERO DE MATRÍCULAS EN LENGUAS EXTRANJERAS EN HKUSPACE THE UNIVERSITY OF HONG KONG



Fuente: elaboración propia.

19 Datos proporcionados por Irene Lacasa, coordinadora de Lenguas Europeas, HKUSPACE.

Otro de los centros que ofrece cursos de español es CityU SCOPE[20]. En el cuadro 5 se ofrece un recorrido por el número de matrículas que han registrado sus cursos de 2009 a 2011.

Cuadro 5

NÚMERO DE MATRÍCULAS EN LENGUAS EXTRANJERAS EN SCOPE, CITY UNIVERSITY OF HONG KONG

Año	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*
N.º de matrículas	349	275	104	292

Fuente: elaboración propia.

La Sociedad Hispánica de Hong Kong no pertenece a este grupo, puesto que es una asociación sin ánimo de lucro, pero ofrece cursos de español similares a los de estos centros. El número de matrículas registradas, según datos ofrecidos por miembros de la Sociedad, fue de 110 en 2009 y 2010, y de 120 en 2012.

A su vez, el Gobierno de Hong Kong, a través de la Countinuing Education Fund, puso hace unos años en marcha un proyecto de incentivación de la formación para los residentes de Hong Kong, y la adquisición de lenguas extranjeras forma parte de dicho proyecto. Según este programa, cualquier persona que complete un nivel de un idioma (A1, A2, etc.) y apruebe su correspondiente examen de nivel, que en el caso del español es el DELE, puede acceder a un reembolso por parte del Gobierno de hasta un 80% del importe de matrícula de dichos cursos. Los centros que ofrecen programas que se acogen a este proyecto son: Hong Kong Baptist University SE, Hong Kong Communication Art Center, SCS Chinese Univesity, SCOPE y SPACE. El programa del Community College de City University también está incluido en este proyecto, así como los cursos de la Alliançe Francaise y el Goethe-Institut de Hong Kong.

2.5 *Centros privados de enseñanza de español*

Hay varios centros privados de enseñanza del español en Hong Kong. Estos centros o academias de idiomas van siguiendo la tendencia del mercado, adaptando su oferta a la demanda. Encontramos cursos muy par-

20 Datos proporcionados por CityU SCOPE.

ticulares; por ejemplo, los cursos que se ofrecen a los adolescentes que están cursando la enseñanza secundaria en otros países, principalmente en el Reino Unido. Estos alumnos vuelven durante el periodo vacacional a Hong Kong, periodo durante el cual realizan cursos intensivos de español. Los cursos de preparación al DELE también se han hecho un hueco en estos centros, junto a cursos de preparación para los exámenes de secundaria, clases particulares, etc. Algunos centros están implicados con escuelas de enseñanza secundaria que han decidido incorporar el español en sus currículos, ya sea como optativa o como asignatura de libre configuración, proporcionando los profesores para estos cursos. También es parte de su misión atender a esa demanda de niveles superiores que no queda cubierta por el resto de centros.

El número de centros privados que ofrecen español entre sus cursos es cada vez mayor, algunos de ellos son:

- De Columbus, con unos 250 alumnos anuales[21].
- Viva Spanish, con 79 alumnos anuales en su centro y 130 en las escuelas de secundaria donde imparten clases[22].
- Spanish World. Amazing Languages, con unos 70 alumnos al año[23].
- Carabela Language Centre, con 40 alumnos[24], la mayoría de ellos menores de 10 años.
- Hong Kong Institute of Languages.

3. Proyecciones de futuro

Que la cultura hispana, y más concretamente la española, está de moda en Hong Kong es un hecho. Cada año aumenta el número de restaurantes españoles, con una amplia oferta que va desde la comida típicamente tradicional, pasando por las tapas, hasta restaurantes de alta cocina y cocina de innovación. Las escuelas de flamenco también comienzan a colorear el panorama del país; incluso han aparecido varios grupos locales de flamenco compuestos por un elenco internacional más o menos afortunado, que curiosamente no cuenta con artistas españoles entre sus nombres. El flamenco es incluso ofrecido en la Hong Kong Academy for

21 Datos proporcionados por Jordi Oromí, director del centro.
22 Datos proporcionados por José Oriol Núñez, jefe de estudios del centro.
23 Datos facilitados por Elisa Alonso, coordinadora de los cursos de español del centro.
24 Datos facilitados por Billy Chan, director del centro.

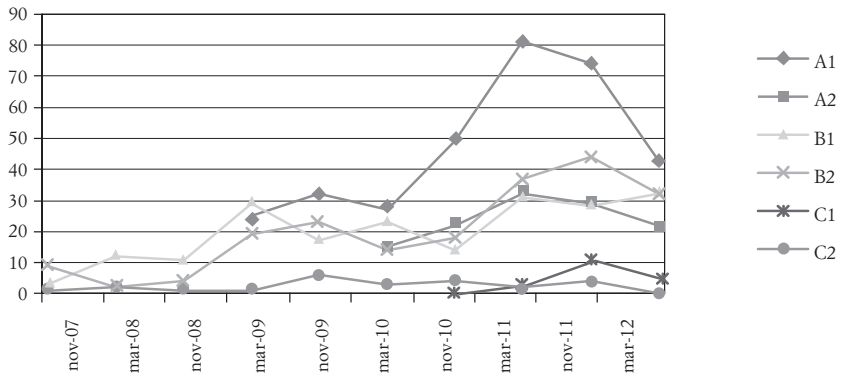
Performing Arts. El cine español despierta curiosidad y las proyecciones de las películas que se proyectan tanto en el Mes de España como en el Festival de Cine Europeo suelen estar bastante concurridas. Incluso la Cámara de Comercio de España en Hong Kong organiza, desde hace dos años, lo que ha venido a llamar «La Feria», actividad que ha tenido gran éxito en sus dos convocatorias.

La presencia de productos españoles en los supermercados es creciente, las tiendas gurmé empiezan a incluir nuestras conservas, quesos y jamones y, por supuesto, nuestros vinos.

Sin embargo, sí que cabría cuestionar la calidad de esa imagen que se está proyectando de lo español o de la cultura española en general en la región hongkonesa. Se echa de menos una institución que dé solidez, que dote —aunque sea indirectamente— de un carácter institucional a esta expansión de lo español que se está produciendo en los últimos años.

Gráfico 5

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CANDIDATOS A LOS DIPLOMAS DELE EN HONG KONG



Fuente: elaboración propia.

Uno de los síntomas más claros del auge que está teniendo el español en Hong Kong, en los últimos tiempos, es la importancia que está adquiriendo el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), especialmente a partir de la convocatoria de noviembre de 2007, cuando empiezó a cambiar el panorama, gracias a las gestiones realizadas desde el Instituto Cervantes de Pekín y a la inestimable colaboración de la profesora María José Pareja López. En el gráfico 5 se puede apreciar la evolución que

ha experimentado la matriculación en los diferentes niveles, desde mayo de 2007 hasta la última convocatoria celebrada previamente a la elaboración de este artículo, en mayo de 2012[25].

Es importante destacar que los candidatos al DELE que se presentan en Hong Kong no proceden exclusivamente de esta región, sino que Hong Kong recibe también a los candidatos de Macao y de las provincias del sur de la R. P. de China, especialmente de la provincia de Cantón.

A este respecto cabe añadir que se carece de información detallada acerca de la situación del español en Macao, que también es una Región Administrativa Especial bajo soberanía china y que fue colonia portuguesa hasta 1999. Sin embargo, sí se conoce el creciente interés por la lengua que se está experimentando en dicho territorio. Cabe destacar los cursos que oferta la Universidad de Macao, cuyos cursos de español son ofrecidos dentro de los programas del Departamento de Portugués. Son cursos de tres niveles, cada nivel tiene una duración de un semestre y, al final, los alumnos se pueden presentar al DELE. El aumento del interés de los alumnos por estos cursos queda patente en el cuadro 6, donde se puede apreciar el incremento gradual y constante del número de alumnos de español en la Universidad de Macao[26], desde 2005 hasta el presente curso académico 2011-2012.

Cuadro 6

NÚMERO DE ALUMNOS DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE MACAO

Curso académico	*2005-2006*	*2006-2007*	*2007-2008*	*2008-2009*	*2009-2010*	*2010-2011*	*2011-2012*
N.º matrículas	119	165	115	251	422	640	790

Fuente: elaboración propia.

Conviene también apuntar el hecho de que muchos de los candidatos que se presentan a los niveles A1 y A2 son niños y, en las dos últimas convocatorias de mayo, se han realizado exámenes de nivel B1 escolar.

Para terminar cabría reflexionar que si observamos todos los cuadros y gráficos que aparecen a lo largo de este informe podemos afirmar que las lenguas europeas están en un momento de transición en la región de Hong Kong, en el que la tendencia general contemplaría un descenso del

25 Datos proporcionados por María José Pareja López, coordinadora DELE en Hong Kong.

26 Datos proporcionados por María Sigala, profesora de español de la Universidad de Macao.

alemán, una estabilización del francés y un aumento del español, tendencia esta última que se vería mucho más respaldada con la presencia de un Instituto Cervantes en Hong Kong, que impulsara la cultura hispánica y que dotara de una relevancia mucho más notable a la lengua española. Hace falta ese centro institucional de referencia, especialmente en estos momentos, en los que el español se perfila claramente como la primera lengua europea más demandada en Hong Kong, después del inglés.

4. Referencias bibliográficas

Bode, M. (2003), «Four decades of learning and teaching German in Hong Kong», en VV. AA., *Germany in Hong Kong, 50 years Consulate General of the Federal Republic of Germany, 40 years Goethe-Institut Hong Kong, 20 years German Chamber of Commerce.* Hong Kong: Cámara de Comercio Alemana y Goethe-Institut; Consulado General de Alemania, pp. 69-70.

Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Education Bureau Office, The Government of Hong Kong Special Administrative Region (2012a), «Introduction to New Academic Structure», *New Academic Structure Web Bulletin.* Disponible en: http://334.edb.hkedcity.net/EN/intro.php.

— (2012b), *Kindergarten Education in Hong Kong.* Disponible en: http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=916.

Hong Kong Examination and Assessment Authority (2012), *Registration Statistics of the Hong Kong Diploma of Secundary Education Examination 2012.* Disponible en: http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/PR/20111201_PR_Registration_of_2012_HKDSE_FULL_eng_final.pdf.

EL ESPAÑOL EN JAPÓN

Víctor Ugarte Farrerons
Instituto Cervantes de Tokio

1. Introducción: tradición de los estudios de español y del hispanismo en el Japón

La presencia de la lengua española en Japón progresa en paralelo con la intensificación de relaciones entre Japón y los países hispanohablantes. En el caso de España, que por conocer mejor desarrollaré con más detalle, se trata de la historia de dos países lejanos con buenas relaciones. Anticipo al lector tres momentos, que desarrollaré posteriormente, en los que nuestra lengua consigue un especial impulso, momentos que el profesor Shoji Bando de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto define como «los tres *booms* del español en Japón».

Esta historia suele contar siempre como primera referencia con la llegada a la costa japonesa de Francisco Javier junto a Cosme de Torres y Juan Fernández. Concretamente a Kagoshima en 1549. Es, por tanto, una relación vinculada a una misión religiosa de los jesuitas y no a una misión oficial española. A partir de 1565, sí podemos hablar de un contacto más oficial, al establecer Miguel López de Legazpi un asentamiento permanente en Filipinas. La proximidad con Filipinas permitirá la llegada de nuevas órdenes religiosas a Japón (franciscanos desde 1593, dominicos en 1603). Este momento supone también una puerta abierta para el comercio de Japón con España a través de Nueva España.

Esta presencia de religiosos españoles en el archipiélago japonés continuará en varios periodos históricos. Sin embargo, el impacto en la difusión de la lengua española es muy escaso, dado que los misioneros utilizaban el latín como lengua de culto y el japonés para la comunicación y difusión de su mensaje. Aunque el profesor Uritani comenta: «[…] los misioneros portugueses y españoles […] fundaron seminarios llamados entonces Colegios en varias partes del oeste de Japón y en ellos algunos seminaristas debieron aprender el español. Los misioneros extranjeros estudiaron el japonés y publicaron gramáticas japonesas en latín, portugués y español. Los seminaristas japoneses, por su parte, se veían obli-

gados a estudiar el latín para leer libros de teología o de liturgia, pero algunos libros debían de ser españoles o portugueses. Estos estudios no dejaron documento o huella alguna, porque la fe cristiana fue prohibida oficialmente durante 300 años»[1]. Esto sí, la figura del jesuita navarro se recuerda todavía como un hecho histórico, con un antes y un después, y es el primer referente español para los japoneses.

Los años siguientes no cuentan con momentos relevantes en cuanto a relaciones entre Japón y España, salvo dos momentos próximos en el tiempo: primero el naufragio del galeón San Francisco frente a la costa de Onjuku el 30 de septiembre de 1609, en el que 56 tripulantes perdieron la vida y 317 lograron salvarse gracias al socorro y esfuerzo sobrehumano y desinteresado de los pobladores de aquella pequeña localidad. Lideraba la expedición don Rodrigo de Vivero y Velasco (sobrino de Luis de Velasco, virrey de Navarra y de Nueva España) entonces gobernador y capitán general de las Filipinas, quien aprovechó el contacto y posterior estancia para negociar y preparar la firma de lo que hubiera sido el primer acuerdo bilateral de amistad, cooperación y comercio entre Japón y España, a través de la Nueva España de entonces.

El siguiente momento histórico relevante se produce en el año 1613 (18 de la Era Keicho), como continuación de las gestiones iniciadas por don Rodrigo de Vivero en 1609, cuando el señor feudal Date Masamune (1567-1636) del señorío de Sendai envía una delegación cuyo destino final era entrevistarse con el rey de España, Felipe III, y con el romano pontífice Paulo V. Para ello recibió previamente la autorización del sogún retirado (Oogosho) Tokugawa Ieyasu (1592-1616). Esta misión diplomática se conoce con el nombre de «Misión a Europa de la Era Keicho» y fue encomendada al embajador Hasekura Tsunenaga (1570-1621). Esta fue la primera delegación diplomática de carácter oficial enviada por Japón a España.

Entra Japón en una larga etapa de aislamiento que terminará en 1868 con la Restauración Meiji. Es entonces cuando podemos empezar a hablar realmente de historia de la lengua española en Japón. El 21 de agosto de 1873 se establecen relaciones diplomáticas entre el Perú y Japón, primer enlace oficial, estable y definitivo entre un país de habla hispana y Japón. Justo ese mismo año se inician en Tokio cursos de lenguas extranjeras en la llamada Escuela Oficial de Lenguas Extranjeras, donde no

1 R. Uritani (1985a).

se incluyen de momento ni el español ni el inglés. En 1878 se establecen relaciones diplomáticas entre España y Japón. En 1888 se inician las relaciones diplomáticas con México, un año más tarde con Argentina y en 1897 con Chile.

En 1890 llega a Japón el primer profesor de español, el italiano Emilio Binda, que enseñará a Hiyama Gozaburo, primer jefe de un departamento de español en Japón, en 1897, cuando ve la luz el primer centro donde se imparten cursos de lengua española, la Escuela de Idiomas de Tokio, conocida hoy como Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio. Allí, el precursor Gonzalo Jiménez de la Espada formó a los primeros hispanistas japoneses, entre los que destacan Nagata Hirosada, primer traductor del *Quijote,* y Kasai Shizuo, maestro y formador de muchos hispanistas. En marzo de 1893 se constituye en Tokio la Sociedad de la Lengua Española, cuyo presidente será el marqués de Hachisuka, quien había sido representante diplomático de Japón en Madrid. El objetivo de la creación de esta sociedad era promover el conocimiento de la lengua española para así poder incrementar el comercio con Filipinas, España y países de habla hispana en América.

Como hemos visto, hasta este momento de apertura de Japón al exterior y de inicio de relaciones diplomáticas con países de habla hispana, el papel de la lengua española en Japón había sido puramente testimonial. Tampoco se puede hablar de un cambio demasiado significativo, ya que tras estos inicios, en los años siguientes no fueron muchos los departamentos de español creados en otras universidades. En el Japón de antes de la Segunda Guerra Mundial había únicamente tres universidades con departamento de español, una de ellas la Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka, que lo había iniciado en 1921.

Finalizada la Gran Guerra, tras la ocupación del territorio japonés y hasta 1952, se inicia una etapa de recuperación económica, caldo de cultivo propicio para el desarrollo de la lengua de Cervantes. Un fenómeno interesante de este momento, similar a lo que pasará más tarde con el flamenco, es la popularidad que adquieren el tango, la música brasileña y la mexicana. El profesor Ueda Hiroto cuenta esta divertida anécdota al respecto: «Nuestros profesores, precursores de la enseñanza del español, nos cuentan que en su juventud no había día en que no se escuchara música latinoamericana en la radio. La fantasía que abrigaban los jóvenes era tan grande que, sin saber en qué idioma se cantaba su música favorita, tomaban clases de latín. Ya después de haber aprendido con paciencia la

tercera o cuarta declinación de los sustantivos latinos se dieron cuenta de su equivocación, y la mayoría de ellos al día siguiente se incorporaron al aula de español»[2].

En el año 1955, se funda la Sociedad Japonesa de Filología Hispánica, que luego pasará a llamarse Asociación Japonesa de Hispanistas. Actualmente, cuenta con unos 400 socios y publica anualmente la revista *Hispánica*. Sin duda, es este el periodo en el que se puede hablar ya de cierta visibilidad y madurez del hispanismo en Japón. Si bien, como veíamos en el párrafo anterior, la motivación cultural para estudiar español era ya palpable, en esta época: «el español era considerado, además, y en muchos casos primordialmente, como lengua práctica o lengua para el comercio, y sobre todo en los años sesenta, se establecieron muchos departamentos de español y empezaron a formarse numerosos estudiosos y especialistas del español, la mayoría de los cuales completaron su formación en España o países de habla hispana. Esto significa que la lengua española ya no era una simple herramienta de trabajo sino que era objeto de investigación científica»[3]. En 1957 se crea, en Tokio, la Sociedad Hispánica de Japón que, hasta hoy, imparte clases de español en la Casa de España y desde 1973 realiza sus propios exámenes: Evaluación Oficial del Conocimiento de la Lengua Española y Evaluación Oficial del Conocimiento del Español Comercial y Legislativo, pensados para alumnos japoneses y que, pese a que no tienen reconocimiento académico oficial ni validez fuera de Japón, han gozado de gran difusión, especialmente antes de la llegada del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera).

Se suceden en esta época las apariciones de nuevos departamentos de español. Veamos algunos: en 1958 se crea el Departamento de Español de la Universidad de Sofía, al que le siguen en 1961 el de la Universidad Femenina Seisen, en 1962 el de la Universidad Municipal de Lenguas Extranjeras de Kobe y, en 1963, el de la Universidad de Nanzan en Nagoya. Coincide este momento con el inicio de emisiones de programas de cursos de español en la NHK, cadena pública japonesa de radio y televisión, concretamente desde 1956 en la radio y desde 1967 en televisión. NHK edita, además, sendas revistas mensuales, con materiales de los cursos de radio y televisión, con una tirada, cada una de ellas, entre 60.000 y 90.000 ejemplares. Precisamente la tirada de estas revistas se toma frecuente-

2 H. Ueda (2001).

3 S. Okamoto y K. Nakai (2010).

mente como referencia útil a la hora de establecer una cifra aproximada de estudiantes de español en Japón. Estos programas son seguidos todavía por muchos japoneses y han sido de gran ayuda en la difusión de la lengua española, si bien se basan en un sistema de enseñanza que usa principalmente el japonés, al igual que lo hace la inmensa mayoría de centros de enseñanza de español en Japón. Por otra parte son una buena puerta a la cultura en español, ya que de forma habitual incorporan contenidos culturales del mundo hispánico.

A partir de las décadas de 1970 y 1980 es de nuevo un buen momento para nuestra lengua en la universidad japonesa, con la apertura de nuevos departamentos de español. El interés provocado ante la expectativa del desarrollo económico de Iberoamérica inicia el primer *boom* de los tres mencionados al principio. De esta época, dice el profesor Ruiz Tinoco: «según cuentan los antiguos alumnos japoneses de español de hace ya medio siglo, cuando comenzó su andadura el Departamento de Español de la Universidad de Sofía, uno de los principales objetivos para aprender la lengua era emigrar a Latinoamérica»[4]. Este momento coincide, además, con la llegada de traducciones de los autores del *boom* latinoamericano, que impactan con éxito en lectores y escritores japoneses, reforzado todo ello por las primeras visitas a Japón de artistas, escritores y académicos hispanos. Se fortalece la relación de universidades y académicos de la América hispanohablante con Japón, muy especialmente en el caso de México. Es en esta época cuando se funda, en 1988, otra de las grandes asociaciones de hispanistas y profesores de español en Japón, la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA), que edita la publicación *Cuadernos Canela.*

Cuando partimos de una realidad como la japonesa, en la que la situación de la lengua española no es ni mucho menos mayoritaria en el campo del estudio de lenguas extranjeras, situaciones imprevistas, modas o coyunturas pueden convertirse en fuertes impulsos o –como lo llamábamos antes– en un *boom*. Un ejemplo de esto, realmente sorprendente, es el caso de una lengua y cultura que no gozaba antes de la popularidad actual en Japón: la coreana. Este caso paradigmático nos puede servir de ejemplo de premio probablemente no buscado. Se trata del enorme éxito de una serie de televisión coreana de principios de la década de 2000, llamada *Sonata de invierno,* que dio lugar a un cambio en la percepción

4 A. Ruiz Tinoco (2012).

que se tenía en Japón de Corea del Sur; no solo por su industria del entretenimiento, que ha conseguido que ahora las series coreanas tengan millones de seguidores y los grupos de pop coreano llenen los estadios japoneses, sino también por una sustancial mejora en la imagen de Corea del Sur. Esto ha llevado también a que millones de japoneses estudien coreano y a que encontremos cientos de restaurantes de comida coreana en Japón. Y, por supuesto, el turismo a Corea del Sur refleja también este fenómeno. De hecho, el lugar donde se rodó la serie aludida, Yongpyong, es el favorito de los turistas japoneses.

No hemos tenido la suerte de contar con una serie parecida a esa *Sonata de invierno,* pero aunque la repercusión sea menor, algo similar podría decirse de la popularización de Gaudí en Japón. Vagamente conocido desde hace tiempo, no lo era de forma masiva. Gaudí ya había sido admirado por japoneses ilustres como el fotógrafo Hosoe Eiko, el arquitecto Kenji Imai en los años cincuenta y el también ilustre arquitecto Ando Tadao posteriormente. Pero será en los años ochenta cuando la Sagrada Familia y el Parque Güell se conviertan en escenarios de un popular anuncio de *whisky* Suntori, que invade los canales de la televisión japonesa. Lo bueno de este tipo de modas es que en Japón duran mucho tiempo y suelen incluso aumentar. No hay más que ver el interés de los turistas japoneses, que consideran imprescindible visitar la obra de Gaudí. Este turismo se ha incrementado desde ese momento, hasta llegar a los 700.000 turistas al año, aunque naturalmente no todo el aumento sea achacable solo al anuncio de *whisky*. Muchos de estos turistas llenan ahora las aulas del Instituto Cervantes y de otros centros educativos en Japón. Como se verá más adelante en una amplia encuesta a estudiantes universitarios de español en Japón, la arquitectura es el primer interés cultural de las alumnas y el segundo de los alumnos. La inmensa mayoría de los estudiantes de español de educación no reglada han viajado a España.

La nominación de Barcelona como sede olímpica creó ya un gran interés por España en general y por Barcelona en particular. El segundo *boom* coincide con las celebraciones de la Exposición Universal de Sevilla y especialmente de los Juegos Olímpicos de Barcelona. Algunos iconos[5] en la imaginería hispana en Japón son, entre muchos otros, la Alhambra de Granada y el Camino de Santiago, además de los toros, el flamenco, la paella, etc.

---

5 J. Noya (2004).

El flamenco merece punto y aparte. La afición es tal en Japón que son muchas las fuentes que dicen que hay más escuelas de flamenco en Japón que en España. Todas las grandes estrellas del flamenco tienen en su agenda una gira por Japón. Se recuerdan todavía con gran emoción las visitas de Antonio Gades, y hoy siguen llenando teatros María Pagés, Eva Yerbabuena, Joaquín Cortés o Sara Baras. El impacto del flamenco en la popularidad de la lengua española es fundamental, y las alumnas (en una inmensa mayoría se trata de mujeres) de flamenco en Japón son también estudiantes de español en las universidades o centros educativos.

Por otra parte, no podemos olvidar la emigración japonesa iniciada a finales de la década de los sesenta del siglo XIX a América. Si bien en un primer momento se dirigía prioritariamente a Estados Unidos, al restringir este país la entrada a los japoneses, Brasil y Perú se convertirán en sus destinos prioritarios, aunque también cuentan Bolivia, Colombia, Argentina, Chile, Paraguay y otros países hispanohablantes en América. Estos japoneses se asientan formando familias, cuyos descendientes, los llamados *nikkei,* conservan en mayor o menor medida la identidad y la lengua japonesa. El término *nikkei* define a todas aquellas personas descendientes de japoneses, incluyendo a los de ascendencia mixta, es decir, aquellos que tienen origen japonés por línea materna o paterna.

Casi un siglo después, en 1990, un Japón económicamente poderoso, segunda potencia mundial, tiene problemas para encontrar mano de obra no cualificada, ya que los jóvenes japoneses tendían a rechazar trabajos llamados «3K» *(kiken, kitanai, Mitsui* / peligrosos, sucios y duros). Se modifica así la ley de inmigración para facilitar el permiso de trabajo y residencia a descendientes de japoneses, *nikkei*, de hasta tres generaciones. Esto provocó la llegada de miles de jóvenes procedentes de Iberoamérica, especialmente peruanos y brasileños. En el caso concreto de los peruanos formaron la más notable colonia hispanohablante en Japón, que sigue siéndolo con, aproximadamente, 60.000 miembros. Naturalmente, muchos de estos peruanos de origen japonés serán, y siguen siendo, los que enseñen español a los japoneses y constituyen, sin duda, un importante activo en la enseñanza del español en Japón. En muchos casos, los descendientes en Japón de estas familias no pueden practicar el español suficientemente, ya que o bien no tienen la opción de aprenderlo en la educación reglada, especialmente la preuniversitaria, o bien no lo practican en casa. Por otra parte hay un problema en cuanto a la valoración que del español hacen algunos de estos niños y jóvenes, dado que al no verle

una utilidad en la práctica del día a día, no ven la necesidad de aprenderlo. Por todo ello, el 21 de abril de 2012 se organizó en el Instituto Cervantes de Tokio el I Encuentro sobre el Uso de la Lengua Española en Japón, en colaboración con el Observatorio de la Lengua Española en Japón, con entidades educativas especializadas en la comunidad de origen hispano en Japón, y con los consulados de las embajadas hispanohablantes con representación en Tokio y las asociaciones de residentes de origen hispano en Japón. El encuentro sirvió para dejar constancia de que existe un consenso claro en cuanto a la necesidad de impulsar la lengua española en Japón. El primer objetivo marcado es intentar conseguir la consideración del español como lengua optativa en el examen de acceso a la universidad pública. En dicho examen, desde su inicio, para la evaluación de un idioma extranjero se ofrece la opción de elegir entre tres idiomas: inglés, francés y alemán. Después, en 1997, se introdujo el chino y en 2002 el coreano, dando así a los estudiantes la opción de elegir entre cinco idiomas. Como primer paso, los 19 embajadores de los países hispanohablantes en Japón han firmado una carta que entregarán personalmente al ministro de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, en la que se solicitará la inclusión del español como lengua optativa en dicho examen. Se marcaron, además, otros objetivos encaminados a potenciar el uso del español en la educación reglada y entre los descendientes de hispanos, y la colaboración estrecha para la elaboración de un estudio sobre la situación y las posibles vías de mejora.

Si comparamos la «salud» de nuestra lengua y del hispanismo con otras lenguas europeas, un buen termómetro en Japón es ver la historia de sus diccionarios respectivos. Si vemos los diccionarios de español publicados, comparándolos con los de las otras lenguas importantes de Europa (inglés, francés, alemán, etc.), el diccionario de español tiene relativamente menos historia en Japón. Por ejemplo, aún no existe ningún diccionario sustancial que contenga más de 100.000 entradas[6].

La buena noticia es que estamos inmersos en el principio del tercer *boom,* de la mano de los éxitos del deporte español, especialmente del fútbol, y esperemos, modestamente, que la acción cultural que se ha llevado a cabo desde el Instituto Cervantes de Tokio, con más de mil actividades culturales desde su inauguración, haya contribuido en parte. En algunos casos, el aumento del número de estudiantes interesados por el

6 S. Okamoto y K. Nakai (2010).

español en los últimos años es espectacular. El profesor Shimizu Norio, catedrático de la Universidad de Waseda y académico correspondiente de la Real Academia Española, al entrevistarle para este artículo, me precisa por escrito lo siguiente: «En tres años se ha duplicado el número de matrículas, o más. Cuando yo entré en Waseda (universidad que no tiene departamento de español), (en español) solo había 3 clases de iniciación (frente a 14 de francés, 9 de alemán, 13 de chino, 2 de ruso) y este año 2012 tenemos 7 clases de español (frente a 12 de francés, 8 de alemán, 12 de chino, 3 de ruso). Hay que tener en cuenta que la Facultad de Letras tiene departamentos de francés, alemán, chino y ruso (como primera lengua). Ahora bien, en Letras, como el caso del español, se dan otros idiomas como segunda lengua: italiano y coreano. El italiano tiene 3 clases y el coreano también 3. Esto significa que el español como segunda lengua tiene un puesto muy destacado y supera las 3 clases del ruso (que tiene su departamento) y compite con el alemán (8 clases). […] La Facultad de Letras tenía solo 3 clases de español cuando entré en 2008 y cada año se iba aumentando 1 clase y ha llegado este año a 7 […] Hay otro dato: ahora me refiero no al número de clases sino al número de solicitudes. En 2012, el presente curso, el francés ha tenido 446 solicitudes, el alemán 302, el ruso 73, el chino 432, el italiano 115, el coreano 100 y el español 259. Esto quiere decir que cada clase de español tiene cerca de 40 alumnos. Me he limitado a la situación de la Facultad de Letras de Waseda y no tengo datos de otras facultades».

Teniendo en cuenta que las asociaciones de hispanistas, los departamentos de español y las editoriales que publican a autores hispanos no son las mejor dotadas comparadas con otras especialidades, las ayudas públicas han sido importantísimas, muy fructíferas y útiles. Especialmente las ayudas para viajes y las ayudas a la traducción al japonés de obras en español, otorgadas por el Gobierno de España a través de diferentes programas, especialmente el actualmente denominado «Ayudas a la traducción y edición en lenguas extranjeras de obras publicadas en español», de la Secretaría de Estado de Cultura, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Ejemplo de estas ayudas son la serie de traducciones de premios Cervantes auspiciadas por el Instituto Cervantes, que lleva ya doce títulos en tres años.

Sin este tipo de ayudas no habríamos observado el crecimiento de títulos traducidos que vemos ahora. Si vemos la lista de los autores españoles que tienen alguna obra traducida al japonés, que se conserva en la Bi-

blioteca Nacional de la Dieta de Japón (se trata de una biblioteca de depósito, que conserva prácticamente todo lo publicado en Japón), vemos un total de 1.093 asientos bibliográficos en japonés, traducidos de la lengua original española en el periodo 1900-2011 (no hay obras anteriores a 1900). También encontramos 169 títulos de literatura en español y 89 de otras materias. Observando las fechas de publicación, el crecimiento es casi geométrico, especialmente cuando se inician estos programas de ayuda. Cabe destacar el apoyo de la Fundación Japón a publicaciones de autores hispanos y a su generoso programa de invitación a académicos y escritores hispanos a Japón.

A la colaboración oficial hay que añadir las relaciones de cooperación existentes entre universidades de Japón y de países hispanohablantes, que ha llevado a gran cantidad de convenios bilaterales, con fructíferos intercambios de académicos y alumnos. Veremos en el siguiente apartado un listado de algunos de estos acuerdos.

He mencionado antes algún ejemplo de sociedad hispánica en Japón, pero son muchas las sociedades y asociaciones de este tipo que han contribuido de forma importante al mantenimiento y desarrollo del hispanismo nipón. También es muy destacable el papel de los clubes universitarios, en los que miles de japoneses se divierten con el flamenco, el tango u otros ritmos latinos, además de la importantísima presencia de la guitarra española. La música es, sin duda, una parte de la cultura en español con más adeptos y que conlleva también un interés inmediato por aprender la lengua de Cervantes.

En los últimos años se ha creado, desde el Instituto Cervantes de Tokio, una herramienta para poner en común el conocimiento y las prácticas que nos ayuden al desarrollo de la lengua española en Japón. Se trata del Observatorio de la Lengua Española en Japón. Nace como un mandato tras el seminario organizado por el Instituto Cervantes, la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto y la Embajada de España durante la visita a Japón de los reyes de España, en 2008, que participaron en el seminario. El Observatorio se crea para definir estrategias comunes entre los hispanistas de Japón y para consensuar fórmulas de impulso del estudio y conocimiento del español y de la cultura hispanohablante. Tras reuniones preparatorias, el Observatorio de la Lengua Española en Japón ve la luz en el Instituto Cervantes de Tokio el jueves 10 de junio de 2010, con el auspicio de todas las embajadas de los países hispanohablantes en Tokio.

Transcurrido un año después de su fundación, en junio de 2011, se celebró en Kioto el I Foro del Observatorio de la Lengua Española en Japón, con la presencia del premio Nobel Mario Vargas Llosa como ponente de honor. El foro contó de nuevo con el auspicio de las embajadas de los países hispanohablantes y las asociaciones de hispanistas de Japón y CANELA. Se abordaron varios de los temas considerados prioritarios en reuniones preparatorias celebradas con anterioridad por los miembros del Observatorio. Siguiendo el espíritu del Observatorio, el acto se dividió en dos áreas: lingüística y cultural. Se habló, en primer lugar, de la motivación de los alumnos de lengua española en Japón y, entre otras cosas, se vio que la cultura es uno de los antídotos contra la falta de motivación del estudiante de español.

Para finalizar este apartado de la trayectoria del hispanismo en Japón concluiré con este resumen de Francisco Moreno Fernández, director académico del Instituto Cervantes: «Ahora bien, si el espacio que ocupa el español, como lengua extranjera, en los sistemas educativos de muchos lugares del mundo es amplio y sólido, no encontramos la misma situación en Asia ni en Japón. La presencia española en Asia-Pacífico está lejos de ser proporcional al proceso de internacionalización de la sociedad y de las economías española e hispanoamericana. Como tampoco es proporcional al creciente peso económico y político de la región asiática, donde podrían caber tres lenguas extranjeras como vehículos de comunicación internacional, para ser adquiridas a lo largo del proceso formativo de las sociedades orientales y, en este caso, de la sociedad japonesa»[7].

2. El español en el sistema educativo reglado y no reglado. Demanda actual de español

Japón cuenta con poco más de 127 millones de habitantes y durante décadas ha experimentado uno de los menores crecimientos demográficos del mundo. Eso ha hecho que el número de estudiantes responda también a esa inercia demográfica.

En los datos más recientes del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología, cuyos gráficos se muestran a continuación,

7 F. Moreno Fernández (2010).

observamos que, si bien la situación de la lengua española en Japón no es igual a la que tiene en otros países de similar desarrollo, sí ha mejorado con respecto a otras lenguas europeas, a excepción del inglés.

Cabe destacar que Japón se encuentra en un punto crucial en cuanto a las políticas gubernamentales sobre enseñanza de lenguas extranjeras. Se ha empezado a reconocer oficialmente una realidad que es palpable para cualquier extranjero que, al venir a Japón, entre en contacto con la enseñanza de lenguas en la educación obligatoria y universitaria: los japoneses estudian las lenguas extranjeras, y en especial el inglés, durante la mayor parte de su periodo de escolarización y formación superior, pero al terminar sus estudios no se desenvuelven con soltura en estos idiomas.

En concreto, la preocupación principal del Gobierno japonés es el bajo nivel de dominio del inglés al que los estudiantes llegan tras sus estudios. Las autoridades consideran que el inglés, por ser la lengua comercial, científica y de comunicación internacional de mayor peso, es prioritario dentro de la enseñanza y, viendo los pobres resultados obtenidos hasta ahora, se está impulsando una nueva política de enseñanza de la lengua inglesa en especial y, en menor medida, de otras lenguas extranjeras.

En el caso del inglés, estos esfuerzos se centran, por una parte, en la mejora de la preparación del profesorado, al que se exigirá impartir sus clases en inglés y, desde luego, dominar con soltura esta lengua.

Esta actual preponderancia del inglés en la política educativa japonesa va en muchos casos en detrimento de otras lenguas, muy especialmente de las otras lenguas europeas, del francés, del alemán, del italiano y, desgraciadamente, también del español.

Actualmente ocurre también con la enseñanza del español, en la que incluso en los cursos de licenciatura en la mayor parte de centros las clases se imparten principalmente en japonés. El sistema suele separar las clases de gramática que un profesor imparte en japonés y las de conversación que imparte otro profesor, normalmente nativo hispano. Los objetivos de un curso se marcan en gran medida en un listado de ítems gramaticales que el alumno debe memorizar en cada curso, así como otro listado de vocabulario. Si bien esta tendencia empieza a contar con detractores que introducen paso a paso tendencias más actuales y comunicativas, es todavía la tónica dominante.

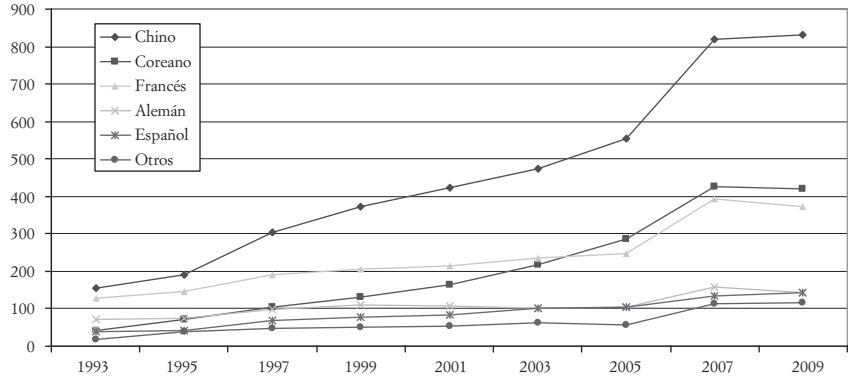
En este esfuerzo están incluso algunos centros que quieren adaptar su currículo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y es ahí donde el Instituto Cervantes puede ser un buen aliado y es frecuentemente consultado al respecto.

2.1 *El español en el sistema educativo japonés: enseñanza secundaria o bachillerato*

Veamos, a continuación, la situación en los centros de bachillerato en Japón. Aunque los datos de que se dispone llegan solo hasta el año 2009, son un reflejo claro de la tendencia en los últimos años, en los que, independientemente del inglés, el chino es la lengua con mayor protagonismo, seguida del coreano. Observando el gráfico 1, a continuación, vemos que si bien el español todavía está en un lugar poco destacado, su presencia en centros educativos desde el año 2003 al 2009 ha subido (263 %), dato favorable si se compara con el alemán (96 %) o el francés (191 %), aunque está muy lejana del incremento de la presencia del chino (439 %) o del coreano (900 %). En todo caso debemos tener en cuenta que en Japón el número de centros de bachillerato que imparten lenguas extranjeras, además del inglés, desde el año 2003 al 2009 ha subido en un 346 %, pasando de 454 a 2.027, lo que indica que, a pesar de la clara preponderancia del inglés, hay un interés notable por incorporar otras lenguas extranjeras.

Gráfico 1

NÚMERO DE CENTROS DE BACHILLERATO CON OFERTA DE LENGUAS EXTRANJERAS



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón.

Con estos últimos datos disponibles, las mismas fuentes hablan de que en 2009 el número de estudiantes de bachillerato que estudiaban español era de 2.763.

2.2 *El español en el ámbito universitario japonés*

En cuanto a la enseñanza de la lengua española en el ámbito universitario, en Japón 240 universidades imparten clases de español, ya sea como especialidad o como lengua extranjera optativa. De estas universidades, las 17 del siguiente listado cuentan con departamento de español:

- Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio (Fuchu, Tokio)
- Universidad de Sofía (Chiyoda, Tokio)
- Universidad Femenina de Seisen (Shinagawa, Tokio)
- Universidad de Takushoku (Hachioji, Tokio)
- Universidad de Osaka (Minoh, Osaka)
- Universidad Municipal de Estudios Extranjeros de Kobe (Kobe, Hyogo)
- Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto (Kioto)
- Universidad de Nanzan (Nagoya, Aichi)
- Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai (Hirakata, Osaka)
- Universidad Prefectural de Aichi (Nagoya, Aichi)
- Universidad de Kanagawa (Yokohama, Kanagawa)
- Universidad Tokoha Gakuen (Shizuoka, Shizuoka)
- Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (Chiba, Chiba)
- Universidad de Kyoto Sangyo (Kioto)
- Universidad Dokkyo Himeji (Himeji, Hyogo)
- Universidad de Teikyo (Hachioji, Tokio)
- Universidad de Setunan (Neyagawa, Osaka)

La cifra del número total de estudiantes de español en las universidades japonesas no ha podido ser facilitada por el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología, dado que el Ministerio no recoge esta estadística actualmente. El último dato de la misma fuente es del año 2000 y habla de 61.151 estudiantes.

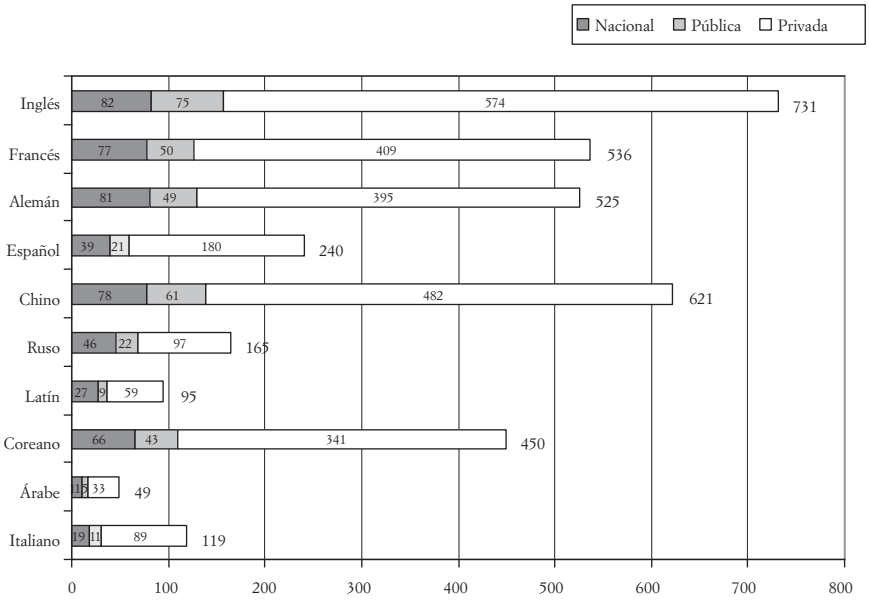
En cuanto a las diferentes titulaciones vinculadas a la lengua española, la lista de posibilidades es muy variada. La primera serían cuatro años de un equivalente a la licenciatura en Europa, otra sería la maestría de dos años y, finalmente, el doctorado, que tiene una implicación de tres años como mínimo. En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera optativa, está presente en infinidad de titulaciones de la oferta universitaria, normalmente en dos o tres semestres dentro de los cuatro años de la licenciatura con cargas horarias muy variadas, siendo las más comunes de noventa minutos a la semana, aunque hay opciones más intensivas de dos o tres horas a la semana.

Al analizar la educación universitaria a distancia en Japón vemos que Hoso Daigaku es la única universidad japonesa de educación a distancia que ofrece la asignatura de español como lengua extranjera. Hay otras en las que se ofrecen cursos de inglés, alemán, francés y/o chino. Para graduarse en Hoso Daigaku es necesario conseguir más de 124 créditos, entre los que es obligatorio tener más de 6 créditos en la categoría «Idiomas extranjeros», entre los que se ofrecen, desde 2007, dos cursos de lengua española denominados «Introducción a la lengua española I y II».

Veamos ahora la presencia del español en las universidades japonesas en comparación con la de otras lenguas. En el siguiente gráfico, también del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, se incluyen todas las universidades, nacionales (de ámbito estatal), públicas (prefecturales, locales, etc.) y privadas. Aquí sí observamos que la situación del español está en inferioridad con respecto a otras lenguas europeas. Vemos que 536 universidades imparten clases de francés y 525 de alemán, mientras que el español se imparte, como decíamos antes, en 240. Esta información incluye la enseñanza de lenguas como primera lengua o como lengua extranjera optativa.

Gráfico 2

NÚMERO DE UNIVERSIDADES CON OFERTA DE LENGUAS EXTRANJEROS



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón. Memoria de 2009, p. 36.

En el momento de redactar este artículo tenemos la suerte de poder contar con una nueva y extraordinaria herramienta: se trata del informe publicado en febrero de 2012 por el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE), titulado «Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español». Se trata de una ambiciosa encuesta realizada durante el año 2010 en 40 universidades japonesas a 3.662 estudiantes de español (466 de español como especialidad, 3.049 que no lo estudian como especialidad y 147 de otras titulaciones). Los primeros resultados de esta encuesta fueron presentados por una de sus autoras, la profesora Omori Hiroko, de la Universidad de Meijigakuin de Tokio, durante el I Foro del Observatorio de la Lengua Española en Japón, celebrado en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, en junio de 2011. Si bien este estudio no desvela enormes sorpresas, sí confirma y acentúa alguna de las percepciones que teníamos los que nos dedicamos a la difusión y enseñanza del español en Japón. El hecho de tratarse de una encuesta tan amplia y realizada científicamente hace que podamos dar por buenas lo que hasta ahora eran percepciones o suposiciones. Uno de los aspectos más estudiados sobre los estudiantes universitarios de español en Japón era el de la motivación o —mejor dicho— falta de motivación. Por ello, esta encuesta ayuda, en gran parte, a aclarar este punto de forma interesantísima.

Veamos algunos ejemplos muy ilustrativos de esta encuesta. A la pregunta «¿Por qué estudias español?», de un total de 3.511 respuestas solo 7 (es decir, un 0,2 %) contestaron «Porque lo necesito en mi trabajo», mientras que las dos respuestas más populares fueron «Porque el español es una de las lenguas más habladas del mundo» (22,61 %) y, en segundo lugar «Porque me gusta la cultura del mundo hispano: música, deporte, cine, literatura, arquitectura, historia, comida, etc.» (18,94 %). Esta última opción tenía una continuación, ya que se preguntaba luego cuál de estas disciplinas citadas en el enunciado era la que había animado al encuestado a estudiar español. En las respuestas de los encuestados llama mucho la atención el tema deportivo, especialmente entre los varones, con un 73,64 % de respuestas, quienes ponen en segundo lugar, con un modesto 7,88 %, el gusto por la arquitectura. En las mujeres, el deporte ocupa el segundo lugar, con un 18,58 % de interesadas, aunque cerca de la primera opción, la arquitectura, con un 22,92 %. La tercera opción en las estudiantes es la música y el baile (17,79 %), que también es la tercera opción entre los varones (4,85 %). Sin duda sería generalizar hablar de fútbol y Gaudí, pero no andaríamos demasiado errados.

Si seguimos analizando la primera pregunta «¿Por qué estudias español?», destacan, tras las dos citadas, las tres respuestas siguientes: «Porque me lo ha recomendado mi profesor, mis padres, un amigo, etc.» (13,44 %), «Porque me han comentado que el español es fácil para los japoneses» (12,67 %) y «Porque quiero ir de vacaciones a un país hispanohablante» (10,11 %). Vemos que el factor de la recomendación es muy importante. En cuanto al del viaje, esta tercera opción sobre ir de vacaciones incluye una nueva pregunta sobre el país al que se quiere viajar. El resultado es abrumador para España, con un 73,9 % de las respuestas, seguido con mucha distancia por México, con el 11,95 %, y Perú, con el 3,14 %.

Siguiendo con los aspectos más interesantes de esta valiosa encuesta, vemos que a la pregunta: «Fuera del aula, ¿tienes contacto con gente que habla en español?», el 91,37 % de los encuestados responde que no. Casi un 80 % de los encuestados prefiere aprender primero las reglas y aplicarlas después, siguiendo la tradición educativa japonesa (primero la gramática en japonés y luego la conversación en español).

Sorprende a los encuestadores, conociendo las costumbres del estudiante japonés de idiomas, que a la hora de traducir un texto más que «Buscar en el diccionario todas las palabras», predominan, con un resultado también próximo al 80 %, los que dicen «Intento deducir el significado de las palabras por el contexto» o los que responden «Intento extraer la idea general». Es sorprendente la importancia que los encuestados dan al profesor y al ambiente en la clase (90 %). Por otra parte cabe congratularse, ya que los estudiantes consideran que «(Tienen) una imagen positiva sobre los hablantes de español y de los países de habla hispana».

Volviendo al tema de la falta de motivación de los estudiantes universitarios, especialmente de los que escogen el español como segunda lengua extranjera, este es uno de los problemas más complicados por su difícil solución. Reproduciré un texto del profesor Astigueta, que retrata este problema de forma muy clara: «Esta falta de interés, al menos en apariencia, tal vez proviene de las condiciones a las que están sujetos los estudios de ELE en las universidades de Japón. Es un hecho que los estudiantes de ELE en Japón, salvo raras excepciones, no tienen necesidad de adquirir una segunda o tercera lengua. Tampoco existen otros condicionantes externos que susciten el interés (necesidad de integración, ofertas laborales, etc.) y los condicionantes internos (curiosidad, prestigio, interés), por su parte, son poco consistentes. Podríamos afirmar que debido, en parte, al aislamiento geográfico, a la desvinculación de los estudios con la profesión y a las condiciones del mercado laboral, Japón no ofrece un entorno que propicie los estudios de ELE. […] Los pro-

gramas universitarios, sin embargo, incluyen como requisito obligatorio la obtención de créditos de lenguas, y el número de los estudiantes que eligen español, por diversas razones, es muy elevado si lo comparamos con el de otras lenguas fuera del inglés. Si los estudiantes no poseen un genuino interés, el criterio de elección de la lengua es frecuentemente la facilidad para obtener los créditos requeridos, la conveniencia de tener ciertos conocimientos de la lengua elegida en orden a obtener algún beneficio, o simplemente la curiosidad. Dicho en términos más precisos, la motivación de los estudiantes de ELE en las universidades de Japón podría calificarse de externa (coercitiva) e instrumental (no integrativa). Otro de los elementos que sin duda afectan al aprendizaje de ELE son los estudios para el examen de ingreso a la universidad. Tal vez debido a la intensidad de tales estudios, es evidente que muchos estudiantes experimentan cierto tedio hacia los estudios en general, y, por su parte, los estudios de inglés enfocados hacia los exámenes de ingreso (centrados en la gramática, técnicos, memorísticos, desligados de la cultura y de la comunidad de habla, etc.) son, en mi opinión, la causa de la sensación de ineptitud (complejo, miedo, inseguridad) para las lenguas extranjeras, que según la teoría atributiva afecta negativamente al aprendizaje»[8].

Cabe destacar en este apartado, como se ha mencionado al hablar del hispanismo, que muchas universidades japonesas tienen acuerdos con universidades de países hispanohablantes a las que envían estudiantes de forma regular o bien se suscriben convenios de intercambio. Este tipo de vínculo se ha demostrado muy fructífero; por una parte, por la mejora del nivel de español en los alumnos y, por otra, por la vinculación de estos con la cultura hispana *in situ.* Veamos como ejemplo el cuadro 1, a continuación, con algunos de estos acuerdos según la información para 2009 del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón:

Cuadro 1

ACUERDOS ENTRE UNIVERSIDADES JAPONESAS
Y UNIVERSIDADES DE PAÍSES HISPANOHABLANTES

Universidades públicas	
Universidad de Tokio	Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio	Universidad Autónoma de Madrid Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) Universidad de Sevilla

8 B. Astigueta (2009).

Universidad de Kioto	Instituto de Estudios Peruanos
Universidad de Osaka	Pontificia Universidad Católica del Perú Universidad Autónoma de México Universidad Autónoma de Madrid Universidad de Valladolid (España)
Universidad de Gunma	Universidad de Sabana (Colombia) Universidad Autónoma de Nicaragua Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad de prefectura de Aichi	Universidad de Alicante (España) Universidad de las Américas Puebla (México)
Universidad de Estudios Extranjeros de ciudad de Kobe	Instituto Ortega y Gasset (Madrid) Universidad de la Rioja (España) Universidad de Santiago de Compostela
Universidades privadas:	
Universidad de Keio	Universidad Torcuato Di Tella (Argentina) Universidad del Pacífico (Ecuador) Universidad Complutense de Madrid Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)
Universidad de Sofía	Universidad Católica de Córdoba (Argentina) Universidad del Salvador (Argentina) Universitat Autònoma de Barcelona Universidad Autónoma de Madrid Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)
Universidad de Waseda	Universidad Católica del Uruguay Universidad del Salvador (Argentina) Universidad de Barcelona Universidad de Salamanca Universidad de Chile Pontificia Universidad Católica del Perú Pontificia Universidad Católica de Chile Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México) Universidad Iberoamericana (México)
Universidad de Kanagawa	Universidad de Salamanca
Universidad de Kanda Gaigo	Universidad de Guadalajara (México) Universidad Autónoma de Guadalajara (México)

Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai	Universidad de Belgrano (Argentina) Universidad de Blas Pascal (Argentina) Pontificia Universidad Católica del Ecuador Universidad Espíritu Santo (Ecuador) Colegio de Estudios Superiores de Administración-CESA (Colombia) Pontificia Universidad Católica de Chile Universitat Autònoma de Barcelona Universidad de León Universidad de Valladolid Universidad de Salamanca Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)
Universidad de Nanzan	Pontificia Universidad Católica del Perú Instituto Tecnológico Autónomo de México
Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto	Universidad de Belgrano (Argentina) Pontificia Universidad Católica del Perú Universidad Autónoma de Guadalajara (México) Universidad de Navarra Universitat Autònoma de Barcelona Universidad de Valladolid

2.3 *El español en el ámbito educativo no reglado japonés*

También es importante en Japón la educación no reglada. Sin duda, el papel de las academias de español ha sido fundamental para satisfacer la demanda de los miles de japoneses que, fuera de la educación reglada, querían aprender nuestra lengua. Al buscar información sobre los centros que ofrecen en todo Japón clases de español contamos únicamente con datos del año 2005 y anteriores, proporcionados por el Ministerio de Economía, Comercio e Industria de Japón.

Cuadro 2

PORCENTAJES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS ACADEMIAS DE JAPÓN (1997-2005)

Año	*N.º de academias*	*Inglés*	*Francés*	*Alemán*	*Español*	*Chino*	*Coreano*	*Italiano*	*Otros*
1997	1.333	95,9	15,9	9,8	12,4	16,6	6,7	6,6	11,1
2002	1.200	92,9	18,3	10,8	13,5	18,6	10,6	9,3	12,5
2005	1.144	91,1	16,4	9,5	12,5	21,1	14,4	8	9,2
Diferencia 1997-2005	–189	–5,01	–3,14	–1,3	–0,81	27,11	114,93	21,21	–17,12

Vemos que, salvo el inglés, el chino y el coreano son las lenguas con una mayor cuota de mercado, siendo el coreano la que más ha crecido. Le siguen el francés, que ha bajado ligeramente, y el español, que se mantiene casi igual.

En cuanto a la metodología utilizada por la gran mayoría de estas academias es también como en la universidad el método de gramática-traducción, y en muchos casos se imparten en japonés aunque son numerosos los hispanos que trabajan impartiendo clase en estos centros, muchos de los cuales no son profesores formados en la enseñanza del español como lengua extranjera, lo que repercute en la calidad de la enseñanza. Tras la instalación del Instituto Cervantes de Tokio, se han ofrecido decenas de cursos de formación para profesores, en los que se han matriculado un gran número de docentes que se han preparado en diversas materias, además de formarse como examinadores del DELE y como tutores del Aula Virtual de Español (AVE). En los últimos años son cada vez más las academias de español que se van adaptando a metodologías más funcionales y comunicativas. En estos últimos casos se suelen utilizar manuales publicados en España, mientras que los que siguen utilizando la metodología tradicional suelen usar manuales escritos en japonés y publicados en Japón en los que, por ejemplo, se sigue trascribiendo el vocabulario español al silabario japonés katakana, lo que supone una pronunciación gravemente distorsionada.

La oferta horaria de estos centros es muy flexible, pudiendo, en muchos casos, el alumno cambiar la hora de clase o cancelarla sin tener que abonar el importe. Los grupos suelen ser también poco numerosos, en muchos casos de dos o tres alumnos por clase y el nivel de exigencia no suele ser demasiado alto. Por otra parte, la carga horaria que asume el alumno suele ser muy escasa, lo que provoca una intermitencia en las matriculaciones.

3. El español en el Instituto Cervantes de Tokio

Al iniciarse el primer año académico 2007-2008 en el Instituto Cervantes de Tokio, se optó por reproducir la oferta mayoritaria de otros centros del Instituto Cervantes en cuanto al número de alumnos por aula (de 8 a 16) en cursos de 60 horas. Dado que el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes* estaba ya finalizado, se adoptó desde el inicio, siendo

Tokio uno de los primeros centros en ponerlo en práctica para la totalidad de la oferta de cursos. La afluencia de alumnos en un primer momento ya fue prometedora y se concluyó el curso académico con 1.531 matrículas, que suponían 66.803 horas/alumno.

Los cursos más demandados fueron los de nivel A1 (35 cursos con 432 matrículas), seguidos por los de A2/1 (10 cursos con 117 matrículas) y B1 (9 cursos con 91 matrículas) y cursos especiales con fines específicos, normalmente de preparación al DELE, con un total de 122 matrículas. Las restantes se distribuyeron entre los diferentes niveles, siendo relevante el hecho de que existieran cursos en todos los niveles, desde el A1 hasta el C2.

Desde un primer momento se diferenció la oferta del Instituto Cervantes de la de las academias privadas en cuanto al nivel de exigencia. No se planteó entrar en competencia directa reproduciendo los esquemas imperantes en el país sino intentar ofrecer un nivel académico de excelencia con un cierto grado de exigencia. Por ejemplo, se exigía a los alumnos superar un examen para poder pasar de nivel. Estos resultados en horas/alumno del primer año académico fueron esperanzadores y demostraron que se había logrado un cierto posicionamiento de mercado que permitía al Instituto Cervantes ocupar un lugar en la oferta académica de Tokio. En cuanto a la carga horaria, todos los cursos generales se ofrecieron de 60 horas, que podían distribuirse entre 90 minutos a la semana (los más habituales en Japón y los que tuvieron mayor acogida), 90 minutos dos veces a la semana y 180 minutos de una vez, especialmente los sábados.

De los primeros cuestionarios de calidad realizados por nuestros alumnos para evaluar el centro, mayoritariamente muy positivos, se extrajeron conclusiones muy valiosas, que se pueden resumir en algunos puntos que los estudiantes estimaron como mejorables: excesiva carga horaria de los cursos, horarios inadecuados, metodología muy diferente a la que estaban acostumbrados (hubo quejas porque las clases se impartían en español y «se obligaba» a los alumnos a hablar en clase) y también el excesivo número de alumnos por curso.

Lo mejor valorado fue la calidad educativa, el profesorado nativo, el entorno (ya desde el primer año se han venido realizando, aproximadamente, 200 actividades culturales al año), el hecho de que el Instituto Cervantes sea una institución pública, etc.

A la hora de establecer los precios, se tomó como referencia los de los centros homólogos, no siendo ni el más económico ni el más caro. En

cuanto a la publicidad, se contrató, mediante el correspondiente proceso de licitación, a una empresa de comunicación que centró su promoción en Internet, revistas especializadas como la de los cursos de radio y televisión de la televisión pública japonesa NHK, presencia en librerías especializadas en idiomas extranjeros, etc. Se inició también la promoción de los espectáculos de flamenco o los vinculados a la cultura en español, con gran número de espectadores.

Durante el periodo académico 2008-2009, el número de horas/alumno tuvo un ligero descenso de casi un 10 %. Factores determinantes fueron que algunos alumnos de nivel inicial abandonan los cursos ante la creciente dificultad de entender al profesor o no estar acostumbrados a una clase planteada desde un enfoque por tareas y de carácter eminentemente comunicativo, ya que la tradición educativa en el país, en lo que se refiere al estudio de lenguas extranjeras, se basa en el método tradicional de gramática-traducción, como se ha comentado antes. Este tipo de sistema crea disfuncionalidades en los alumnos, que pueden llegar a tener una competencia gramatical elevada, tras una serie de años de estudio de la lengua meta, pero no así en lo que se refiere a su capacidad comunicativa o pragmática. Pero, principalmente, el factor determinante en este descenso fue el hecho de que la gran mayoría de los cursos duraba un año completo y los alumnos no tuvieron espacio entre matrícula y matrícula, y no querían comprometerse a un año entero más al ser su interés más cultural que didáctico. Su nivel de autoexigencia no era tan alto como el que se les proponía. Por otra parte, el manual escogido resultó ser muy poco apropiado y demasiado exigente para un entorno lingüístico tan lejano. También se detectó una asignación de los alumnos a sus respectivos niveles con ciertos fallos, que se corrigieron posteriormente cambiando la prueba de nivel y el proceso de asignación.

Durante estos primeros dos cursos no se contaba con jefe de estudios ni con un profesorado de plantilla suficiente. Por ello, al formarse ya el área académica se pudo ajustar la oferta y la formación y selección del profesorado colaborador. En cuanto a las debilidades que algunos interesados veían, se intentaron convertir en fortalezas, enfatizando en la publicidad que los cursos son impartidos en español y que esto es positivo para el aprendizaje de la lengua, ideando un sistema de pruebas de clasificación donde a los estudiantes se les comunica esta faceta desde el principio. Este tipo de información también se proporciona por parte de los recepcionistas del centro, siempre como un punto fuerte de nuestros

cursos y no como una debilidad. Asimismo, se reforzó el concepto de exclusividad de nuestros servicios: solo especializados en la enseñanza del español, profesorado altamente cualificado (titulación superior y mucha experiencia), realización de pruebas de clasificación en cualquier horario de martes a sábado y amplia oferta de cursos. En este sentido, y para paliar el descenso sufrido, de cara al curso académico 2010-2011 se planteó la idea de ofrecer cursos de 30 horas en horarios y días de la semana que no entraran en competencia con nuestros cursos estrella de 60 horas (3 horas una vez a la semana, siendo el sábado el día más demandado). El catálogo de cursos, así pues, se multiplicó exponencialmente, dado que se empezaron a ofrecer cursos de 10 semanas, 5 semanas y una semana con una carga horaria de 30 horas, que complementaban la oferta tradicional de cursos de 60 horas durante 20 semanas. En paralelo se crearon programaciones para cada uno de los módulos de nivel, acordes con el *Plan curricular del Instituto Cervantes,* que se ajustan al perfil del alumno japonés en cuanto a la distribución de contenidos, y se ideó un sistema de evaluación que ha contribuido a una gran mejora de la imagen cualitativa de nuestros cursos, siendo anecdóticas en estos momentos las quejas referentes a la carga horaria de los cursos, el libro de texto (se cambió por un nuevo manual que se ajustara mejor a las programaciones) o los horarios, puesto que se modificaron los solapamientos en este sentido y, de esta forma, se ha sabido aprovechar mejor la capacidad laboral de los profesores (en lugar de trabajar 1,5 horas al día, tienen en su mayoría la posibilidad de trabajar 3 horas al día).

Todo ello ha contribuido a que en los cursos siguientes, hasta este año académico, se haya ido creciendo en número de matrículas y horas/alumno y a que la oferta de cursos haya sido continua y sistemática, aportando al centro un flujo constante de alumnado, en servicios que ofrecen excelencia, puesto que en todos los niveles existe, además, la posibilidad de estudiar en minigrupos. Se trata de clases con un mínimo de 4 y un máximo de 7 alumnos que pagan un 25 % más de matrícula. Esta iniciativa, pese a que reduce la media de alumnos, aumenta el número de matrículas y disminuye los abandonos, además de generar esa imagen de confianza y seriedad que debe aportar una institución al ofrecer a sus alumnos la posibilidad de continuar sus cursos, pese a que su grupo haya visto reducido el número de efectivos o no tenga el número suficiente de alumnos para abrir un curso, algo común especialmente en los niveles altos C1 y C2. De este modo, el Cervantes puede convivir con

el mercado de las academias de lenguas, siempre muy competitivas en términos de flexibilidad y número reducido de alumnos por curso. En cuanto a la oferta de cursos especiales es destacable el dato de que se hayan ofrecido, además de los cursos de preparación al DELE, otro tipo de cursos, también adaptados a la principal motivación que tienen los japoneses estudiosos de la lengua española: la cultural. De este modo, se han organizado cursos de gastronomía española, cata de vinos, historia del flamenco, historia del cine español, Buñuel, así como los de gramática y conversación, que también han gozado de buena acogida. También, desde el primer curso, se han ofrecido, sin interrupción, cursos de catalán y, en el año 2011-2012, se han iniciado cursos para niños de 7 a 12 años, en los que se incorpora el curso *¡Hola, amigos!*, elaborado por el Instituto Cervantes en colaboración con el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá). Estos cursos han nacido tras una larga labor en el desarrollo de actividades para niños dentro de la programación cultural; especialmente reseñable es la actividad denominada «Cuentacuentos», que se celebra en nuestra Biblioteca Federico García Lorca.

A su vez, desde el segundo curso se ofreció, de forma gratuita a todos los alumnos del centro, el servicio de biblioteca, que incluye, además del préstamo, actividades como el «Club de lectura», los «Sábados de la biblioteca» o encuentros con escritores.

En cuanto a la percepción de la calidad docente ha tenido mucho impacto la celebración regular de cursos de formación para el profesorado (un total de 40 desde el año 2009 al 2012), con una media anual de 250-300 matrículas. Este tipo de cursos han aumentado el prestigio académico de la institución, así como la motivación del profesorado colaborador. Se han ofrecido también cursos de examinadores del DELE en las universidades que lo acogen en todo Japón.

Fruto de estos cursos ha sido el establecimiento de relaciones con universidades para la puesta en práctica del AVE en sus cursos de español, como complemento a los cursos presenciales o como eje didáctico de los cursos. Un ejemplo paradigmático es el de la Universidad de Sofía, una de las más prestigiosas del país, donde se está utilizando el AVE de manera regular. También se ha utilizado en las de Meiji Gakuin y Takushoku, encontrándose en fase de pruebas en una escuela internacional de Yokohama. La cifra de licencias usadas anualmente en universidades oscila entre las 450 y 500. Se han ofrecido, desde el principio, los cursos

del AVE sin tutor y, posteriormente, se incorporaron los que incluyen tutoría vía Skype.

El Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) es también otro de los pilares de la actividad del Instituto Cervantes de Tokio. En Japón se convocó por primera vez en junio de 1990. Podemos tomar como referencia la situación ya más asentada en el año 2000, con 450 candidatos, que crecen hasta los 655 en 2007, último año organizado desde la Embajada de España en Tokio. A partir del año 2008, el DELE se organiza desde el Instituto Cervantes de Tokio. Se plantea, desde el primer momento, una campaña de difusión en las universidades con departamento de español o con un gran número de alumnos. Se extienden los centros de examen a otras ciudades (hasta ese momento se organizaban en Tokio y Kioto), que en este momento en el curso 2011-2012 son las siguientes:

- Tokio: Instituto Cervantes de Tokio
- Osaka-Hirakata: Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai
- Fukuoka: Instituto Artlingual
- Kioto: Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto
- Nagoya: Universidad Nanzan
- Sapporo: Universidad de Hokkaido (operativo a partir del 1/10/2012)
- Okinawa: Universidad de Ryukyu

Desde el año 2008 se ha ido incrementando el número de candidatos a los DELE en una media de más de un 30 % anual, llegando en el año 2011 a 1.700 inscripciones, aproximadamente, en Japón y 2.500 en el Aula Cervantes de Seúl, en Corea del Sur, dependiente del centro de Tokio. Todavía se está lejos de los exámenes gestionados por la Casa de España, citados anteriormente, y que contaron en 2011 con 5.800 candidatos.

La fuente principal de los DELE en Japón ha pasado de estar compuesta únicamente por alumnado universitario a contar también con estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio y de otras academias que han empezado a ofrecer con éxito cursos de preparación para el DELE. En un primer momento, nos encontramos con un panorama complicado, ya que el grado de conocimiento del examen era mínimo, limitado en muchos casos a la prescripción de profesores españoles que no solían ser titulares en las universidades. Este grado de conocimiento ha cambiado mucho y ahora es muy raro que un alumno japonés de español no conozca el examen y sus ventajas. El inconveniente principal es que lo suelen considerar muy difícil y, en efecto, es un reto sobre todo para los que siguen

una enseñanza tradicional japonesa del español. Para este tipo de alumno se adapta mucho mejor el examen de la Casa de España, que, además de utilizar el japonés, es menos costoso que el DELE y en él se sienten mucho más cómodos los profesores japoneses de formación tradicional.

Por otra parte, en la citada encuesta del GIDE a alumnos universitarios que estudian español, llama poderosamente la atención que solo un 3,21 % de los encuestados manifiestan querer aprobar un examen público de español tras finalizar su curso. Es curiosa esta falta de motivación si vemos el caso extremo opuesto del inglés, cuyo examen en Japón, denominado The EIKEN Test in Practical English Proficiency, tuvo en 2010 nada menos que 2.300.000 candidatos.

4. Proyecciones de futuro

En cuanto al español en las universidades contemplamos que su situación, pese a aumentar en casos como el de Waseda y estar inmersos en un tercer *boom,* necesita del componente práctico y económico para dar un salto relevante y crecer como lo hace en países de desarrollo similar al de Japón. Por ello, se puede predecir un crecimiento paralelo a la situación económica de Iberoamérica en el mundo y su relación con Japón. Japón es un país exportador, que ha sido recientemente alcanzado por China como segunda potencia mundial. Esto hace que se compare el rápido crecimiento de la inversión y de las exportaciones de China hacia Iberoamérica con las de Japón, con una evolución mucho menor. Sin duda, el crecimiento de la región hispanohablante –no olvidemos que el mundo que habla en español registra un PIB mayor que el de China– hará que el español sea también contemplado como una necesidad, como hemos visto que fue considerado en la década de 1960. Solo el factor económico hará que las políticas educativas japonesas favorezcan la enseñanza del español y a las loables motivaciones de los alumnos actuales, especialmente culturales y turísticas, se unan las de la utilidad práctica para mejorar su proyección profesional.

Viendo la situación de nuestra lengua en Japón durante los pasados cinco años de actividad del Instituto Cervantes de Tokio, la tendencia actual es ascendente. Se ha llegado a un grado de conocimiento del sector que permite ir adecuando la oferta, que exige calidad y flexibilidad. Ello nos llevará a una personalización paulatina que probablemente acorte la

carga horaria de los cursos e incorpore una metodología más tecnológica en el aula, como las pizarras virtuales que ya se han empezado a utilizar en el Instituto Cervantes de Tokio, y el apoyo de herramientas en línea como el AVE, que tienen un prometedor futuro por su capacidad para adecuarse a un entorno lingüísticamente alejado como el japonés.

El futuro del DELE en Japón se presenta sólido, ya que su grado de conocimiento es cada vez mayor y su valoración más alta.

El papel del Instituto Cervantes en la formación de profesores en Japón es, sin duda, uno de los retos más importantes, además de conseguir que el español entre en la educación preuniversitaria con fuerza, empezando por los más pequeños[9].

5. Referencias bibliográficas

Astigueta, B. (2009), «La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias», *Cuadernos Canela*, 21, pp. 9-26.

Carranza, M. y Martínez, G. (2007), «Pasado y presente de la lengua española en Japón», *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Asia- Pacífico.* Madrid: Asociación de Estudios Asia-Pacífico, pp. 251-262.

González Puy, I. y Ugarte Farrerons, V. (2007), «El Instituto Cervantes y su implantación en Asia», *Anuario Asia-Pacífico 2006,* pp. 449-463. Disponible en: http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2006/037Gonzalez_ugarte.pdf.

Kanaseki, A. y Martínez Monge, A. (2008), *El mercado de la enseñanza del español en Japón.* Tokio: Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Tokio.

Moreno Fernández, F. (2010), «Presente y futuro de la lengua española en Japón. Conclusiones de un seminario», *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón».* Tokio: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 20-23.

9 Nota del autor: me gustaría expresar mi agradecimiento a las siguientes personas, citadas por orden alfabético, por la colaboración prestada: Shoji Bando, Noritaka Fukushima, Asa Kanaseki, Kentaro Kaneko, Hiroko Omori, Norio Shimizu, Miyuki Tabei, Hiroto Ueda y Fumiaki Noya, así como al equipo del Instituto Cervantes de Tokio.

NOYA, J. (2004), *La imagen de España en Japón.* Madrid: Instituto Cervantes, Real Instituto Elcano, ICEX y SEEI.

OKAMOTO, S. y NAKAI, K. (2010), «La enseñanza de la lengua española en Japón: El material docente en español», *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón».* Kioto: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 5-9.

OMORI, H. (2012), «La motivación de los alumnos de lengua española en Japón», *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón».* Kioto: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 9-12.

RUIZ TINOCO, A. (2012), «La motivación del estudiante de segunda lengua», *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón».* Kioto: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 23-29.

TANAKA K. (2002), «La imagen de España en Japón y los estudios japoneses en España», en P. Bustelo y F. Delage (coords.), *El nuevo orden internacional en Asia-Pacífico.* Madrid: Pirámide, pp. 291-297.

UEDA, H. (1998), «Percepciones de Japón en España. Un análisis introductorio», *Revista Española del Pacífico,* 8, pp. 455-470.

— (2001) *Presencia de la lengua española en el mundo y en Japón.* Ponencia en el II Congreso Internacional de la Lengua Española «El español en la sociedad de la información». Valladolid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/ueda_h.htm.

URITANI, R. (1985a), «El español en el Japón visto por un profesor japonés», *El español en Japón, encuesta de universidades.* Tokio: Embajada de España en Tokio, pp. 6-13.

— (1985b), «La enseñanza del español en el Japón», *Actas del I Congreso de Hispanistas de Asia.* Seúl: Asociación Asiática de Hispanistas.

VV. AA. (2012), *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español.* Tokio: Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE).

EL ESPAÑOL EN LA INDIA

Òscar Pujol Riembau
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

1. Introducción

Por motivos históricos de sobra conocidos la presencia del español ha sido muy limitada en la India, un país que por su influencia colonial sigue privilegiando el inglés hasta el extremo de considerarlo como una lengua no extranjera. La presencia colonial francesa y portuguesa también introdujo sus respectivas lenguas en el subcontinente indio, cosa que no sucedió con el español.

Curiosamente una de las primeras noticias que tenemos de su presencia proviene de *Os lusíadas,* donde se afirma que la expedición de Vasco de Gama a su llegada a Calicut en 1498 encontró a un magrebí, llamado Monzaide, que se dirigió a ellos en lengua hispana *(Os lusíadas,* VII, 25). Camoens narra la alegría que sintieron los expedicionarios al oír la clara lengua de Castilla *(Os lusíadas,* VII, 29). Vasco de Gama fue, pues, saludado en español a su llegada a la India y la anécdota no deja de ser paradójica, ya que tras la estela de la ruta abierta por él habrían de llegar no pocos españoles, especialmente jesuitas, que escribirían preferentemente en latín y portugués, y no en castellano[1].

Habrá que esperar al siglo XIX para que se produzca el primer impacto conocido de la literatura española en la India. Nos referimos a la tardía llegada del *Quijote* a finales del siglo XIX, aunque sabemos que ya en 1780 el célebre orientalista William Jones contaba con un ejemplar en español en su biblioteca, en Calcuta, que se preciaba de poder leer en la versión original. La traducción al bengalí del *Quijote,* de Bipin Bihari Chakraborty en 1887 *(Adbhut Digvijay),* fue seguida por otras lenguas indias como el hindi, urdu, marathi, telugu, oriya, malayalam, kannada y gujarati. Se trataba, en su mayor parte, de versiones abreviadas de la obra a partir del

1 Conviene mencionar aquí el nombre de dos célebres jesuitas: San Francisco Javier (1506-1552), que aprendió tamil, y Antonio de Montserrat (1536-1600), que fue un interlocutor privilegiado en la corte del gran mogol, el emperador Akbar, y que escribió en portugués una relación del imperio mogol.

inglés y habrá que esperar hasta el siglo XXI para encontrar las primeras traducciones directas de la obra en hindi y bengalí[2]. Como ha señalado el profesor Shyama Prasad Ganguly, Federico García Lorca y Pablo Neruda gozaron, en el siglo XX, de una notable popularidad «por ser símbolos de la lucha antifascista, que era la otra cara del sentimiento autóctono antiimperialista ante la larga presencia de los ingleses en el país. Pero toda esta difusión se producía a través de la lengua inglesa…»[3].

En la India, el hispanismo tiene una historia de unos cincuenta años en comparación con los setenta de China y los ciento quince de Japón[4]. En 1956, el Gobierno indio becó a dos estudiantes que fueron enviados a España en un programa destinado a mandar a alumnos indios a los países donde se hablasen las lenguas más importantes del planeta[5]. En 1958, la Escuela de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Defensa y la Academia Nacional de Defensa de Khadagwasla introdujeron la enseñanza del español en el subcontinente.

La Universidad de Delhi fue la primera universidad india en introducir el español en su Departamento de Lenguas Europeas, actualmente llamado Department of Germanic and Romance Studies. En 1971, la Facultad de Lenguas de la Jawaharlal Nehru University creó el Centro de Estudios Hispánicos, convertido ahora en el Centre of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies (CSPILAS). No hay que olvidar el antiguo Central Institute of English and Foreign Languages (CIEFL) de la ciudad de Hyderabad, en el sur de la India, convertido ahora en The English and Foreign Languages University. Estas tres universidades siguen siendo las únicas en la India que ofrecen los tres ciclos completos de grado, máster y doctorado.

En la primera década del siglo XXI se amplía el número de lectorados, que llegan a un total de diez, incluyendo, además de las tres universidades mencionadas, University of Pune (Pune), Banaras Hindu University (Benarés), University of Rajasthan (Jaipur), Jamia Millia Islamia University (Nueva Delhi), University of Calcutta (Calcuta), University of Madras (Chennai) y University of Mumbai (Bombay).

---

2 S. P. Ganguly (2008), *Translation of Don Quixote into Indian Languages.*
3 S. P. Ganguly (2005), *Los estudios hispánicos en la India.*
4 Ò. Pujol (2009), *El Instituto Cervantes en India.*
5 E. González de Lucas (2006), *El español en el subcontinente indio.*

2. El español en el sistema educativo

2.1 *El español en la escuela india*

Tras la independencia de la India, las distintas regiones se reorganizaron según la distribución de los idiomas predominantes formando estados con una clara unidad lingüística (hindi, bengalí, tamil, telugu, etc.). Posteriormente, y especialmente por las demandas de los estados dravídicohablantes del sur, el Consejo Educativo de la India (All India Educative Council) recomendó, en el ámbito de la educación secundaria, la adopción de la Fórmula de los Tres Idiomas (Three Language Formula TLF). Según la TLF los tres idiomas deberían ser:

- La lengua materna/regional.
- El inglés.
- El hindi en los estados que no hablan hindi o cualquier otra lengua moderna de la India.

La idea implícita era que los estudiantes del norte, que hablan lenguas indoarias, aprendiesen también las lenguas dravídicas del sur.

La TLF no se ha implementado de la misma forma en todos los estados. Algunos estados siguen solo un esquema de dos lenguas, mientras que otros adoptan como tercera lengua el sánscrito o el árabe, o lenguas europeas como el francés o el alemán[6]. Es, pues, por el agujero de la Fórmula de los Tres Idiomas por donde se cuelan las lenguas extrajeras en la enseñanza escolar. Tradicionalmente estas lenguas han sido sobretodo el francés y el alemán, compitiendo ahora en rápida ascendencia con el chino y el español.

En la actualidad es el Central Board of Secondary Education (CBSE) el que se ocupa de los currículos y de preparar los exámenes de los cursos de español, no solo en la educación secundaria, sino también, a pesar de su nombre, en la educación primaria. No hay datos fiables del número de escuelas en la India que ofrecen en estos momentos español, aunque sí hay un fuerte crecimiento de la demanda especialmente en la escuela privada. La falta de profesores cualificados frena la implantación del español en la escuela y hay muchos profesores locales con escaso conocimiento que enseñan en primaria un español deficiente salpicado de explicaciones sobre la cultura hispánica en lengua local. Los bajos salarios de los

6 B. Mallikarjun (2002), *Language Policy for Education in Indian States: Karnataka.*

maestros de escuela constituyen un escollo importante, ya que cuando un profesor consigue aprender bien el español acostumbra a dejar la docencia escolar para incorporarse a un empleo mejor remunerado[7].

2.2 *El español en la enseñanza superior*

La India posee el tercer sistema educativo más grande del mundo en alumnado, después de Estados Unidos y China[8], aunque el porcentaje de acceso a la universidad sigue siendo bajo, un 13 %, lo que está llevando al Gobierno indio a formular ambiciosos planes de expansión para elevar el porcentaje hasta la media mundial. Para ello sería necesario pasar de los 18 millones de estudiantes universitarios que existen en la actualidad a 42 millones. El sistema de enseñanza superior se divide en grado o diplomatura *(bachelor)* de tres años, posgrado o licenciatura (máster) de dos años y estudios de doctorado.

En el año académico 2011-2012 solo las tres universidades ya mencionadas han ofrecido los tres ciclos completos. Recientemente dos colegios universitarios de Delhi University, el Delhi College of Arts and Commerce y el College of Jesus and Mary, han empezado a ofrecer una diplomatura de español, aunque de itinerario mixto que permite la especialización en español si se opta por ello en el tercer año. La Amity University (Noida) ofrece, en cambio, unos estudios de grado de corte más clásico. Por otro lado, la Universidad de Doon ha empezado a ofrecer estudios de segundo ciclo. Es evidente que, a pesar de la creciente importancia del español, la India continúa estudiando preferentemente el francés y el alemán como lenguas extranjeras.

Si comparamos los datos actuales con los del año 2006, vemos, en general, un apreciable aumento del número de los estudiantes. Así, se aprecian los siguientes incrementos en la demanda de español, en número de alumnos: Banaras Hindu University (66→103), University of Madras (20→70), Jamia Millia Islamia University (60→158), Jawaharlal Nehru University (85→153), University of Pune (170→330), University of Rajasthan (105→153). Estas universidades presentan un incremento notable, especialmente en el número de estudiantes de cursos de Certificado y Diploma, aunque hay que señalar también el aumento en el número de

7 Comunicación verbal de Renu Mithal, principal de la red de escuelas privadas Delhi Public School.

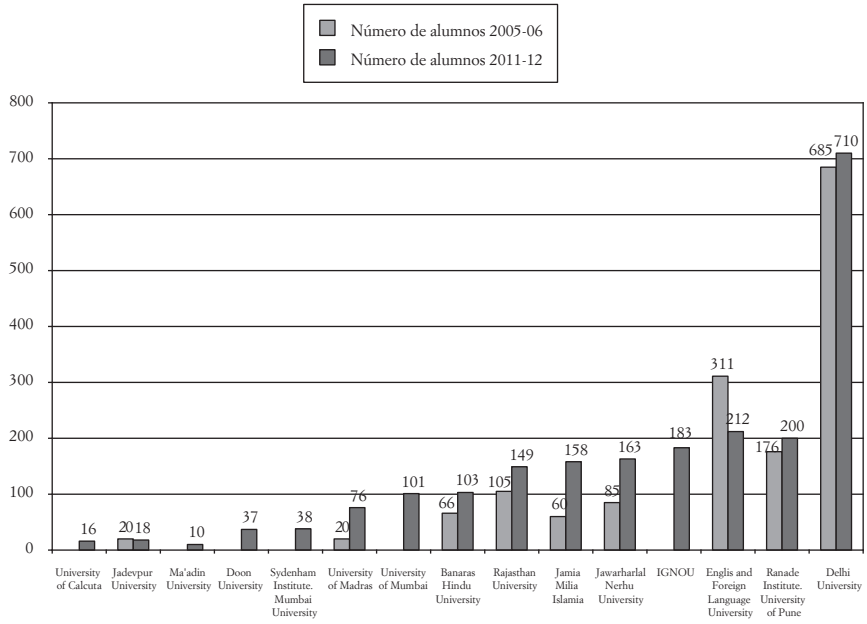
8 World Bank (2010), *India Country Summary of Higher Education.*

estudiantes de segundo y tercer ciclo en el caso de Jawaharlal Nehru University (85→153) y Delhi University, que aunque se mantiene casi igual en el número total de alumnos (685→711), aumenta de 105 a 166 el número de estudiantes de grado y posgrado. La reducción experimentada por The English and Foreign Language University en Hyderabad se debe básicamente a que este curso académico (2011-2012) no se ha ofrecido el primer año de diplomatura *(bachelor of arts)*, aunque se espera reanudar la oferta el próximo año.

Por otro lado, cabe destacar la incorporación de nuevas universidades en los cursos de Certificado y Diploma, como Amity University (Noida), que ofrece el español como idioma optativo a casi 2.000 estudiantes. Cabe también señalar la introducción del Aula Virtual de Español (AVE), del Instituto Cervantes, en el sistema educativo indio gracias al convenio firmado entre Indira Gandhi National Open University y el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

Gráfico 1

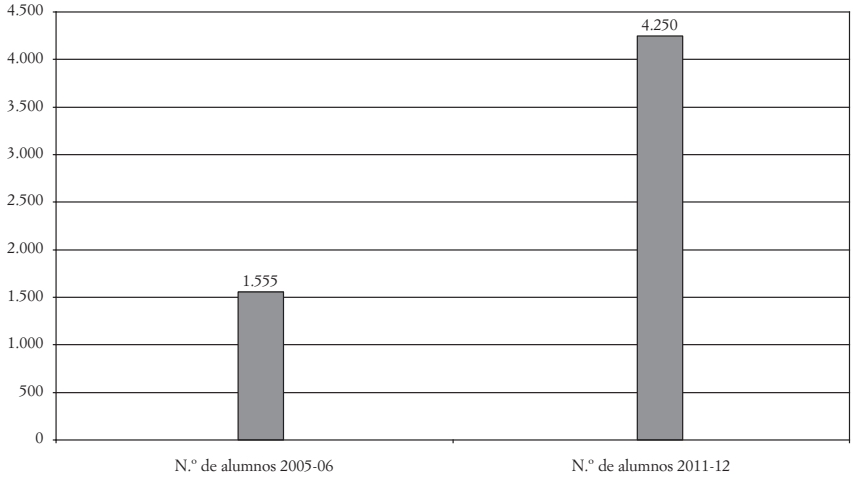
ALUMNADO DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES INDIAS



Fuente: González de Lucas (2006), Cuadernos Cervantes (mayo-junio 2006) e Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

Gráfico 2

NÚMERO DE ALUMNOS DE ESPAÑOL EN UNIVERSIDADES INDIAS



Fuente: González de Lucas (2006), Cuadernos Cervantes (mayo-junio 2006) e Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

Ofrecemos, a continuación, un desglose detallado de la oferta educativa en español del sistema universitario indio.

DELHI UNIVERSITY

Department of Germanic and Romance Studies	
Curso	*N.º de alumnos*
Diplomatura/BA Primer año	46
Diplomatura/BA Segundo año	39
Diplomatura/BA Tercer año	38
Total Diplomatura	123
Licenciatura/MA Primer año	18
Licenciatura/MA Segundo año	16
Total Licenciatura	34

Department of Germanic and Romance Studies	
Curso	*N.º de alumnos*
M.Phil	7
Ph.D.	2
Total M.Phil/Ph.D.	9
Total Diplomatura/Licenciatura/ Doctorado	166

Delhi College of Arts and Commerce	
Curso	*N.º de alumnos*
Diplomatura/BA Primer año	32
Diplomatura/BA Segundo año	11
Diplomatura/BA Tercer año	10
Total Diplomatura	53

College of Jesus and Mary	
Diplomatura/BA Primer año	14
Diplomatura/BA Segundo año	28
Diplomatura/BA Tercer año	28
Total Diplomatura	70

Colegios Universitarios de la Universidad de Delhi	
Certificado	309
Diploma	84
Diploma avanzado	28
Total Colegios Universitarios	421

Total Delhi University 710

Fuente: Manisha Taneja, Delhi University.

Jawaharlal Nehru University

Centre for Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies				
Curso	*N.º de alumnos*		*Curso*	*N.º de alumnos*
Diplomatura/BA Primer año	24		Licenciatura/MA Primer año	24
Diplomatura/BA Segundo año	37		Licenciatura/MA Segundo año	16
Diplomatura/BA Tercer año	35			
Total Diplomatura	96		Total licenciatura	40
M.Phil/Primer año	7			
M.Phil/Segundo año	7			
Ph.D.	13			
Total M.Phil/Ph.D	27		Total Jawaharlal Nehru University	163

Fuente: Shyama Prasad Ganguly, Jawaharial Nehru University.

Jamia Milia Islamia University

Centre for European and Latin American Studies				
Curso	*N.º de alumnos*		*Curso*	*N.º de alumnos*
Español optativo en la Diplomatura/BA (Turismo y Gestión de viajes)	10		Diploma	36
			Diploma avanzado	30
Certificado	47		Diploma en turismo	30
M.Phil	5		Total Diploma	96
			Total Jamia Milia Islamia University	158

Fuente: Sonya Gupta, Jamia Milia Islamia University.

Amity University, Noida Campus

Amity School of Foreign Languages	
Curso	*N.º de alumnos*
Diplomatura/BA	23
Español optativo	1.893
Total Amity University, Noida Campus	1.916

Fuente: Prachee Sinha, Amity University, Noida Campus.

Doon University

Doon University	
Curso	*N.º de alumnos*
Licenciatura/MA Primer año	18
Licenciatura/MA Segundo año	19
Total Licenciaturas	37
Total Doon University	37

Fuente: Swagata Basu, Doon University.

English and Foreign Languages University

Curso	*Nº de alumnos*	*Curso*	*N.º de alumnos*
Diplomatura/BA Segundo año	23	Español a distancia	12
Total Diplomatura	23	Diploma	44
		Diploma avanzado	29
Español Optativo	27	Español optativo	30
Diplomatura y licenciatura integrados	31	Total Diploma	103
Licenciatura	16		
Total Licenciatura	47		
Total English and Foreign Languages University			212

Fuente: Srivani Tummu, English and Foreign Language University.

University of Madras

Curso	*N.º de alumnos*
Español Optativo 1.er cuatrimestre	41
Español Optativo 2.º cuatrimestre	32
Certificado	3
Total University of Madras	76

Fuente: Jesús Monge, University of Madras.

RAJASTHAN UNIVERSITY

Curso	*N.º de alumnos*
Certificado	97
Diploma	35
Diploma avanzado	17
Total Rajasthan University	149

Fuente: María Olalla Gastón Sierra, Rajasthan University.

BANARAS HINDU UNIVERSITY

Curso	*N.º de alumnos*
Diploma 1.er año y 2.º año	103
Total Banaras Hindu University	103

Fuente: Embajada de España en Nueva Delhi.

2.3 *El español en la enseñanza no reglada*

La enseñanza no reglada ha experimentado un gran crecimiento en los últimos quince años y responde a una demanda que no puede ser cubierta por la enseñanza universitaria y que refleja el auge real del español en la India. Esta demanda surge principalmente del mundo profesional, que considera el español como lengua de oportunidades en el mundo laboral. Aumentan, además, el número de empresas en la India que buscan ofrecer clases de español para sus empleados.

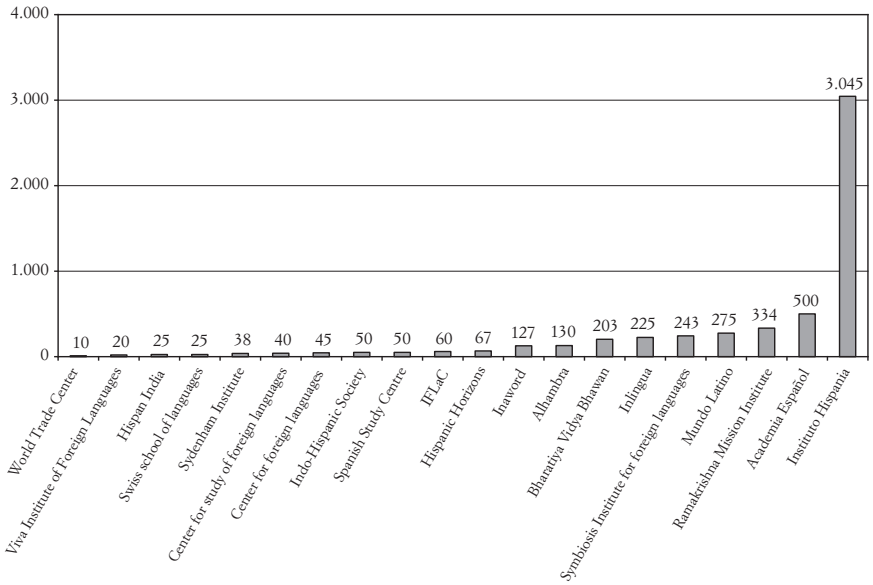
La enseñanza no reglada del español en la India se encuentra todavía en sus inicios y ofrece grandes posibilidades de expansión. Privan aún, en esta enseñanza, los resultados comerciales por encima de la excelencia, ya que responde al súbito aumento de una demanda que no quiere ser desaprovechada. La falta de profesores cualificados, de planificación docente y de desarrollo curricular, unidos a la escasez de las remuneraciones y la precariedad laboral, hacen que los resultados obtenidos, a pesar del número de estudiantes, puedan ser mejorables. Sin duda alguna, a medida que el sector se vaya consolidando mejorarán también sus servicios.

En este apartado cabe destacar la labor de Ramakrishna Mission Institute en Calcuta y de Bharatiya Vidya Bhavan en Nueva Delhi, que

ofrecen clases a precios subvencionados, lo que hace accesible el estudio del español a los estudiantes menos acomodados que no pueden pagar los precios de la oferta privada. Cabe, también, mencionar la labor pionera del Instituto Hispania de Nueva Delhi, fundado en 1997, seguramente la primera institución privada en la India que se ha preocupado en implementar una estructura formal de educación siguiendo los niveles del *Marco común europeo de referencia.* La institución ha abierto sucursales en cuatro ciudades más: Bombay (2000), Bangalore (2004), Chennai (2006) y Pune (2008). Entre las academias de reciente aparición cabe mencionar Alhambra, en Nueva Delhi, que cuenta con el apoyo de la Embajada de Perú; IFLAC, en Bangalore, que es, asimismo, centro examinador DELE, y Academia de Español, fundada por una profesora proveniente del Instituto Hispania y que cuenta ya con medio millar de estudiantes en la ciudad de Bombay.

Gráfico 3

DISTRIBUCIÓN GLOBAL DEL ALUMNADO DE ESPAÑOL EN ACADEMIAS PRIVADAS DE LA INDIA (2011-2012)



Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

Nombre de la academia	*N.º de matrículas*	*Lugar*
Instituto Hispania	3.045	N. Delhi, Bangalore, Chennai, Pune, Bombáy
Academia Español	500	Bombáy
Ramakrishna Mission Institute	334	Calcuta
Mundo Latino	275	N. Delhi
Symbiosis Institute for foreign languages	243	Pune
Inlingua	225	Bangalore
Bharatiya Vidya Bhawan	203	N. Delhi
Alhambra	130	N. Delhi
Inaword	127	Chennai
Hispanic Horizons	67	Bombáy
IFLaC	60	Bangalore
Indo-Hispanic Society	50	Calcuta
Spanish Study Centre	50	Calcuta
Centre for foreign languages	45	Chennai
Centre for study of foreign languages	40	Hyderabad
Sydenham Institute	38	Bombáy
Hispan India	25	Chennai
Swiss school of languages	25	N. Delhi
Viva Institute of Foreign Languages	20	Haryana
World Trade Centre	10	Calcuta
Total	5.512	

Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

3. El español en el Instituto Cervantes

3.1 *Cursos*

El Instituto Cervantes empezó a ofrecer cursos de español en Nueva Delhi en 2008, antes de la apertura del centro, en un pequeño apartamento donde abrió sus dos primeras aulas. En marzo de 2009 se mudó a sus actuales dependencias en Hanuman Road 48, lo que impulsó el crecimiento esperado. Desde septiembre de 2007, en el Instituto Cervantes contaban con dos profesores titulares que se ampliaron primero a cinco y

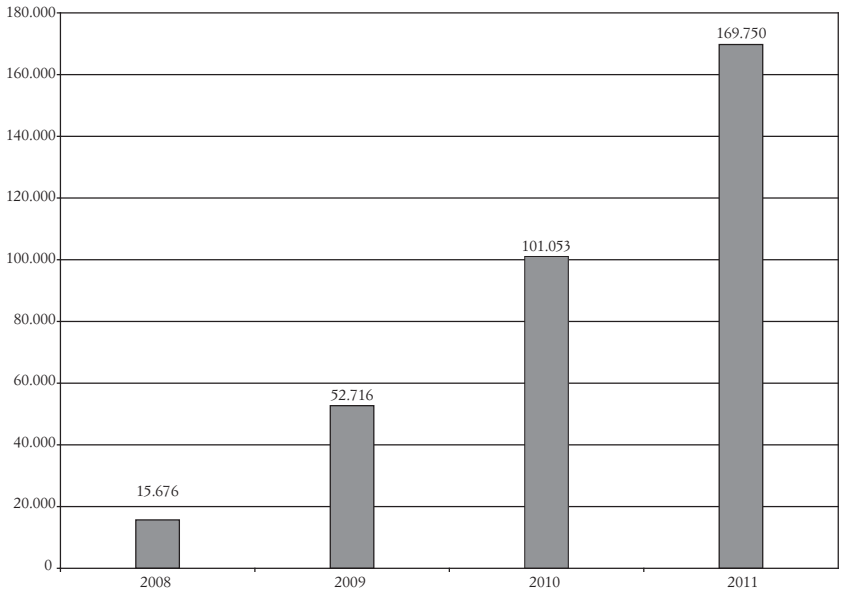
luego a seis en 2010 y 2011, respectivamente. En la actualidad, el centro ofrece todos los niveles desde A hasta C, aunque no siempre se cubren todos, especialmente los más elevados.

Una pequeña nota sobre el modo de computar los datos es necesaria, ya que la mayoría de las instituciones al proporcionar el número de alumnos se refieren habitualmente al número de matrículas que, exceptuando en el caso de la enseñanza reglada, no han de coincidir necesariamente con el número de estudiantes, pues un mismo estudiante puede tener más de una matrícula en cursos de corta duración. Sucede esto exactamente en el caso del Instituto Cervantes, que ofrece cursos de duración variada. Por este motivo, la única forma inequívoca de computar la docencia es mediante la unidad hora/alumno, que es la que utiliza el Instituto Cervantes. En este sentido, una hora de clase en un aula de 15 alumnos se contaría como 15 horas/alumno.

Ofrecemos, a continuación, en el gráfico 4, la evolución del número de horas/alumno desde el inicio de la docencia del centro.

Gráfico 4

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE HORAS/ALUMNO EN EL IC DE NUEVA DELHI



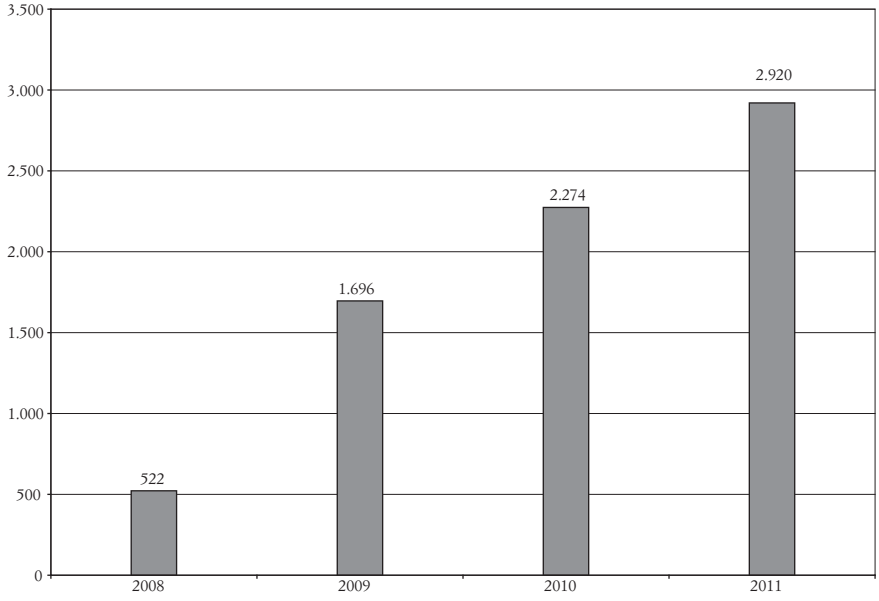
Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

El incremento anual fue del 336 % en 2009, del 192 % en 2010 y del 168 % en 2011. En términos absolutos, el incremento del número de horas/alumno por año es de 37.040, 48.377 y 68.697, respectivamente, para los tres años citados. Este fuerte crecimiento era el esperado en una ciudad de las características de Nueva Delhi y en un centro de gran tamaño.

El número de matrículas ha experimentado un aumento menor que el de horas/alumno, en parte porque se ha pasado de los cursos de 30 horas a los de 60. Puede observarse el detalle en el gráfico 5.

Gráfico 5

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRÍCULAS EN EL IC DE NUEVA DELHI

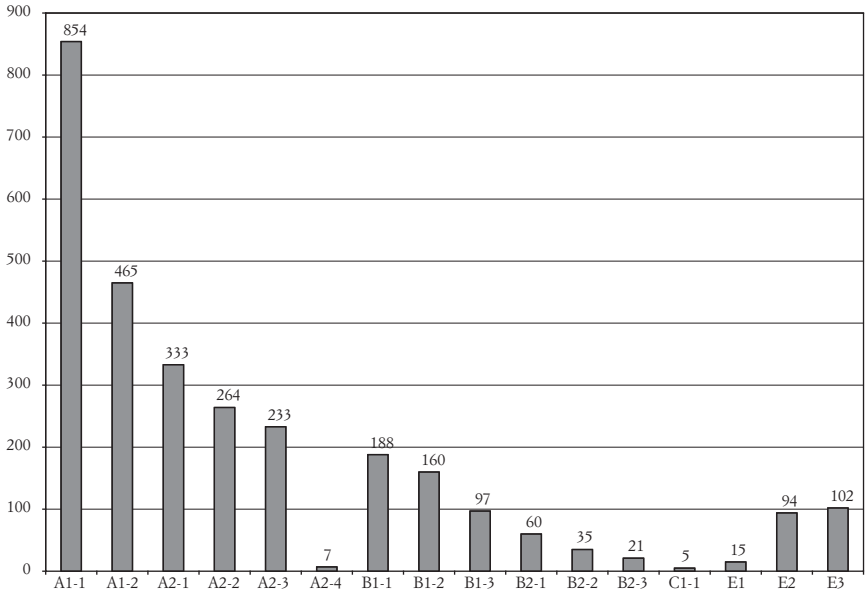


Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

La distribución de las matrículas por tipos de curso en el año académico 2011-2012 revela, asimismo, una curva familiar en la docencia de lenguas con números muy altos en los niveles iniciales que van disminuyendo paulatinamente. Por otro lado, es solo en este último curso académico (2011-2012) cuando los cursos especiales están empezando a tener una buena acogida, especialmente los dedicados a la danza y la gastronomía. Véase el gráfico 6, a continuación.

Gráfico 6

DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULAS POR CURSO. IC DE NUEVA DELHI (2011-2012)



Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

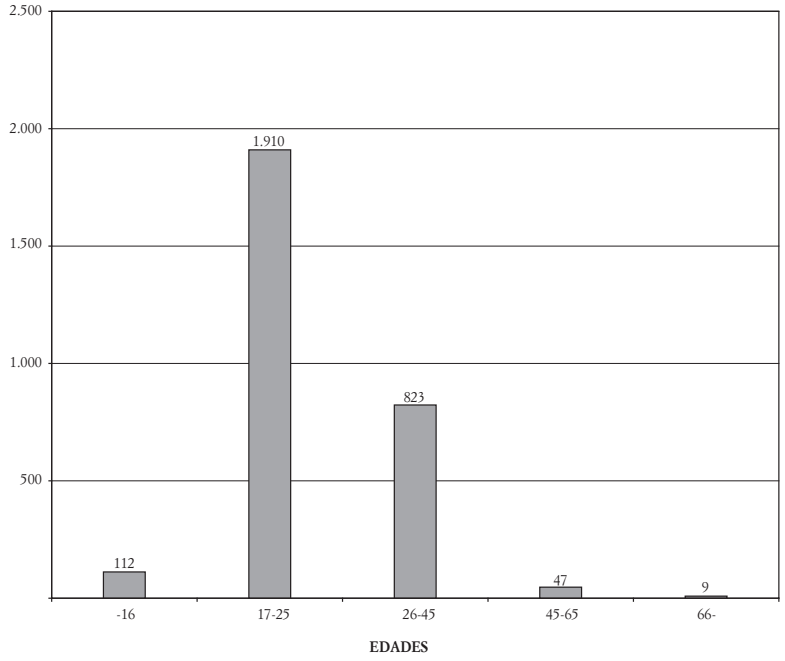
3.2 *Perfil del estudiante*

El perfil de un estudiante del Instituto Cervantes en Nueva Delhi corresponde al de un joven universitario o profesional con un nivel elevado de vida. El porcentaje de sexos está muy igualado, con un ligero predominio de las mujeres (51,2 %) sobre los hombres (48,8 %). Como se puede comprobar en el gráfico 7, el 65,8 % de los estudiantes pertenecen al grupo de edad comprendido entre los 17 y los 25 años, mientras que el 28,3 % se encuentra entre los 26 y 45 años.

En una encuesta realizada en el tercer trimestre de 2009, el 80,9 % de los estudiantes manifestaban tener estudios superiores y el 54,8 % eran estudiantes universitarios. Los estudiantes con un perfil profesional constituían el 32 %, especialmente en el sector administrativo (15 %) y técnico (9 %), aunque también encontrábamos un 1,9 % de directivos. Véase el cuadro 1.

Gráfico 7

PERFIL POR EDAD DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL DEL IC DE NUEVA DELHI



Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

Cuadro 1

PERFIL PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL DEL IC DE NUEVA DELHI

Estudios académicos					
Sin estudios	*Primarios*	*Secundarios*	*Diplomado*	*Licenciado*	*Doctor*
0,86 % (1 alumno)	2,6 %	15,5 %	32,7 %	44,8 %	3,4 %

Ocupación							
Directivos	*Pers. técnico*	*Pers. admón.*	*Cuenta propia*	*Ama de casa*	*Estudiante*	*Parado*	*Jubilado*
1,9 %	9,5 %	15 %	5,6 %	1,9 %	54,8 %	1,9 %	1,9 %

Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2009).

Respecto a la motivación de los estudiantes a la hora de matricularse en el Instituto Cervantes resaltan los motivos profesionales (45,2 %) y

comerciales/empresariales (37 %), lo que nos arroja un total del 74 %, mientras que el resto lo hace fundamentalmente por motivos culturales de atracción y conocimiento de lo hispano.

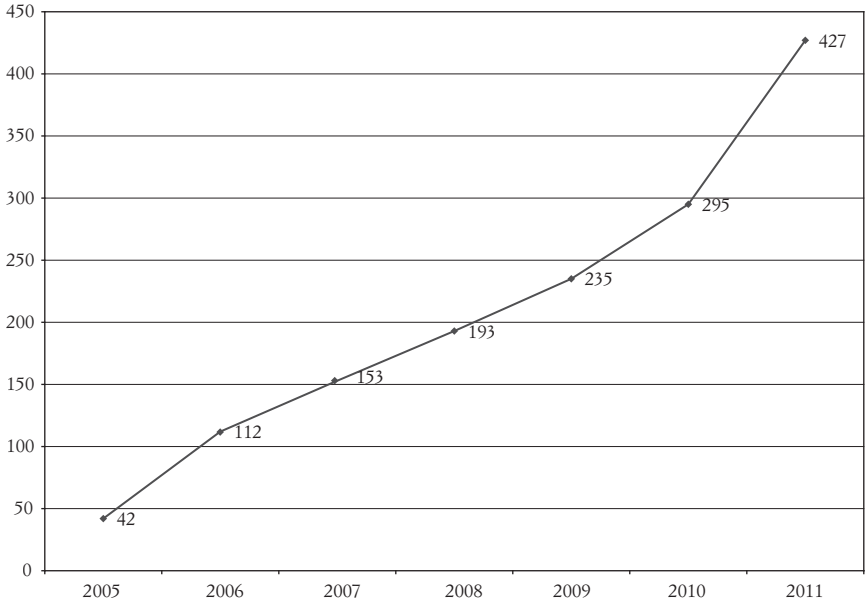
3.3 *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)*

El DELE se ofreció, por primera vez, en la India en 2005, con un total de 42 candidatos, organizado por la entonces Aula Cervantes de Nueva Delhi, dependiente, a su vez, del Instituto Cervantes de Ammán. El Aula Cervantes de Nueva Delhi siguió organizando el examen DELE hasta el año 2008, cuando el aula se clausuró para dar paso al centro actual.

Desde los 42 candidatos de 2005 hasta los 427 de 2011, el aumento ha sido constante, aunque a un ritmo moderado. El DELE crece lentamente en la India, en parte porque no hay una masa crítica de estudiantes que pueda aportar un crecimiento espectacular de las cifras de candidatos. También, porque a diferencia de los exámenes en otras lenguas europeas, el DELE es un recién llegado y todavía se le conoce poco relativamente.

Gráfico 8

CANDIDATOS A LOS DELE EN LA INDIA



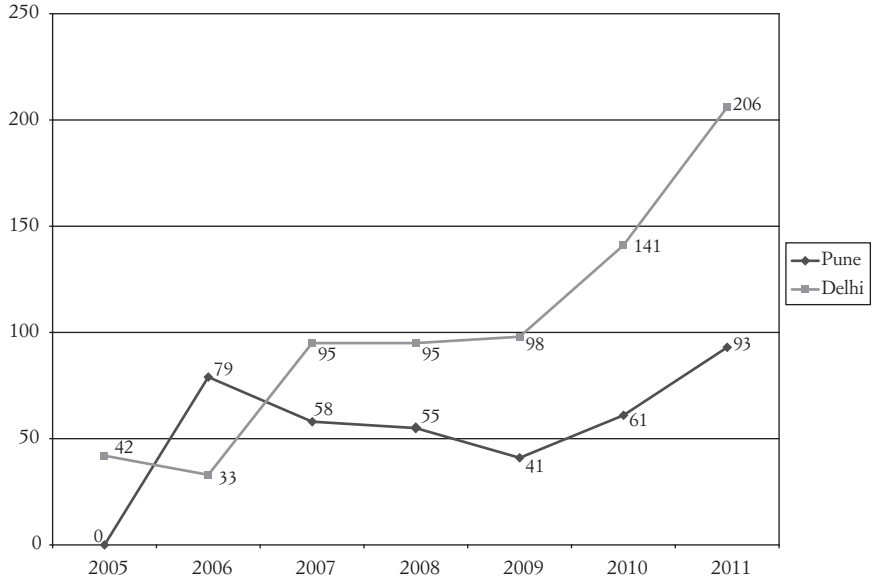
Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

El número de centros examinadores ha ido aumentando paulatinamente en los últimos años: Nueva Delhi (2005), Pune (2006), Calcuta (2008), Bangalore (2009), Chennai (2011) y Ahmedabad (2012). Hay que señalar, además, que la India no fue el primer lugar del subcontinente indio donde se ofreció el DELE. La distinción le corresponde a Dacca, en Bangladés, que en 2004 convocó, por primera vez, este examen con un total de 7 candidatos. Más allá de la India, pero dependientes del centro de Nueva Delhi, el examen se ha convocado en Katmandú (2010, Nepal) y en Colombo (2010, Sri Lanka). En 2008 se convocó, asimismo, en Dacca, aunque adscrito al centro de Manila, y en 2010 al centro de Nueva Delhi.

Los dos centros con mayor número de candidatos son Nueva Delhi y Pune. En 2006 Pune llegó a superar a Nueva Delhi. Hay que notar que del año 2007 al 2009 el número de candidatos se estabiliza en Nueva Delhi e incluso disminuye ligeramente en Pune. Es a partir del año 2009 cuando se acentúa la curva ascendente.

Gráfico 9

COMPARATIVA DE CANDIDATOS A LOS DELE EN NUEVA DELHI Y PUNE

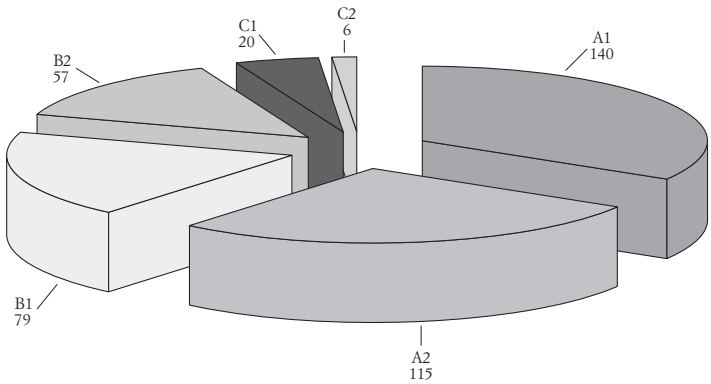


Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

Asimismo, cabe señalar también la importancia de los lectorados de la AECID como impulsadores y coorganizadores del DELE en las distintas universidades del subcontinente. En este sentido, el hecho de que la India conserve intacta su dotación de diez lectorados, a pesar de los recortes masivos del año académico 2012-2013, es un buen augurio para el futuro del DELE en este país.

Gráfico 10

DISTRIBUCIÓN DE CANDIDATOS A LOS DELE POR NIVEL (2011)



Fuente: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

3.4 *Aula Virtual de Español (AVE)*

El Instituto Cervantes de Nueva Delhi firmó, en 2009, un convenio con Indira Gandhi National Open University para la comercialización del Aula Virtual de Español (AVE). Indira Gandhi National Open University es la universidad a distancia nacional de la India, cuenta con más de 2.200 centros en el país y está presente también en varios países extranjeros.

El objetivo del convenio es incluir el español en el currículo de la universidad a distancia a través del AVE. Inicialmente se ha abierto un cupo de 200 matrículas. En una segunda fase, pendiente todavía de firma, se quiere ampliar el cupo de matrículas a 500 para los estudiantes de primer año y de 200 para los de segundo. Por otra parte, el centro desde el año 2009 hasta la fecha ha vendido 223 licencias.

3.5 *Biblioteca Zenobia-Juan Ramón Jiménez*

La biblioteca del Instituto Cervantes de Nueva Delhi lleva el nombre del ilustre poeta español y de su esposa, Zenobia Camprubí, no solo como homenaje a la excelencia poética de nuestro premio Nobel, sino también en reconocimiento a la labor de traducción de la obra de Rabindranath Tagore, que realizó el poeta con la ayuda Zenobia y que fue esencial para la recepción del poeta indio en el mundo hispánico.

La incorporación del jefe de biblioteca en septiembre de 2010 permitió la catalogación del fondo bibliográfico inicial integrado por el lote fundacional, por los documentos ingresados por donación y por las importantes adquisiciones realizadas en el último trimestre de 2010 y a lo largo de 2011, y facilitó, asimismo, el diseño de las normas y los servicios previos a la apertura al público el 14 de abril de 2011.

En un año, pues, de actividad, la biblioteca ofrece unos indicadores notables: el fondo catalogado es de 12.500 volúmenes, más de 44.000 usuarios presenciales, de los cuales 1.500 tienen el carné de socio, los préstamos a domicilio superaron los 22.000 y el servicio de información y documentación respondió a 5.000 consultas.

La tipología del usuario de la biblioteca puede desglosarse de la siguiente manera: alumnos del centro 77 %, público general 9 %, alumnos de otros centros 7 % y profesores/investigadores 7 %.

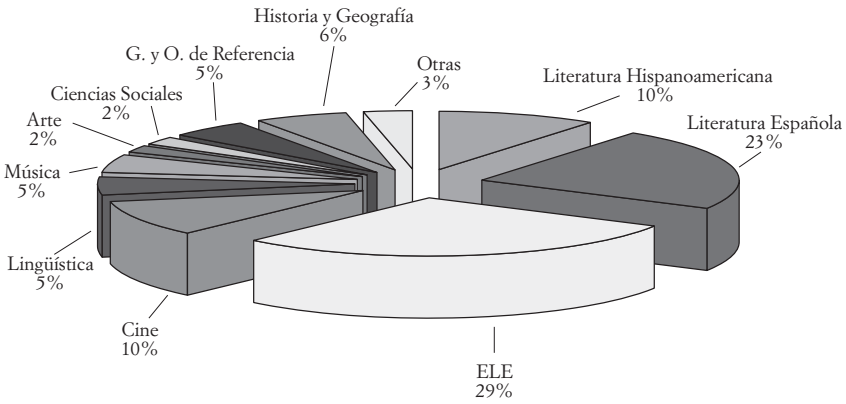
La biblioteca organiza, además, tertulias literarias y mediante el préstamo interbibliotecario ofrece acceso a los fondos bibliográficos de toda la red de bibliotecas del Instituto Cervantes.

No obstante, lo más valioso para la biblioteca es la favorable acogida por parte de hispanistas, traductores, estudiantes e instituciones, y la consideración como un centro de referencia de la cultura en español en la India.

Ofrecemos, a continuación, datos sobre las colecciones de la biblioteca desglosadas por materias y soportes.

Gráfico 11

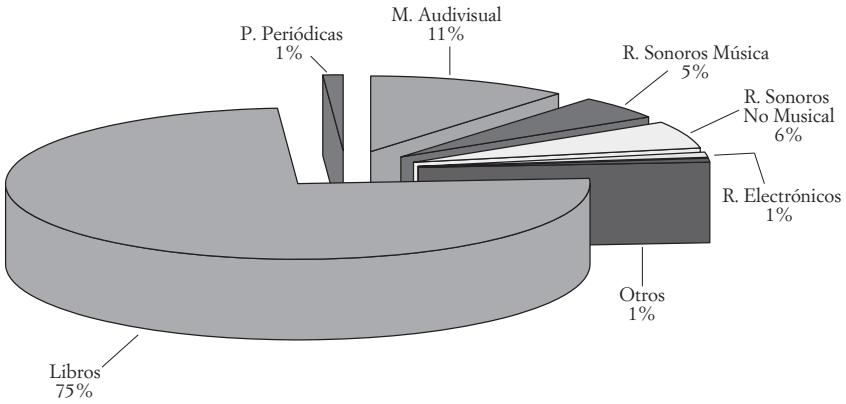
COLECCIONES DE LA BIBLIOTECA POR MATERIAS (2012)



Fuentes: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

Gráfico 12

COLECCIONES DE LA BIBLIOTECA POR SOPORTES (2012)



Fuentes: Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2012).

3.6 *Cultura en español*

La apertura del Instituto Cervantes en Nueva Delhi ha supuesto un cambio tanto cuantitativo como cualitativo en el panorama de la cultura de los países de habla hispana en la India. La disponibilidad de un edificio emblemático en el centro de la ciudad dotado de buenas infraestructuras, especialmente de una de las mejores salas de exposiciones de Nueva Delhi

y de un auditorio pequeño, pero moderno y bien equipado, permiten la continuidad de una acción cultural que ha traído ya a nombres como Picasso y Goya. En 2011, el Instituto Cervantes organizó un total de 173 actividades que van desde las conferencias hasta los conciertos, pasando por las exposiciones y los talleres. Por otro lado, en los últimos veinte años ha aumentado notablemente la influencia de lo hispánico y se ha formado un concepto de «lo latino», a veces un tanto difuso, que viene determinado por la cultura popular, especialmente en lo concerniente a la música, el baile, la comida y el deporte.

Cabe mencionar, asimismo, las sesiones semanales de cine, que hacen que, por primera vez, haya una oferta continuada de cine en español en la ciudad de Nueva Delhi. En este sentido, los nombres de Pedro Almodóvar, Luis Buñuel y Carlos Saura son bien conocidos por los cinéfilos indios. Asimismo, es notable el éxito que tiene el flamenco en la India. Los espectáculos de flamenco congregan a grandes audiencias y consiguen arrancar prolongadas ovaciones a un público plenamente entregado. En la India, el flamenco no es considerado como algo del todo ajeno, ya que en él se perciben los acentos de la música india.

Conviene, también, hacer referencia a un hecho insólito en las prácticas de los centros culturales europeos en la India. Nos referimos al hecho de que la mayor parte de las actividades culturales se hacen en español con traducción simultánea al inglés. En este sentido, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi es el único centro cultural extranjero, a parte de los centros de habla inglesa, que realiza sus actividades en su propia lengua facilitando al mismo tiempo la traducción simultánea.

La colaboración estrecha del centro con la Embajada de España y las embajadas de países de Latinoamérica también favorecen y abaratan la gestión cultural, que se beneficia enormemente de las aportaciones de estas misiones diplomáticas. La participación conjunta en los grandes festivales aumenta la penetración de las actividades culturales en el medio local. En general hay un interés creciente por la cultura en español, aunque la oferta cultural es muy abundante y variada en la capital del país y las distintas instituciones compiten entre sí para atraer a una mayor audiencia.

4. Los estudios hispánicos en la India

Como ya hemos mencionado, el hispanismo indio tiene una antigüedad de unos cincuenta años y existen solo tres departamentos que ofrezcan estudios completos de español, aunque otras universidades están em-

pezando a ofrecer estudios de grado y de posgrado. De hecho, el ascenso del español a nivel mundial todavía no se ve bien reflejado en la universidad india. Existen más de sesenta centros de enseñanza del francés, el alemán y el ruso a nivel universitario. Según Shyama Prasad Ganguly, «esto es así porque los estudios hispánicos en la India como actividad y disciplina rentable, seria e independiente son un fenómeno relativamente nuevo»[9]. Tampoco hay que olvidar, naturalmente, las razones históricas que han mantenido a la India alejada de la órbita de influencia española.

En todo caso, en estos cincuenta años se ha avanzado en tres direcciones distintas. En primer lugar se ha creado una tradición docente que entra ya en su tercera generación. La introducción del hispanismo en la India se hizo de la mano de un profesor español, el mallorquín Antonio Binimelis, que junto con el catedrático indio Susnigdha Dey sentó las bases del hispanismo a principios de los años sesenta. A partir de aquí, y gracias también a los programas de estancia en España y en países latinoamericanos, se va configurando un elenco de hispanistas como Vibha Maurya, el mencionado Shyama Prasad Ganguly, Vasant Gadre, Aparajit Chattopadhyay, Sonya Gupta, Anil Dhingra, Indrani Mukherjee, Minni Sawhney, Vijaya Venkataraman y Tarun Kumar Ghatak, entre otros, que constituyen la columna vertebral del hispanismo indio. En la actualidad existe una nueva generación de hispanistas jóvenes, la mayor parte de ellos formados en la India, que ha podido beneficiarse enormemente de la experiencia de la generación anterior y que está tomando el relevo.

En segundo lugar podemos afirmar que se ha iniciado una tradición de traducción del español al hindi, al bengalí, al inglés y, en menor medida, a otras lenguas indias. Esto es especialmente importante, dadas las dificultades de traducir entre lenguas tan alejadas. Sin duda alguna queda mucho trabajo por hacer y hay todavía pocas obras traducidas, pero el interés es palpable y la nueva generación de hispanistas está empezando a producir ya resultados notables en este campo.

En tercer lugar podemos afirmar que durante estos cincuenta años se ha consolidado una red de lectorados que se extiende por toda la India. Esto es de una importancia capital, ya que permite, por un lado, dotar de profesores nativos a la universidad india y, por otro lado, facilita la penetración del español en puntos del país que no tienen una tradición de estudios hispánicos.

---

9 S. P. Ganguly (2005), *Los estudios hispánicos en la India.*

Finalmente cabe indicar que no hay ninguna asociación india de hispanistas. El Instituto Cervantes y la Embajada de España en Nueva Delhi deberían alentar la creación de una asociación para dar mayor cohesión y fuerza al hispanismo indio, aunque la iniciativa tiene que venir, finalmente, de los mismos interesados.

5. Proyecciones de futuro

Las proyecciones de futuro para el español en la India reflejan, en cierto modo, lo que está sucediendo en el mundo entero: el español es un valor en alza, en el cual vale la pena invertir, y el sistema educativo indio está dispuesto a hacerlo. El estudiante indio es ahora consciente de que el aprendizaje del español le abre las puertas de un nuevo continente: el continente hispánico, habitado por 500 millones de personas y que llega, incluso, a países de habla inglesa como Estados Unidos.

Como hemos indicado anteriormente, hay un gran mercado para la enseñanza no reglada del español en la India. Las academias y escuelas privadas deberían tomar buena nota de ello y explorar con seriedad la posibilidad de abrir centros de enseñanza del español, ya que contribuirían a aportar la experiencia y la profesionalidad que falta en muchas de las iniciativas privadas que tienen hoy lugar en el subcontinente.

Las escuelas dedicadas a la enseñanza del español que quieran implantarse en la India deberán tener en cuenta algunas reglas básicas. En primer lugar deberán mostrar un buen grado de flexibilidad no solo en su modo operativo, sino también en la adaptación de contenidos a las necesidades locales. En segundo lugar deberán tener en cuenta que la oferta de precios no puede ser la misma que en Europa y que el posible aumento en el volumen de alumnos puede justificar rebajas considerables en los precios. De hecho, esta es una política que aplican consistentemente las grandes compañías internacionales que se asientan en la India.

Hemos señalado, asimismo, el enorme potencial, hoy por hoy desperdiciado, que representa la escuela india para el español. El problema de los bajos sueldos constituye un obstáculo real, pero los gobiernos de los países hispanohablantes deberían considerar la acción conjunta de enviar a jóvenes licenciados, con un complemento sobre el bajo sueldo local, para impulsar la introducción del español en la escuela. Ello tendría un efecto exponencial en el aumento del número de estudiantes, lo que,

finalmente, redundaría también en la apertura de nuevos departamentos universitarios de estudios hispánicos y en el reforzamiento de las relaciones indo-hispanas.

Recientemente se ha recibido, en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, la visita de profesionales del mundo educativo interesados en abrir una escuela de negocios en español e incluso una universidad. Es evidente, dado el alto nivel de competitividad de la industria educativa india, que la apertura de una institución de este estilo formaría a profesionales indios excepcionalmente cualificados, al ser versátiles no solo en una lengua india, sino también en inglés y en español.

Esto es solo un pequeño botón de muestra del futuro del español en un país cuya infraestructura educativa se encuentra en un momento de plena expansión. Hay que entender que, a día de hoy y a diferencia de otros países asiáticos, la ascendencia del chino no se hará a expensas del español en la India, ya que los jóvenes no tienen sus miras profesionales puestas en el próspero, pero al mismo tiempo superpoblado, vecino, sino en el continente americano, que habla predominantemente el español.

6. Referencias Bibliográficas

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, también, en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/prasad/.

— (2008), «Translation of Don Quixote into Indian Languages», en V. Maurya e I. Arellano, *Cervantes and Don Quixote: Proceedings of the Delhi Conference on Miguel Cervantes*. Hyderabad: Emesco, pp. 361-376.

González de Lucas, E. (2006), «El español en el subcontinente asiático (Sri Lanka, Pakistán, Bangladés, Nepal y la India)», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 128-132. Disponible, también, en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_23.pdf.

MALLIKARJUN, B. (2002), «Language Policy for Education in Indian States: Karnataka», *Language in India,* 2. Disponible en: http://www.languageinindia.com/dec2002/karnatakaeducationpolicy.html.

PUJOL, Ò. (2009), «El Instituto Cervantes en India», *Anuario Asia-Pacífico 2008,* pp. 465-471. Disponible en: http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2008/cultura6.pdf.

WORLD BANK (2010), *India Country Summary of Higher Education.* Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1193249163062/India_CountrySummary.pdf.

II

CUESTIONES DE LENGUA Y CULTURA HISPÁNICA

LA CONSTITUCIÓN DE 1812, BASE DEL CONSTITUCIONALISMO ESPAÑOL Y FUENTE PARA EUROPA Y AMÉRICA

Alberto Ramos Santana
Universidad de Cádiz

La definición más aceptada de «Constitución» es la de «ley fundamental de un Estado que define el régimen básico de los derechos y libertades de los ciudadanos y los poderes e instituciones de la organización política»; es la ley fundamental, escrita o no, de un Estado soberano, establecida o aceptada como guía para su gobernación. Esta definición, aplicada genéricamente, sirve para cualquier norma elevada a fundamental por quienes detentan el poder de un Estado. Por ello es importante recordar, como hace Miguel Artola en la introducción a su libro *Constitucionalismo en la historia,* dos ideas fundamentales: que la Constitución es obra de un sujeto, el poder constituyente, que escribe y aprueba la Constitución, y dispone su promulgación y aplicación; y que la participación en las elecciones no es un derecho natural, sino que procede del contrato social, de la propia Constitución, y se desarrolla mediante una ley electoral[1]. Por ello se puede afirmar que la Constitución gaditana de 1812, y no la de Bayona, es la primera española y origen del constitucionalismo español que culmina con la Constitución de 1978.

El nacimiento y desarrollo del constitucionalismo en España, que no es ajeno a esas dos ideas esenciales enunciadas por Miguel Artola, será paralelo, y en alguna medida es consecuencia de uno de los períodos más agitados de la historia española. Y es que la transición del siglo XVIII al XIX, del Antiguo al Nuevo Régimen, y la consolidación del régimen liberal burgués en la primera mitad de la centuria decimonónica, fue una etapa compleja[2]. A partir del año 1800, la población padeció una serie de epidemias —fiebre amarilla, tifus, viruela, cólera…— que, junto a hambrunas y ciclos de malas cosechas que se reiteran hasta mediados de siglo, influyeron negativamente en el desarrollo demográfico de un país poco habitado, con una esperanza de vida en torno a los treinta años, con casi un 90 % de analfabetos, predominio de población rural, viviendo a un

1 Miguel Artola (2005), *Constitucionalismo en la historia*, pp. 9-10.
2 Alberto Ramos Santana (2000), *La constitución de Cádiz en su contexto histórico*.

nivel de subsistencia, y con una población activa en la que un 70 % se ocupaba en el sector agrario, mientras que apenas un 12 % trabajaba en el sector industrial. Esta situación, de la que se culpaba al denominado «mal gobierno», tuvo como consecuencia toda una serie de protestas populares, motines, asaltos y la sensación de un clima de inseguridad entre las clases dirigentes y los estamentos privilegiados.

Uno de los síntomas más gráficos de ese «mal gobierno» es la dependencia de España en su política exterior de una serie de alianzas que, generalmente, la conducían a una guerra. Un ciclo bélico en el que destacan la llamada guerra de la Convención contra los franceses (1793-1795), que no solo sacó a relucir la debilidad militar española, sino que agravó los problemas económicos de la monarquía, endeudada en adelante de forma irreversible. Los intentos de Godoy de lograr apoyo exterior a la política de la monarquía y a su gobierno provocaron que cayera en una creciente dependencia de la protección francesa, especialmente clara con respecto a Napoleón, estableciéndose unas alianzas con Francia frente a Gran Bretaña que condujeron a otro largo período de guerra que, iniciado hacia 1796, culminó en 1805 con la derrota de la escuadra franco-española en Trafalgar ante la flota británica; guerras contra Gran Bretaña cuya consecuencia más importante fue la quiebra del comercio con las colonias americanas[3].

La derrota de Trafalgar no puso fin a la dependencia política de Francia y España se vio condicionada a colaborar en el intento napoleónico de invadir Portugal. En ese contexto, la hostilidad hacia Godoy mostrada por ciertos círculos cortesanos, nobiliarios y eclesiásticos se convirtió en una bien organizada campaña de descrédito, que fue debilitando también el prestigio de los reyes y que propició que se pudiera presentar al príncipe de Asturias como la esperanza de regeneración de la Monarquía española. Los sucesos de El Escorial, en octubre de 1807, son la primera muestra visible de la situación de malestar público, que culmina con el motín de Aranjuez, un auténtico golpe de estado, disfrazado de insurrección popular dirigida, que logra una temporal renuncia al trono de Carlos IV el 19 de marzo de 1808, y que, tras denunciar la abdicación forzada, provoca la crisis dinástica con el enfrentamiento de Carlos IV y Fernando VII por la corona, mientras Joaquín Murat, lugarteniente de Napoleón, entraba en Madrid. Los acontecimientos se precipitaron con

3 Agustín Guimerá, Alberto Ramos y Gonzalo Butrón (eds.) (2004), *Trafalgar y el mundo atlántico.*

los viajes de Carlos y Fernando a Bayona, y las consiguientes renuncias que propician el nombramiento de José Bonaparte como rey de España, mientras que en Madrid, y ante la pasividad de la Junta Suprema de Gobierno, se produce la revuelta del 2 de mayo.

Para dotar de mayor autoridad al cambio dinástico, Napoleón reunió en Bayona una asamblea, a la que entregó el borrador de un documento constituyente que se aprobó y promulgó el 8 de julio de 1808. La llamada Constitución de Bayona[4] establecía la igualdad entre americanos y españoles dentro de una misma monarquía, regulaba la libertad de producción y comercio, así como la separación de las funciones administrativas y judiciales, decretaba la supresión de monopolios, privilegios y aduanas interiores, garantizaba la inviolabilidad del domicilio y la libertad personal, legislaba los derechos del detenido y preso, y abolía la práctica del tormento, garantizando la integridad física y moral de los individuos, entre otras medidas que suponían un proyecto de modernización de la monarquía y la sociedad españolas.

Pero mientras que en Bayona se aprobaba prácticamente sin debate la carta napoleónica, la insurrección contra el ejército francés se generalizaba en España a finales de mayo y principios de junio de 1808. El vacío de poder creado por la ausencia del rey, la falta de autoridad de la Junta de Gobierno y la inacción del Consejo de Castilla se cubrió con la formación de las juntas locales y provinciales, cuya misión, a la postre, fue el mantenimiento del orden público y la declaración de guerra contra los franceses. A partir del 25 de septiembre de 1808, las juntas, que funcionaban de manera autónoma, confluyen en la formación de una unidad de dirección de la guerra y la política nacional independiente, con la formación de la Junta Central Suprema Gubernativa del Reino.

En el contexto de un desarrollo de los acontecimientos bélicos desfavorables para el mando de la Junta Central, se planteó la posibilidad de convocar Cortes y, previamente, realizar una consulta a la opinión pública, dictamen cuya solicitud se anunciaba en el decreto del 22 de mayo; ese mismo decreto establecía una Comisión de Cortes, que adoptó el principio de la representación proporcional a razón de un diputado por cada cincuenta mil habitantes.

Las respuestas a la «consulta al país» —que se concretó en la circular de 24 de junio de 1809— fueron llegando a la Junta Central a finales del

4 Ignacio Fernández de Sarasola (2007), *La Constitución de Bayona (1808)*.

verano, y se empezó a trabajar con ellas en el mes de octubre. Pero la derrota de Ocaña y el avance francés obligó a los miembros de la Junta Central Suprema Gubernativa del Reino a abandonar Sevilla para retirarse hacia la Isla de León y renunciar al poder en favor de un Consejo de Regencia, no sin antes convocar a la nación a Cortes Generales. El Consejo de Regencia confirmó la convocatoria de Cortes.

Ya desde esta convocatoria aparece una primera distinción entre el ejercicio político de los individuos, que marca diferencias entre los españoles. La *Instrucción que deberá observarse para la elección de Diputados de Cortes,* aprobada el 1 de enero de 1810, en su artículo 12 aludía a la conveniencia de que los futuros diputados fuesen propietarios, al recomendar a los electores que, con el fin de reducir las dietas y ayudas que la norma otorgaba a los diputados electos, procurasen elegir a «aquellas personas que, además de las prendas y calidades necesarias para desempeñar tan importante cargo, tengan facultades suficientes para servirle a su costa», de manera que se estaba recomendando elegir a diputados con bienes propios o renta suficiente.

Por otra parte, la *Instrucción* establecía un sufragio universal masculino indirecto, al ordenar que eran electores «todos los parroquianos que sean mayores de veinticinco años y que tengan casa abierta»; es decir, los cabeza de familia de una circunscripción parroquial, que podrían elegir a los diputados tras superar un complejo sistema de filtros electorales: los parroquianos elegían a los electores de las Juntas de Parroquia, que designaban a los de las Juntas de Partido, y estos formaban las Juntas de Provincia, que elegían a los diputados. Además, se eligieron a diputados en representación de las Juntas Superiores de Observación y Defensa, y de las ciudades que tenían voto en Cortes[5].

Las Cortes convocadas, que, finalmente, se reunieron el 24 de septiembre de 1810 en la Real Isla de León, y en Cádiz a partir de febrero de 1811, iniciaron la elaboración de un programa constituyente y legislativo que cubrió las aspiraciones de los partidarios de un proceso de renovación de la sociedad española, obra en la que destaca la Constitución de Cádiz de 1812[6]. Las Cortes de Cádiz proclamaron que la soberanía nacional residía «esencialmente» en la nación, cuya representación política eran las propias Cortes; establecieron la división de poderes, la libertad

5 Cfr. una visión general del proceso electoral en Pilar Chávarri Sidera (1988), *Las elecciones de diputados a las Cortes Generales y Extraordinarias (1810-1813).*

6 Miguel Artola y Rafael Flaquer Montequi (2008), *La Constitución de 1812.*

de imprenta, la abolición de la inquisición, la reestructuración administrativa del reino de España, la división en provincias y su sistema local de gobierno; regularon derechos civiles «y todos los demás derechos legítimos de todos los individuos» que componen la nación; anularon los privilegios señoriales, decretando la supresión de señoríos, gremios y mayorazgos, y planteando un proceso desamortizador; y, en fin, se realizó todo un proceso de reformas políticas, sociales y económicas, cuyo mayor emblema es la propia Constitución de 1812[7].

Pero, por otra parte, consagró el sufragio universal masculino indirecto, que fue aplicado en los breves períodos en los que la Constitución gaditana estuvo vigente, es decir, en las elecciones de 1813, 1820, 1822 y 1836. No obstante conviene recordar que la Constitución de 1812 planteaba una mayor exigencia económica a quienes pudieran ser elegidos diputados, al establecer el artículo 92 que para ser elegido diputado había que «tener una renta anual proporcionada, procedente de bienes propios»; es decir, se pretendía conseguir que propietarios y contribuyentes, con intereses ligados a los del propio Estado, copasen los escaños en las Cortes. Y aunque el artículo 92 no fijaba la cuantía de la renta y el artículo 93 suspendía sin plazo fijo la aplicación del requisito, lo cierto es que estableció un precedente con la propuesta de un sufragio pasivo censitario para la elección de los diputados.

1. La Constitución de 1812, pilar básico del constitucionalismo español

Prácticamente desde su proclamación, la Constitución de 1812 se convirtió en todo un símbolo, en la principal bandera ideológica del liberalismo español[8]. Para entender mejor ese proceso de mitificación que se dio en la Constitución gaditana hay que reiterar que los inicios del constitucionalismo español y de la participación política de los españoles mediante el ejercicio del sufragio se produjeron en momentos muy

7 Cfr. una buena síntesis de la labor de las Cortes gaditanas en Juan Sisinio Pérez Garzón (2007), *Las Cortes de Cádiz. El nacimiento de la nación liberal (1808-1814).*

8 Joaquín Varela Suanzes-Carpegna (1987), *La Constitución de Cádiz y el liberalismo español del siglo XIX*; Marieta Cantos Casenave y Alberto Ramos Santana (2012), *Las Cortes de Cádiz y el primer liberalismo. Elites políticas, ideologías, prensa y literatura. Aportaciones y nuevos retos.*

difíciles para la vida nacional, en un contexto de guerra, de crisis del imperio de ultramar, de colapso de la economía del país...; circunstancias excepcionales que ayudaron a imprimir a la vida política española en el siglo XIX, y buena parte del XX, un sello de inestabilidad. Posiblemente por ello la palabra «Constitución» se convirtió para los españoles en el símbolo de una nueva época.

Sin embargo, este símbolo será víctima de las alteraciones políticas que jalonaron la vida constitucional de España desde los inicios de la contemporaneidad[9]. Se intentó el desarrollo de nuevas normas e instituciones en el marco de una sociedad sin madurez política y social, con un deficiente nivel cultural e incluso de alfabetización, donde faltaban fuerzas políticas organizadas y un poder político estable, que no fuera el defensor del Antiguo Régimen y el absolutismo real.

Sin duda, por eso, cuando —terminada la guerra de la Independencia— Fernando VII anula la obra de Cádiz como si nunca hubiese existido, el edificio normativo e institucional forjado en las Cortes de Cádiz se desplomó con suma facilidad, la represión política se cebó con los liberales, muchos de los cuales tuvieron que tomar el camino del exilio, y España sufrió el retorno de los peores fantasmas del pasado que la Constitución gaditana había querido borrar, incluida la vuelta de la temida Inquisición.

El retorno a los modos del pasado absolutista sufre una quiebra en 1820, con la reimplantación de la Constitución de 1812 y una nueva convocatoria de Cortes representativas de la nación; y, con el Trienio Liberal, se vuelve a una etapa de ilusión, aunque también se conoce un momento de radicalización liberal y, como muestra de rechazo a ese proceso, el retraimiento de muchos doceañistas que adoptan posturas moderadas. A partir de 1823, el retorno de nuevo al poder neto de Fernando VII, gracias a la acción de los denominados Cien Mil Hijos de San Luis, aparta de la acción política a muchos de los actores del período de las Cortes de Cádiz y el Trienio y, nuevamente, la sociedad española ve frenados y en gran parte destruidos los esfuerzos de transformación de los legisladores herederos de Cádiz, de modo especial las ansias de libertad e igualdad,

9 Para la visión sintética que ofrecemos del desarrollo constitucional español, nos servimos de Joaquín Varela Suanzes-Carpegna (2007), *Política y Constitución en España (1808-1978);* Bartolomé Clavero (1989), *Manual de historia constitucional de España;* Jorge de Esteban (1982), *Las Constituciones de España;* Miguel Artola (1979), *El modelo constitucional español en el siglo XIX;* Jordi Solé Tura y Eliseo Aja (1977), *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936).*

de protección jurídica y supresión de privilegios, produciéndose un nuevo estancamiento político, social y económico.

Sin embargo, la lucha entre absolutistas y liberales, entre carlistas y cristinos, tras la muerte de Fernando VII, devuelve protagonismo a un buen puñado de doceañistas, llamados a colaborar en la nueva etapa. A partir de la Regencia de María Cristina, y pese a las turbulencias desatadas con las guerras carlistas, se desarrolla un cambio progresivo en la sociedad y la política españolas.

La convocatoria de los Estamentos de Próceres y Procuradores, en 1834, implica la puesta en práctica del sufragio censitario indirecto y, por tanto, la confirmación de la exclusión de la inmensa mayoría de la población del derecho a la participación política. Para ser elector había que poseer determinadas rentas o propiedades, limitando el ejercicio del sufragio a poco más del 1 % de la población. Además, la elección también se realizó mediante filtros, eligiendo primero las Juntas de Partido, luego las de Provincia, que, a su vez, elegían a los procuradores. Surgió así el Estatuto Real[10], una carta otorgada que regulaba un régimen pseudoparlamentario, que no reconoce la soberanía nacional, ignora los derechos individuales y establece unas Cortes divididas en dos cámaras, la de los próceres —escogidos por el monarca entre la aristocracia, la alta jerarquía eclesiástica y las altas dignidades del Estado— y la de procuradores, elegida mediante el ya mencionado sufragio censitario. Estas dos cámaras no eran el poder legislativo, sino órganos de colaboración con el rey, que, entre sus extensos poderes, incluía la potestad legislativa.

El Estatuto Real es una concesión de mínimos a los liberales, que se escinden en moderados y progresistas. El ministerio de Juan Álvarez Méndez Mendizábal, entre septiembre de 1835 y mayo de 1836, consecuencia de una radicalización ideológica liberal que conlleva una amnistía general, la supresión de comunidades religiosas y el inicio de un proceso desamortizador, provoca una reacción conservadora y la sustitución de Mendizábal por Istúriz. Sin embargo, en este contexto político y favorecido por la restricción del ejercicio de los derechos de sufragio, la supresión de los vínculos, las medidas desamortizadoras y el incremento de la capacidad industrial, se afianza el desarrollo de la burguesía, reforzada por la legislación y la evolución de la economía.

---

10 Juan Pro Ruiz (2010), *El Estatuto Real y la Constitución de 1837*.

El Motín de los Sargentos en La Granja (agosto de 1836) reivindicando la reinstauración de la Constitución de 1812, abre el camino, tras las elecciones a Cortes Constituyentes, a la redacción de una nueva Constitución que, heredera directa de la doceañista, marcaría el nuevo ritmo político español. Se impone, a partir de 1836, el sufragio censitario directo, según el cual las condiciones económicas y las capacidades (determinadas por la educación o la profesión) determinan la condición de elector. De esta manera, el cuerpo electoral aumentará, o se reducirá, en función de las circunstancias políticas, hasta 1868. Se calcula que, si en 1834 el número de electores superaba en poco a los 16.000 individuos, hacia 1865 alcanzaba a unos 415.000.

A partir de este momento, y prácticamente hasta finales del siglo XIX, la burguesía, para mantener la hegemonía del poder, reservó la participación política, el ejercicio del sufragio, a aquellos que consideró que tenían una voluntad independiente, en la práctica los que tenían un determinado nivel de ingresos, eliminando de esa forma a la gran mayoría de la población, entre la que destaca la marginación de la mujer.

La Constitución de 1837[11] —que establece dos cámaras, regula el derecho del veto real y el fortalecimiento de las facultades del monarca, retoma el reconocimiento de la soberanía nacional, la separación y colaboración de poderes, y la regulación de algunos derechos y libertades— se presenta como un texto progresista que, como ya indicamos, sigue al gaditano de 1812, sobre todo en el predominio del espíritu de transacción entre los partidos. Sin embargo, las diferencias fueron importantes, pues la de 1837 matizaba la radical división de poderes del texto gaditano, estableciendo un mayor equilibrio entre ellos, de manera que el legislativo lo ejercían el rey y las cámaras (Congreso de los Diputados y Senado), el ejecutivo residía en la Corona y el judicial se encomendó a la independencia de los tribunales. Por otra parte, la Corona asumía la condición de poder moderador en los casos de conflicto entre el Gobierno y el Parlamento, por lo que en caso de conflicto podía optar por cesar al primero en beneficio de la representación popular o disolver al segundo y proceder a la convocatoria de nuevas elecciones.

Como es bien conocido, la Constitución de 1837 es decisiva en el desarrollo político y normativo español, porque fue, más que la de Cádiz, la que delimitaría el modelo constitucional español del siglo XIX,

11 *Ibidem.*

asunto en el que no vamos a entrar, aunque apuntaremos brevemente algunos rasgos.

El desarrollo del texto de 1837 se vio entorpecido por la equívoca actitud de la reina regente, de la que es muestra la Ley de Ayuntamientos, en un proceso que se cierra, en primera instancia, con el pronunciamiento de Baldomero Espartero, la abdicación de María Cristina y la regencia del general, que estará marcada por las disensiones en el seno del partido progresista. La disolución de las Cortes en 1842 y la imposición de una dictadura personal por Espartero encuentran la oposición de un notable número de militares que respaldan un nuevo pronunciamiento militar, encabezado en esta ocasión por Serrano, Prim, Concha y Narváez, que provoca la dimisión y el exilio de Espartero.

Con Narváez en el poder y la declaración de la mayoría de edad de Isabel II, se decide cambiar el texto constitucional y se elabora una nueva constitución que, aunque aparentemente se presenta como una continuación de la de 1837, sustituye su carácter progresista por otro de marcado signo conservador, de manera que la Constitución de 1845[12] establece, frente a la soberanía nacional, la soberanía compartida entre el rey y las Cortes, además de compartir el poder legislativo, de manera que la Corona obtenía más prerrogativas que en el texto constitucional anterior; se recortaron derechos y libertades, sobre todo la libertad de imprenta, que queda rigurosamente regulada, el Senado vuelve a ser un cuerpo legislativo nombrado por el rey, se cercenan competencias municipales, se restringe el sufragio y la Ley Electoral de 1846 introdujo, por primera vez, los distritos como circunscripción electoral, de manera que frente al criterio provincial defendido por los progresistas, el sistema de distritos, con la elección de un solo diputado, permitía un mayor control de las elecciones y sus resultados a través de lo que se empezó a conocer como «los amigos políticos», es decir, la implantación de un sistema caciquil en unos procesos electorales que elegían un diputado por cada 35.000 habitantes.

Pese a todo, el período no fue lo estable y tranquilo que se pretendía. Tras una etapa de gobierno personal y autoritario de Narváez, el pronunciamiento de Concha y O'Donnell en Vicálvaro y la Constitución *non nata* de 1856[13] son buena muestra de la inestabilidad política del momento, que termina con la asunción del poder por el propio O'Donnell

12 Juan Ignacio Marcuello Benedicto (2007), *La Constitución de 1845.*

13 Isabel Casanova Aguilar (2008), *Las constituciones no promulgadas de 1856 y 1873.*

en julio de 1856 y el restablecimiento de la Constitución de 1845, que conoce una reforma en julio de 1857.

El proceso, que denotaba la esterilidad de la cambiante regulación constituyente, parecía conducir a una democratización de la vida política española. Sin embargo, nuevamente las alteraciones políticas, las dificultades de orden externo —entre las que no se deben olvidar las guerras en Marruecos y las expediciones al Pacífico o a México—, los problemas económicos —con la crisis financiera como paradigma— y sociales internos —entre los que son signo destacado la revuelta estudiantil de 1865 o sublevación del Cuartel de San Gil en 1866— desembocan en la Revolución de 1868 y la abdicación de Isabel II.

Tras la implantación de un régimen provisional revolucionario, un decreto de noviembre de 1868 establecía, por primera vez, el sufragio universal masculino directo para todos los mayores de veinticinco años, lo que podía hacer albergar esperanzas de democratización del sistema político español. Con la Revolución de 1868 y el Sexenio Democrático, el proyecto doceañista recobra fuerza de la mano de los demócratas, continuadores de la izquierda progresista, el sector más radical de las Cortes de 1836, que se consideraban legítimos herederos los doceañistas liberales y de la tradición constitucional más exaltada del Trienio.

La Constitución de 1869[14], en buena medida inspirada en la de 1812, recibe influencias de la de 1837, y se considera la primera constitución democrática de nuestra historia. Se estipula el reconocimiento de la soberanía nacional, de la que emanan la legitimidad de la monarquía, la división de poderes y la descentralización política y administrativa. Las Cortes, elegidas por sufragio universal masculino, recuperan la primacía del poder en la estructura del Estado, asegurando su independencia respecto del poder ejecutivo, la Corona y el Gobierno. El papel del rey se concibe como el de un monarca constitucional cuyas facultades ejecutivas desempeñaban los ministros, responsables ante las Cámaras del ejercicio de sus funciones. El poder judicial, naturalmente, reside en los tribunales de justicia. Se procede a la descentralización administrativa otorgando a ayuntamientos y diputaciones la gestión de los intereses de los ciudadanos en ciudades, pueblos y provincias. Destaca en el texto constitucional su amplia declaración de derechos, que incluye aspectos tan novedosos como el de la inviolabilidad de la correspondencia y la libertad de trabajo

14 Manuel Pérez Ledesma (2010), *La Constitución de 1869.*

para los extranjeros, y la siempre polémica cuestión religiosa se solucionó con el reconocimiento del derecho a la libertad de cultos.

Pero el programa político de 1869, recuperación y puesta al día del proyecto doceañista, se saldó con un estrepitoso fracaso, pues a su breve período de libertad democrática, y tras la efímera monarquía de Amadeo y la llegada del primer régimen republicano —con su proyecto de Constitución federal inconcluso[15]—, quedó truncado con la Restauración monárquica, que, sustentada en la Constitución de 1876, demuestra que, en todo el proceso comprendido entre 1833 y 1876, no se alteró sustancialmente el proyecto político y social de la burguesía —ya hegemónica— de imponer un sistema político moderado adaptado a sus intereses.

La Constitución de 1876[16] se planteó como una norma de equilibrio entre la de 1845 y la de 1869, y en este sentido los liberales podían aludir, una vez más, a una herencia doceañista moderada. Dividida en dos grandes partes, en la primera se declaraban los derechos individuales; en la segunda, se establecía el mecanismo político para el control del Estado bajo el imperio de la ley. De esta manera, siguiendo el modelo de 1869, se recogían los derechos individuales característicos del liberalismo progresista: la seguridad personal, la libertad de pensamiento, opinión y expresión, el derecho de reunión y asociación, la libertad de residencia y la inviolabilidad del domicilio y de la correspondencia. Se manifiesta la confesionalidad del Estado, si bien en el mismo artículo 11, que establecía a la religión católica como la oficial, se declaraba que nadie podía ser molestado por sus ideas religiosas, aunque no se permitían manifestaciones públicas de otras religiones diferentes a las del Estado. Y, como en 1845, la Constitución de 1876 recuperaba el principio de soberanía compartida del rey con las Cortes, un monarca que gozaba de inviolabilidad y tenía la potestad de sancionar y promulgar las leyes, disolver las Cortes y derecho a veto, mientras que la responsabilidad del Gobierno recaía en los ministros, únicos responsables de sus actos.

Como complemento imprescindible del sistema, la Ley Electoral de 1878 establecía el sufragio censitario, hasta que, gobernando Sagasta, en 1890 se reguló un sufragio universal según el cual obtuvieron derecho a voto los varones mayores de veinticinco años.

---

15 Isabel Casanova Aguilar (2008), *Las constituciones no promulgadas de 1856 y 1873.*

16 Joaquín Varela Suanzes-Carpegna (2009), *La constitución de 1876.*

Si en 1812, el *Discurso preliminar* enlazaba la Constitución gaditana con la constitución histórica española, en 1876 Cánovas del Castillo presentaba la nueva Constitución como una síntesis renovada entre los ideales del liberalismo progresista del sexenio y el legado de la historia, la «constitución interna» de España cimentada en principios políticos esenciales como la libertad, la propiedad, la monarquía, la dinastía y el gobierno conjunto del rey con las Cortes. Estos principios, según Cánovas, formaban parte del alma española, de la tradición y del carácter del español y, por lo tanto, no eran discutibles, sino inmutables. El carácter transaccional de Cánovas, que encontró pareja ideal en Sagasta, propició que su proyecto se plasmara en una Constitución, la de 1876, que logró presidir la vida política de los españoles durante más de medio siglo.

Un golpe militar, encabezado por Miguel Primo de Rivera, suspendió, que no derogó, la Constitución de 1876 en septiembre de 1923, de manera que durante más de seis años Primo de Rivera ejerció una dictadura con el beneplácito de Alfonso XIII. Sin embargo, la crisis de 1929 demostró el fracaso de la dictadura como proyecto político, mientras que entre los españoles comenzaba a cuajar un sentimiento antimonárquico provocado por la propia actitud del rey, cómplice de la anulación de las garantías constitucionales. Por eso, los intentos de restaurarlos tras el fracaso de Primo de Rivera, dirigidos por Berenguer y Aznar fracasaron rotundamente, como se pudo comprobar en las elecciones municipales del 12 de abril de 1931, con el triunfo de las candidaturas republicanas. El 14 de abril, el Comité Revolucionario, surgido del Pacto de San Sebastián, presidido por Niceto Alcalá-Zamora, se transformó en Gobierno provisional y proclamó la II República; carente de apoyos, Alfonso XIII marchó al exilio. Tras las elecciones de 28 de junio quedaron constituidas las Cortes el 14 de julio y enseguida se elaboró una nueva constitución, que quedó aprobada el 9 de diciembre de 1931.

La Constitución de 1931[17] —que definía a España como «una República democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia. Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo»— supuso un importante avance en el reconocimiento de los derechos individuales y sociales, una organización más democrática del Estado, con la implantación del sufragio universal para los ciudadanos de ambos sexos, salvaguarda la propiedad privada, al tiempo que, en

17 Santos Juliá (2009), *La Constitución de 1931.*

defensa de los intereses del pueblo y de la economía nacional, preveía la intervención del Estado, en caso de necesidad, en sectores clave de la producción. Aplicó estrictamente la separación Iglesia-Estado y estableció el derecho a solicitar estatutos de autonomía regionales.

Pero, en el contexto de una crisis económica internacional, el rechazo de la vieja oligarquía a las reformas republicanas encontró eco en una parte del Ejército español, que se sublevó en julio de 1936 contra la República e implantó, tras una cruenta guerra, una férrea dictadura.

Tras la muerte de Francisco Franco en noviembre de 1975, el pueblo español inició un proceso de transición a la democracia que tiene como principal baluarte la Constitución de 1978[18], un texto que se fundamentó en el consenso para su elaboración, que garantiza el pluralismo político, así como una extensa declaración de derechos y libertades de los españoles. Define a España como un Estado social y democrático de derecho, con monarquía parlamentaria y una profunda descentralización territorial, compatible con la integración supranacional y que se organiza verticalmente en tres niveles de gobierno yuxtapuestos al poder estatal: el municipal, el provincial y el autonómico. Por otra parte, la vigente Constitución refleja también un pacto social que establece la concertación entre el Gobierno y los agentes sociales (empresarios y sindicatos) en las materias que afectan al empleo y el conjunto de las relaciones laborales.

La prolongada vigencia de la Constitución de 1978 es claro exponente de que su aceptación por el pueblo español respondió a los intereses y aspiraciones de la sociedad española del último cuarto del siglo XX. Por otra parte, la Carta Magna ha mostrado también su capacidad para adaptarse al marco jurídico-político e institucional que impuso en 1992 el Tratado de Maastricht, que dio vida a la Unión Europea, si bien hay cuestiones pendientes que implicarían una necesaria reforma de la Constitución para, por ejemplo, garantizar la igualdad de hombres y mujeres en el acceso a la Corona.

* * *

Como indicábamos al principio de estas páginas, la Constitución de 1812 inicia la evolución del constitucionalismo español. Precisamente por ser la primera, por las difíciles circunstancias en las que se gestó, por ser, en gran medida, consecuencia de una insurrección popular, por

18 Roberto Blanco Valdés (2006), *Introducción a la Constitución de 1978;* Luis Díez-Picazo y Ascensión Elvira Perales (2008), *La Constitución de 1978.*

representar con nitidez la idea de soberanía nacional —sin que mediaran concesión real, ni pacto con la monarquía— y por su carácter rupturista y radical, se convirtió en un símbolo, en un mito del liberalismo y de los demócratas españoles. Y ello pese a que la de Cádiz no es una constitución democrática, pues no establecía el sufragio directo, que, además, restringía a los hombres, marginando a las mujeres, junto a los incapacitados y a los sirvientes domésticos, ni garantizaba los derechos de reunión y de asociación, y pese a que regulaba la libertad de opinión y expresión, la restringía en el ámbito religioso, entre otros aspectos que impiden denominarla democrática. Pese a ello, no se le puede negar el carácter fundacional, su afán de liberación, de cambiar las estructuras obsoletas del Antiguo Régimen, de lograr la libertad individual, la mejora de la sociedad mediante la ilustración —la educación—, un mensaje idealista, casi utópico, de regeneración social, pese a las limitaciones antes enunciadas.

Ese fue el principal legado que las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812 dejaron en el liberalismo democrático español, que, durante el siglo XIX y el primer tercio del XX, convirtió a Cádiz —entendida la ciudad como síntesis de la lucha contra el invasor y sede de la revolución política, transmutada así, en símbolo— en cuna de la libertad y la democracia.

2. La Constitución de 1812 y su repercusión en América y Europa

Reunidas las Cortes en la Real Isla de León el 24 de septiembre de 1810, aprobaron el primer decreto proclamando solemnemente el principio de la soberanía nacional que residía en las Cortes[19], y en el mismo decreto se insistió en ello al atribuir el poder ejecutivo a la Regencia[20], que para que no hubiera dudas sobre quiénes representaban la soberanía de la nación deberían prestar juramento ante las Cortes con la fórmula publicada en el mismo decreto:

> ¿Reconocéis la soberanía de la nación representada por los diputados de estas Cortes generales y extraordinarias? ¿Juráis obedecer sus decretos, leyes y constitución que se establezca según los santos fines para que se han reunido, y mandar observarlos y hacerlos ejecutar?

19 Alberto Ramos Santana (2010), *Antes y después de Cádiz. La soberanía reconstituida*.

20 Sobre este asunto, cfr. Rafael Flaquer Montequi (1991), *El ejecutivo en la revolución liberal*, p. 47.

La idea quedó ratificada en el artículo tercero del texto constitucional: «La soberanía reside esencialmente en la Nación, y por lo mismo pertenece a esta exclusivamente el derecho de establecer sus leyes fundamentales». Esta declaración, que fue debatida intensamente en las Cortes, se convertiría en emblema y ejemplo en muchos territorios de Europa y América incluso tras la anulación de la Constitución de 1812.

Como es ampliamente conocido, la Constitución gaditana tuvo apenas seis años de vigencia en España, y en tres breves etapas, y pese a ello su texto sirvió de modelo para el desarrollo constitucional de muchos países iberoamericanos y europeos, contribuyendo a forjar caminos de libertad.

La Constitución de Cádiz fue emanación de la soberanía nacional, expresada por los diputados de las Cortes, que habían sido electos mediante sufragio, de manera que fue decretada por «las Cortes generales y extraordinarias de la Nación española», o lo que es lo mismo por los representantes legítimos de la nación. El principal valor que se reconoció en la Constitución de 1812, y por ello se convirtió en modelo, es la concepción de la propia Constitución como ley suprema producto de la soberanía popular, y en tanto que emanación de la soberanía: la Constitución como norma superior que organiza el estado-nación[21], que limita el poder y contiene una declaración de los valores fundamentales, los derechos y las garantías de la sociedad y los ciudadanos. Y ese fue el ejemplo que Cádiz ofreció a Europa y América.

En general, se ha repetido que el ejemplo constitucional gaditano saltó el Atlántico y fue seguido en América, principalmente en las antiguas colonias del imperio español, que en el proceso emancipador y de su propia consolidación como naciones libres siguieron el texto de la Constitución española de 1812. No obstante, no conviene olvidar que la Constitución de Cádiz estuvo vigente en casi toda la América española, aunque el período cronológico varía en función del más pronto o tardío comienzo y éxito del proceso de independencia en los diferentes territorios americanos.

Siguiendo el mandato de las Cortes, la Constitución, proclamada en Cádiz el 19 de marzo de 1812, comenzó a editarse y jurarse en los territorios americanos a partir de los meses de septiembre y octubre de ese

21 Como ha señalado Artola, la Constitución de Cádiz fue la primera en identificar la nación y en dar una descripción del estado-nación. Cfr. Miguel Artola (2005), *Constitucionalismo en la historia*, p. 85.

mismo año. Aunque su vigencia fue corta, algunos efectos se notaron en la aplicación de la Constitución, que, entre otras cosas, y para el gobierno y administración de los territorios ultramarinos, suponía un importante recorte del poder absoluto ejercido por los representantes de la monarquía en América, tanto en los casos de los virreyes, como de las Audiencias; pero sobre todo donde más se dejó notar fue en el establecimiento de ayuntamientos para el gobierno de las poblaciones que llegaran, «por sí o en su comarca», a las mil almas; igualmente la creación de las diputaciones provinciales que colaborarían con el jefe político en la administración de las provincias[22]. Como apuntó Antonio Annino para el caso mexicano, la aplicación de esta medida contemplada en la Constitución de 1812 provocó una gran transferencia de poder del Estado a las comunidades locales, contribuyendo a la desintegración del espacio político virreinal[23].

Por esta y otras razones, la aplicación de la Constitución provocó malestar entre los partidarios de no modificar el estatus social y político en las colonias, mientras que en los sectores criollos descontentos entendieron que el código gaditano no les proporcionaría la independencia.

En cumplimiento a lo establecido en la Constitución las Cortes Generales y Extraordinarias convocaron, mediante el Decreto 162, de 23 de mayo de 1812, la «Convocatoria para Cortes ordinarias de 1.º de octubre de 1813». El Decreto iba acompañado de sendas instrucciones sobre cómo celebrar las elecciones en la «península e islas adyacentes» y «en las provincias de Ultramar». Mientras que en el primer caso se ordenaba formar una «junta preparatoria» en cada provincia, y se especificaba, en una tabla, el número de diputados por provincia y por cada 70.000 habitantes con arreglo al censo de 1797, en el segundo caso se ordenó que se formaran juntas preparatorias en las capitales siguientes:

> México, capital de Nueva España; Guadalajara, capital de Nueva Galicia; Mérida, capital de Yucatán; Guatemala, capital de la provincia de este nombre; Monterrey, capital de la provincia del Nuevo Reino de León, una de las cuatro internas del Oriente; Durango, capital de la Nueva Vizcaya, una de las provincias internas del Occidente; Habana, capital de la isla de Cuba y de las dos Floridas; Santo Domingo, capital de la isla de este nombre; Santa Fe de Bogotá, capital de la Nueva Granada; Caracas,

22 Miguel Molina Martínez (2007), «De cabildos a ayuntamientos: las Cortes de Cádiz en América».
23 Antonio Annino (1995), «Cádiz y la revolución territorial de los pueblos mexicanos, 1812-1821».

> capital de Venezuela; Lima, capital del Perú; Santiago, capital de Chile; Buenos Aires, capital de las provincias del Río de la Plata, y Manila, capital de las islas Filipinas.

Y aunque también se aplicaba la proporción de un diputado por cada 70.000 habitantes, en este caso no se establecía el número pues se indicaba que se usaran «los censos de población más auténticos entre los últimamente formados». Sea como fuere, en las Cortes ordinarias de 1813 hubo representantes americanos, durante poco tiempo, pues en mayo de 1814 Fernando VII restauró por la fuerza el gobierno absoluto.

Desde 1814 a 1820 las provincias de ultramar, como la España peninsular, volvieron a ser gobernadas como si la Constitución de Cádiz jamás hubiera sido promulgada. Se volvió al gobierno absoluto simple y llanamente. En el mes de marzo tuvo lugar, como sabemos, el pronunciamiento de Riego y la publicación y juramento de la Constitución de Cádiz, y en el mes de abril el rey dirigió a todos los habitantes de ultramar un manifiesto en el que les participaba el restablecimiento del régimen constitucional.

Entre los meses de mayo y junio se publicó y se prestó juramento a la Constitución por parte de las supremas autoridades de los diferentes virreinatos. Unas nuevas Cortes, reunidas el 9 de julio, contaron nuevamente con representantes americanos, aunque menguados por los procesos de independencia ya concluidos. Pero nuevamente, en 1823, volvía la restauración absoluta y los dos hemisferios de la monarquía fernandina dejaron en suspenso las soluciones liberales de gobierno.

Por eso no es gratuito afirmar que la emancipación de los territorios españoles en América se vio favorecida por la coyuntura bélica y política que vivió España entre 1808 y 1814, y por los procesos posteriores de anulación, restauración y nueva anulación de la Constitución de 1812. La intromisión de Napoleón en los asuntos españoles y la supresión de hecho de la dinastía de Borbón, origen de la guerra de la Independencia española, provocaron, como en España, la aparición de juntas de gobierno en las principales ciudades americanas. Juntas que, si en principio reconocieron la autoridad real de Fernando VII, también propiciaron el comienzo del proceso emancipador, aunque la convocatoria y reunión de las Cortes de Cádiz, primero, y la proclamación de la Constitución de 1812, inclinaron a cierta moderación a los movimientos independentistas al confiar en que el nuevo escenario político español propiciaría

también una nueva organización política, social y económica de los territorios americanos.

Sin embargo, el retorno al trono de Fernando VII y la vuelta al absolutismo en 1814 provocó la reanudación de las confrontaciones y la guerra abierta. En 1820 el pronunciamiento de Riego en Las Cabezas de San Juan facilitó a los patriotas americanos la realización de las últimas campañas militares, que les llevarían al triunfo final y a la independencia.

Las luchas por la emancipación no impidieron que el modelo político que se estaba elaborando en las Cortes de Cádiz, que tuvo como paradigma la Constitución de 1812, fuera el principal referente ideológico y político de las nuevas naciones americanas[24]. Tras conocerse la restauración del absolutismo en España, después del regreso de Fernando VII en 1814, los independentistas de la Nueva España proclamaron el 20 de octubre de ese mismo año la Constitución de Apatzingán, que recoge en parte el espíritu de la gaditana, aunque adaptándolo a las circunstancias del país americano, lo que confirma el carácter de referente que la Constitución de 1812 cobró desde los primeros momentos, convirtiéndose en recurso de interinidad en muchos lugares[25], mientras se redactaba la propia constitución[26]. En esta línea, Mario Rodríguez ha analizado la influencia de «Cádiz» en el proceso libertador de Centroamérica, y concluye que la actividad de los diputados de la circunscripción centroamericana en las Cortes de Cádiz les sirvió para posteriormente luchar y elaborar sus propios códigos liberalizadores, ya que «el liberalismo español que se forjó en Cádiz aportó líneas ideológicas clave (sic) para un programa de modernización y de existencia independiente»[27]. Y, por poner otros ejemplos concretos, cabe recordar que la Constitución gaditana tuvo influencia, a través de la portuguesa de 1822, en la brasileña de 1824, y en el desarrollo general

---

24 Un panorama general de estas influencias en: Alberto Ramos Santana (coord.) (2011), *La Constitución de Cádiz y su huella en América.*

25 Demetrio Ramos (1987), «América en las Cortes de Cádiz, como recurso y esperanza», pp. 116-117.

26 No hay que olvidar que, antes que la Constitución Española de 1812 promulgada en Cádiz, en América se promulgaron la Constitución Federal de los Estados de Venezuela, de 21 de diciembre de 1811, de clara influencia norteamericana en la constitución federal del Estado, y la Constitución de Quito de 15 de febrero de 1812, que en algunos aspectos y conceptos tiene similitudes a la de Cádiz.

27 Mario Rodríguez (1984), *El experimento de Cádiz en Centroamérica, 1808-1826*, p. 108. Sobre la influencia de Cádiz en Centroamérica, cfr. Jorge Mario García Laguardia (1994), *Centroamérica en las Cortes de Cádiz.*

del constitucionalismo brasileño[28]; e influyó directa e indirectamente —a través de estas— en la uruguaya de 1830[29], en la chilena de 1822[30], en las de Argentina de 1819 y 1826, en la boliviana de 1826[31], en las peruanas del primer tercio del siglo XIX[32], etc.

Por tanto, la Constitución de 1812 fue un modelo de gran influjo en el devenir político de las antiguas colonias españolas en América. La idea de nación y las referencias a la tradición española del constitucionalismo que «Cádiz» defiende tendrán sus paralelos en los textos constitucionalistas americanos, en los que la asunción de la soberanía nacional reforzó la imagen del pasado mítico representado por el gobierno indígena y por la independencia, es decir, la situación previa a la conquista española, de manera que, como proponía la propia Constitución de Cádiz, se remite a una antigua constitución histórica, aunque distinta, y a la tradición.

En cuanto a Europa, a partir de su proclamación el 19 de marzo, la Constitución de 1812 fue tácitamente aceptada en los estados que luchaban contra Napoleón, aunque no hubiera —que sepamos— un reconocimiento explícito. Sin embargo, las Cortes y la Constitución gaditana sí fueron reconocidas oficialmente en Rusia y en Prusia, y ello pese a levantar ciertos recelos por su carácter liberal y limitador del poder de los monarcas.

Efectivamente, Rusia fue el primer país que oficialmente reconoció la obra de las Cortes y su Constitución. En la ciudad rusa de Velikie Luki, el 20 de julio de 1812 se firmó un «Tratado de Amistad, Unión y Alianza» entre Rusia y España[33], por el que Rusia reconocía la Constitución de Cádiz. El tratado, que establecía que las dos partes se ayudarían en la

---

28 Vicente de Paulo Barreto (2004), «A Constituiçao de Cádiz e as origens do constitucionalismo brasileiro»; Andrea Slemian y João Paulo G. Pimenta, (2011), «Cádiz y los imperios portugués y brasileño».

29 Héctor Gros Espiel (2004), «La Constitución de Cádiz de 1812, la Constitución del Reino de Portugal de 1822, la Constitución del Imperio de Brasil y la Constitución de Argentina de 1826 como precedentes de la Constitución uruguaya de 1830»; Ana Frega Novales (2011), «Ecos del constitucionalismo gaditano en la Banda Oriental de Uruguay».

30 Cristián E. Guerrero Lira (2011), «La Constitución de Cádiz y Chile».

31 F. Javier Limpias (2011), «¡Viva la Pepa!».

32 Teodoro Hampe Martínez (2011), «Sobre la Constitución de 1812: las Cortes gaditanas y su impacto en Perú».

33 Sobre la gestación diplomática del Tratado y sus efectos, cfr. Ana María Schop Soler (1984), *Un siglo de relaciones diplomáticas y comerciales entre España y Rusia, 1733-1833*. También da noticia del tratado José Presas (1836), *Cronología de los sucesos más memorables ocurridos en todo el ámbito de la monarquía española desde el año 1759 hasta 1836,* p. 81. Y Manuel Marliani (1841), *Reseña de las relaciones diplomáticas de España, desde Carlos I hasta nuestros días,* pp. 161-162. Igualmente, Carlos Marx y Federico Engels en sus artículos sobre «La España revolucionaria», publicados en el *New York Daily Tribune*, citan el tratado. Cfr. Carlos Marx y Federico Engels (1980), *Sobre España,* p. 26.

defensa de sus intereses recíprocos y harían la guerra al emperador de los franceses, comprometía a ambas monarquías a colaborar y a restablecer y aumentar las relaciones comerciales, y en su artículo tercero decía:

> S. M. el emperador de todas las Rusias reconoce por legítimas las cortes generales y extraordinarias reunidas actualmente en Cádiz, como también la constitución que estas han decretado y sancionado[34].

Aunque el tratado de Velikie Luki fue consecuencia de la declaración de guerra entre Rusia y Francia, lo que propició el acuerdo con España y la hipotética alianza militar entre las dos naciones contra Napoleón, proporcionó a España el primer reconocimiento internacional de su revolución. Dos años más tarde, en 1814, Prusia reconocería también la Constitución[35], aunque este reconocimiento tendría poco efecto cuando, terminada la guerra de la Independencia española, retornó al trono español Fernando VII, el 4 de mayo de 1814, y anuló la obra de las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. Al año siguiente se produce la derrota definitiva de Napoleón, el final del proceso revolucionario en Europa y el inicio del proceso de restauración del poder absoluto.

Como consecuencia de todo ello se inicia en Europa un debate político en el que predomina la presencia de partidarios de los modelos moderados de transformación política, más fáciles de asumir por una clase política traumatizada por un cuarto de siglo de convulsiones revolucionarias y guerras en Europa. Por otra parte, se constatan las dificultades para la defensa pública de los modelos revolucionarios en un contexto generalizado de rigor y persecución, que obliga al recurso a la clandestinidad. Sin embargo, en este ambiente, la Constitución gaditana de 1812 se refuerza como referente, y se difunde por Europa mediante la circulación de numerosas traducciones[36]. La Constitución de 1812 se convierte en la apuesta esencial del radicalismo liberal europeo, tanto por su significado político —la Constitución como norma emanada de la soberanía nacional— como por

---

34 Las Cortes, en la sesión del 8 de septiembre de 1812, conocieron el tratado, cuyo texto se recoge en el Diario de Sesiones, mostrando su satisfacción por la firma y ordenando a la Regencia su publicación. Cfr. Diario de Sesiones (DS.), 8/9/1812. La noticia de la ratificación del tratado, a principios de noviembre, la conocieron las Cortes el 16 de diciembre. Cfr. DS., 16/12/1812. También recoge el texto el Conde de Toreno (1838), *Historia del levantamiento, guerra y revolución de España*, t. III, p. 378.

35 Allan Brewer-Carias (2009), «La constitución de Cádiz de 1812 y los principios del constitucionalismo moderno: su vigencia en Europa y en América».

36 Algunos ejemplos en Juan Ferrando Badía (1991), «Proyección exterior de la Constitución de 1812», p. 218.

convertirse en símbolo de la libertad y la regeneración, hasta el extremo de que se puede hablar de una verdadera mitificación de la Constitución de Cádiz.

Cuando a comienzos de 1820 Rafael del Riego encabeza una insurrección militar que restablece en España la Constitución, el modelo gaditano se refuerza ante los revolucionarios europeos, que lo contemplan como ejemplo. El pronunciamiento a favor de la Constitución de 1812 permitía un cambio político completo, mediante un proceso revolucionario controlado por las elites liberales con apoyo del ejército. Animados por el éxito de la revolución española de 1820, que mostraba también la debilidad del absolutismo restaurado, los liberales europeos la convirtieron en su modelo político y en la bandera de la revolución liberal, y prácticamente todos los movimientos iniciados en Europa la tomaron como objetivo[37]. El modelo español se mitifica por el propio contexto de la promulgación de la Constitución, una guerra de Independencia entendida como resistencia heroica ante Napoleón, al igual que se contempla que en 1820 fue símbolo del primer desafío a las potencias de la Restauración. Los años 1808, 1812 y 1820, con la lucha de los españoles por su independencia frente a la dominación exterior, así como su deseo de dotarse de un sistema representativo de gobierno, propician la idealización del modelo español de acción revolucionaria.

La clave de tal influencia está en que en España se elaboró una estrategia de recuperación del poder arrebatado por los absolutistas, consistente en que, a partir del pronunciamiento como dispositivo, se ponía en marcha un proceso insurreccional destinado a reinstalar la Constitución de 1812. Esto fue el pronunciamiento de Riego y su triunfo sobre Fernando VII en 1820.

Este modelo de revolución liberal predominó en Europa al menos hasta 1830, se fundamentaba, en lo político, en la Constitución como objetivo y símbolo de la asunción de la soberanía y, en lo organizativo, en la conspiración secreta y en el pronunciamiento insurreccional basado en el ejército.

De esta manera, cuando en una época sometida a rápidas transformaciones económicas y sociales, los regímenes absolutistas trataron de frenar un proceso que era irreversible, se consolidaron grupos de oposición

37 Irene Castells Oliván (1989), «La Constitución gaditana de 1812 y su proyección en los movimientos liberales europeos del primer tercio del siglo XIX», p. 120.

que, por una parte, habían rechazado el régimen napoleónico en nombre de los ideales de libertad y, por otra, se fijaron en la Constitución de 1812 como modelo, lo que explica las traducciones del texto gaditano que se hicieron en esos años.

Frente al poder absoluto, proclamar una constitución y la soberanía de la nación permitía a la nueva burguesía el acceso al control del Estado y transformar las antiguas monarquías en monarquías constitucionales evitando los radicalismos de la Revolución francesa. Y este es el modelo que representaba la Constitución de 1812, que colmaba así las aspiraciones de la burguesía europea. Como ya reconociera el propio Carlos Marx, la Constitución gaditana, que respondía a las necesidades de la sociedad española, fue ejemplar para la Europa de la época, porque en ella se dio con la solución jurídico-constitucional más apropiada para problemas comunes, como la propiedad de la tierra, la abolición del feudalismo, la adaptación al desarrollo del capitalismo, etc. Por eso cuando se extendió por Europa la idea de que el pronunciamiento de Riego era una insurrección política para lograr el restablecimiento de la Constitución de 1812, la repercusión revolucionaria del modelo español fue inmediata.

Un modelo que se aplica en Portugal, cuando en agosto de 1820 un pronunciamiento militar en Oporto conduce a la formación de la Junta Provisional de Gobierno y a la convocatoria de Cortes Generales Extraordinarias y Constituyentes. Reunidas en enero de 1821, la Constitución, que sigue el modelo de Cádiz[38], fue aprobada el 23 de septiembre de 1822.

En Italia[39] se aplicó el modelo en Nápoles y Sicilia, donde el trabajo propagandístico de la Carbonería culmina con el pronunciamiento de Nola, de 2 de julio de 1820[40]. La proclamación de la Constitución de Cádiz en Avellino y la cesión del Gobierno por parte del rey conducen a su promulgación por parte del vicario general y al nombramiento de una Junta Provisional de Gobierno. Convocadas elecciones en septiembre, según el modelo gaditano, las Cortes aprobaron una nueva Constitución

38 Jorge Martins Ribeiro (2008), «La importancia de la ideología y de los artículos de la Constitución de Cádiz para la eclosión de la Revolución de 1820 en Oporto y la Constitución Portuguesa de 1822»; Jorge Miranda (2004), «A constituçao portuguesa de 1822».

39 Andrea Romano (2004), «L´influenza della carta gaditana nel costituzionalismo italiano ed europeo».

40 Vittorio Scotti (2001), «La Constitución de Cádiz y las revoluciones italianas en Turín y Nápoles de 1820 y 1821»; del mismo autor, en 2003, «El liberalismo español e Italia: un modelo de corta duración».

el 29 de enero de 1821, adaptando la de Cádiz con escasas modificaciones. Sin embargo, la reacción absolutista, liderada por el propio Fernando I, consigue apoyo exterior y el 21 de marzo de 1821 entran las tropas austriacas en Nápoles restaurando el absolutismo e imponiendo una dura represión.

Lo mismo ocurrió en Piamonte[41]. Las conspiraciones liberales, reforzadas tras el éxito napolitano, fructifican en el pronunciamiento de marzo de 1821 y conducen a una breve experiencia liberal «a la española» que dura poco tiempo: la Constitución de Cádiz se impone en Cerdeña casi sin modificaciones, gobierna una Junta Provisional de Gobierno…, pero la rápida reacción de la Europa legitimista, con la intervención del Ejército austriaco, restaurará, en medio de la represión, el absolutismo.

Ante los movimientos iniciados en 1820, la Europa de la Restauración reaccionó para evitar la reapertura del ciclo revolucionario cerrado en 1815. La drástica intervención de la Santa Alianza debía cortar cualquier brote revolucionario y, si en Italia intervinieron los ejércitos austriacos, en España serán los Cien Mil hijos de San Luis los que repongan a Fernando VII en su poder absoluto en 1823.

Sin embargo, podemos recordar un ejemplo más de la influencia gaditana en un movimiento liberal: Rusia. Sin olvidar que durante el mandato de Alejandro I hubo un intento reformista dirigido por Mikhail Speransky, fracasado por la oposición de la influyente corte rusa sobre el zar[42], conviene destacar que tras la guerra contra Napoleón regresó a Rusia un cuerpo de ejército, oficiales y nobles que había conocido el movimiento liberal, la prosperidad de naciones sin servidumbre, el poder real limitado...; se formó así un estado de opinión favorable a los cambios y surgieron organizaciones secretas con proyectos de monarquía limitada, e incluso se planteó una república liberal. En San Petersburgo el grupo dirigido por Nikita Muraviev tomó la Constitución de Cádiz como modelo y artículos enteros de la Constitución de 1812 pasaron a su proyecto constitucional para Rusia[43].

En diciembre de 1825, en la problemática coyuntura por la sucesión de Alejandro, se produce el pronunciamiento militar de los decembristas, que, con la Constitución de Cádiz como estandarte, trataron de imponer

---

41 Gonzalo Butrón Prida (2006), *Nuestra sagrada causa. El modelo gaditano en la revolución piamontesa de 1821.*

42 Carsten Goehrke *et al.* (1975), *Rusia,* p. 197.

43 Juan Ferrando Badía (1991), «Proyección exterior de la Constitución de 1812», p. 248.

la constitución inspirada en el modelo gaditano[44]. Los decembristas, que aplicaron el arquetipo revolucionario español —y por ello fueron acusados de querer llevar a Rusia el «contagio extranjero»[45]—, planearon la toma del poder político, en nombre de la Constitución, la ley y la libertad. Como es conocido, el movimiento fracasó y sus responsables fueron duramente reprimidos[46].

* * *

En España, la crisis dinástica de marzo de 1808, seguida de las renuncias de Bayona y la cesión de la corona a Bonaparte, el comienzo de la guerra de la Independencia y la formación de las juntas, propició la reconstitución de la soberanía en la nación, un proceso que, desde el primer año del período analizado, se dio también en la América española. La formación de un poder unificado en la Junta Central, la convocatoria de Cortes, la crisis de la propia Junta Central y su renuncia al poder a favor de la Regencia reafirmaron los principios sobre la reversión de la soberanía al pueblo, como demostró el conflicto generado por la Junta de Cádiz de 1810, que se siguió en América. Por fin, la Constitución de 1812 consagró el principio de la soberanía residente en la nación, y, anulada la Constitución en 1814, repuesta en 1820 y anulada de nuevo en 1823, todo el proceso español constituyente —engrandecido por la lucha de una nación en armas por su independencia— se convirtió en modelo destacado para movimientos insurreccionales y que apostaban por la libertad nacional en Europa y América, a lo que hay que añadir la influencia teórica e ideológica en el contexto de los movimientos liberales europeos y americanos. Desde Finlandia a Portugal, desde Estados Unidos al Cono Sur, el texto gaditano fue objeto de estudio, reflexión y debate en casi todos los círculos intelectuales, ideológicos y políticos, constatándose así su vigencia como emblema de libertad.

---

44 Sobre la influencia de los sucesos españoles de 1808, 1812 y 1820 en el movimiento decembrista, así como la importancia del ejemplo de Rafael del Riego, cfr. Ana María Schop Soler (1984), *Un siglo de relaciones diplomáticas y comerciales entre España y Rusia, 1733-1833,* pp. 401-442.

45 El periódico oficial español *Mercurio de España*, de marzo de 1826, pp. 167-170, publicó el comunicado de Nicolás I «emperador y autócrata de todas las Rusias», sobre «el lastimoso acontecimiento», explicando la versión oficial y el castigo impuesto a los insurrectos, que serviría para purificar del «contagio extranjero el suelo sagrado de Rusia». Tras el texto oficial del zar, se incluyó una nota aclaratoria del gobierno ruso.

46 Por mandato expreso de Fernando VII se publicó en España el *Informe presentado a S. M. el Emperador de Rusia por la Comisión de pesquisas sobre los acontecimientos del 26 de diciembre de 1825, en San Petersburgo*. Imprenta Real, Madrid, 1826.

3. Referencias bibliográficas

Aguiar, A. (coord.) (2004), *La Constitución de Cádiz de 1812. Hacia los orígenes del constitucionalismo iberoamericano y latino. Actas del I Simposio Internacional sobre la Constitución de Cádiz.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Álvarez Cuartero, I. y Sánchez Gómez, J. (eds.) (2007), *Visiones y Revisiones de la Independencia Americana: La independencia de América; la Constitución de Cádiz y las constituciones iberoamericanas. Ponencias del IV Coloquio Internacional de Historia de América*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Annino, A. (1995), «Cádiz y la revolución territorial de los pueblos mexicanos, 1812-1821», en A. Annino (ed.), *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 177-226.

— (ed.) (1995), *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Artola, M. (1979), *El modelo constitucional español en el siglo XIX*. Madrid: Fundación Juan March.

— (2005), *Constitucionalismo en la historia*. Barcelona: Crítica.

Artola, M. y R. Flaquer Montequi (2008), *La Constitución de 1812*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

Blanco Valdés, R. (2006), *Introducción a la Constitución de 1978*. Madrid: Alianza Editorial.

Brewer-Carias, A. (2009), «La Constitución de Cádiz de 1812 y los principios del constitucionalismo moderno: su vigencia en Europa y en América», en *Anuario Jurídico Villanueva,* III. Madrid: Villanueva Centro Universitario, Universidad Complutense de Madrid, pp. 107-127.

Butrón Prida, G. (2006), *Nuestra sagrada causa. El modelo gaditano en la revolución piamontesa de 1821*. Cádiz: Fundación Municipal de Cultura.

Cantos Casenave, M. y Ramos Santana, A. (2012), «Las Cortes de Cádiz y el primer liberalismo. Elites políticas, ideologías, prensa y literatura. Aportaciones y nuevos retos», *Ayer,* 85, pp. 23-47.

Casanova Aguilar, I. (2008), *Las constituciones no promulgadas de 1856 y 1873*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

CASTELLS OLIVÁN, I. (1989), «La Constitución gaditana de 1812 y su proyección en los movimientos liberales europeos del primer tercio del siglo XIX», *Trocadero. Revista de Historia Moderna y Contemporánea,* 1, pp. 117-132.

CHÁVARRI SIDERA, P. (1988), *Las elecciones de diputados a las Cortes Generales y Extraordinarias (1810-1813)*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

CLAVERO, B. (1989), *Manual de historia constitucional de España*. Madrid: Alianza.

DÍEZ-PICAZO, L. y ELVIRA PERALES, A. (2008), *La Constitución de 1978*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

ESTEBAN, J. DE (1982), *Las Constituciones de España*. Madrid: Taurus.

FERNÁNDEZ DE SARASOLA, I. (2007), *La Constitución de Bayona (1808)*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

FERRANDO BADÍA, J. (1991), «Proyección exterior de la Constitución de 1812», *Ayer,* 1, pp. 207-248.

FLAQUER MONTEQUI, R. (1991), «El ejecutivo en la revolución liberal», *Ayer,* 1, pp. 37-66.

FREGA NOVALES, A. (2011), «Ecos del constitucionalismo gaditano en la Banda Oriental de Uruguay», en A. Ramos Santana (coord.), *La Constitución de Cádiz y su huella en América*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 271-278.

GARCÍA LAGUARDIA, J. M. (1994), *Centroamérica en las Cortes de Cádiz*. México: Fondo de Cultura Económica.

GIL NOVALES, A. (ed.) (2001), *La revolución liberal*. Madrid: Ed. del Orto.

GOEHRKE, C. *et al.* (1975), *Rusia*. Madrid: Siglo XXI.

GROS ESPIEL, H. (2004), «La Constitución de Cádiz de 1812, la Constitución del Reino de Portugal de 1822, la Constitución del Imperio de Brasil y la Constitución de Argentina de 1826 como precedentes de la Constitución uruguaya de 1830», en A. Aguiar, (coord.), *La Constitución de Cádiz de 1812. Hacia los orígenes del constitucionalismo iberoamericano y latino. Actas del I Simposio Internacional sobre la Constitución de Cádiz.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, pp. 97-119.

GUERRERO LIRA, C. E. (2011), «La Constitución de Cádiz y Chile», en A. Ramos Santana (coord.), *La Constitución de Cádiz y su huella en América*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 153-160.

GUIMERÁ, A., RAMOS, A. y BUTRÓN, G. (eds.) (2004), *Trafalgar y el mundo atlántico*. Madrid: Marcial Pons.

HAMPE MARTÍNEZ, T. (2011), «Sobre la Constitución de 1812: las Cortes gaditanas y su impacto en Perú», en A. Ramos Santana (coord.), *La Constitución de Cádiz y su huella en América*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 255-257.

JULIÁ, S. (2009), *La Constitución de 1931*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

LA PARRA, E. y RAMÍREZ, G., (2003), *El primer liberalismo. España y Europa, una perspectiva comparada*. Valencia: Biblioteca Valenciana.

LIMPIAS, F. J. (2011), «¡Viva la Pepa!», en A. Ramos Santana (coord.), *La Constitución de Cádiz y su huella en América*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 141-146.

MARCUELLO BENEDICTO, J. I. (2007), *La Constitución de 1845*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

MARLIANI, M. (1841), *Reseña de las relaciones diplomáticas de España, desde Carlos I hasta nuestros días*. Madrid: Imprenta de F. Suárez.

MARTINS RIBEIRO, J. (2008), «La importancia de la ideología y de los artículos de la Constitución de Cádiz para la eclosión de la Revolución de 1820 en Oporto y la Constitución Portuguesa de 1822», en A. Ramos Santana y A. Romero Ferrer (eds.), *Cambio político y cultural en la España de entresiglos*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 79-87.

MARX, C. y ENGELS, F. (1980), *Sobre España*. Moscú: Ed. Progreso.

MIRANDA, J. (2004), «A constituçao portuguesa de 1822», en A. Aguiar, (coord.), *La Constitución de Cádiz de 1812. Hacia los orígenes del constitucionalismo iberoamericano y latino. Actas del I Simposio Internacional sobre la Constitución de Cádiz.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, pp. 376-387.

MOLINA MARTÍNEZ, M. (2007), «De cabildos a ayuntamientos: las Cortes de Cádiz en América», en I. Álvarez Cuartero y J. Sánchez Gómez (eds.), *Visiones y revisiones de la independencia americana: La independencia de América; la Constitución de Cádiz y las constituciones iberoamericanas. Ponencias del IV Coloquio Internacional de Historia de América*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 133-155.

PAULO BARRETO, V. DE (2004), «A Constituiçao de Cádiz e as origens do constitucionalismo brasileiro», en A. Aguiar (coord.), *La Consti-*

tución de Cádiz de 1812. Hacia los orígenes del constitucionalismo iberoamericano y latino. Actas del I Simposio Internacional sobre la Constitución de Cádiz. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, pp. 334-347.

PÉREZ GARZÓN, J. S. (2007), *Las Cortes de Cádiz. El nacimiento de la nación liberal (1808-1814).* Madrid: Síntesis.

PÉREZ LEDESMA, M. (2010), *La Constitución de 1869*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

PRESAS, J. (1836), *Cronología de los sucesos más memorables ocurridos en todo el ámbito de la monarquía española desde el año 1759 hasta 1836*. Madrid: M. Calero.

PRO RUIZ, J. (2010), *El Estatuto Real y la Constitución de 1837*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

RAMOS, D. (1987), «América en las Cortes de Cádiz, como recurso y esperanza», *Gades*, 16, pp. 91-118.

RAMOS SANTANA, A. (2000), «La constitución de Cádiz en su contexto histórico», en *Constitución política de la Monarquía española. La Constitución de 1812. Estudios*, vol. I. Sevilla: Fundación Cajasol, pp. 7-67.

— (2010), «Antes y después de Cádiz. La soberanía reconstituida», en A. Ramos Santana, M. Revenga Sánchez y R. Vargas-Machuca Ortega, *Constitución política de la Monarquía española, promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812. Discurso preliminar leído en las Cortes, al presentar la Comisión de Constitución el proyecto de ella. Vol. II: Estudios*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

— (coord.) (2011), *La Constitución de Cádiz y su huella en América*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

RAMOS SANTANA, A. y ROMERO FERRER, A. (eds.) (2008), *Cambio político y cultural en la España de entresiglos*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

RODRÍGUEZ, M. (1984), *El experimento de Cádiz en Centroamérica, 1808-1826*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROMANO, A. (2004), «L´influenza della carta gaditana nel costituzionalismo italiano ed europeo», en A. Aguiar (coord.), *La Constitución de Cádiz de 1812. Hacia los orígenes del constitucionalismo iberoamericano y latino. Actas del I Simposio Internacional sobre la Constitución de Cádiz.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, pp. 352-373.

SCHOP SOLER, A. M. (1984), *Un siglo de relaciones diplomáticas y comerciales entre España y Rusia, 1733-1833*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Dirección General de Relaciones Culturales.

SCOTTI, V. (2001), «La Constitución de Cádiz y las revoluciones italianas en Turín y Nápoles de 1820 y 1821», en A. Gil Novales (ed.), *La revolución liberal*. Madrid: Ed. del Orto, pp. 257-262.

— (2003), «El liberalismo español e Italia: un modelo de corta duración», en E. La Parra y G. Ramírez, *El primer liberalismo. España y Europa, una perspectiva comparada*. Valencia: Biblioteca Valenciana, pp. 315-340.

SLEMIAN, A. y PIMENTA, J. P. G. (2011), «Cádiz y los imperios portugués y brasileño», en A. Ramos Santana (coord.), *La Constitución de Cádiz y su huella en América*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 147-152.

SOLÉ TURA, J. y AJA, E. (1977), *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*. Madrid: Siglo XXI.

TORENO, CONDE DE, QUEIPO DE LLANO RUIZ DE SARAVIA, J. M. (1838), *Historia del levantamiento, guerra y revolución de España*. París: Librería Europea de Baudry.

VARELA SUANZES-CARPEGNA, J. (1987), «La Constitución de Cádiz y el liberalismo español del siglo XIX», *Revista de las Cortes Generales,* 10, pp. 27-109.

— (2007), *Política y Constitución en España (1808-1978)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

— (2009), *La constitución de 1876*. Madrid: Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno y Iustel.

VV. AA. (2004), *La Constitución de Cádiz de 1812. Hacia los orígenes del constitucionalismo iberoamericano y latino. Actas del I Simposio Internacional sobre la Constitución de Cádiz.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

EL TRICENTENARIO DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA

Antonio León-Sotelo Amat
Sergio Martínez Iglesias
Biblioteca Nacional de España

Se celebran a lo largo de este año los trescientos desde la fundación de la institución cultural más antigua de nuestro país, la Biblioteca Nacional de España, testigo mudo de todo lo acontecido en España desde entonces hasta hoy.

1. Historia

El germen de la actual Biblioteca Nacional de España tenemos que buscarlo hace algo más de trescientos años, el 29 de diciembre de 1711, cuando el rey Felipe V, siguiendo el plan trazado por su confesor, el jesuita francés Pierre Robinet, firmó el Real Decreto por el que mandó el establecimiento de la Real Biblioteca Pública. Encargó de ello al propio Robinet, quien fue su primer director, inaugurando una tradición de directores confesores del rey que llegaría hasta 1761.

La Real Biblioteca Pública —carácter que recibió oficialmente en su Real Cédula de fundación y establecimiento de 2 de enero de 1716— nació con el objetivo de fomentar el estudio en sus súbditos y, como dijo el propio monarca al consejero de Indias, conde de Filigrana, «adelantar por cuantos medios sean posibles las artes y las ciencias…»; además de servir como instrumento conciliador tras la larga y cruenta guerra de Sucesión, pues a ella fueron a parar las colecciones incautadas a los partidarios del archiduque Carlos.

Teodoro Ardemans, maestro mayor de obras, fue el encargado de ejecutar las obras, que culminaron con la apertura al público de esta Real Biblioteca Pública el 1 de marzo de 1712.

Muy ricos fueron los fondos con los que se creó: más de 2.000 libros, impresos y manuscritos, que conformaban la que se llamó «Librería de la Reina Madre», que se encontraban en la torre alta del Alcázar; otros 6.000 que Felipe V mandó traer de Francia y, como se ha dicho, las colecciones incautadas a los partidarios del archiduque, como las del

duque de Uceda, el arzobispo de Valencia, el marqués de Mondéjar o el duque de Terranova y Monleón, entre otros, que supusieron la entrada de obras de valor incalculable, como el manuscrito *Historia bizantina de Ioanes Scylitza,* más conocido como S*kilitzes,* perteneciente a la colección del duque de Uceda, o *El Beato Liébana: Códice de Fernando I y Doña Sancha,* procedente de la colección del marqués de Mondéjar.

Se unieron colecciones de monedas, camafeos, medallas, minerales e instrumentos matemáticos que acabarían siendo el embrión del Museo Arqueológico Nacional, llamado con el tiempo a compartir edificio con la Biblioteca Nacional de España.

El 2 de enero de 1716 se publicó la Real Cédula de Fundación y Establecimiento de la Real Biblioteca Pública, en la que se incluyeron sus primeras Constituciones por las cuales se le dotó de una renta de 8.000 pesos provenientes del impuesto sobre el tabaco y la impresión de naipes que garantizaba su subsistencia. El 15 de octubre del mismo año se publicó la Real Orden por la que se establecía la obligación de que todos los «autores, impresores y editores de libros entregarán a la Real Biblioteca Pública, al menos, un ejemplar de cada impresión que ejecutaran en España», en lo que constituye un antecedente de la actual Ley de Depósito Legal, y que supuso garantizar un aporte continuo de fondos que aseguraba la actualidad, pervivencia y riqueza de las colecciones de la Real Biblioteca Pública.

El 11 de diciembre de 1771 se publicaron unas nuevas Constituciones que ratificaron la obligatoriedad de todos los impresores de «reservar en su poder un ejemplar de cualquiera obra, libro, mapa o papel que impriman, y enviarle a la Real Biblioteca». Se aumentó la asignación económica; se estableció el derecho preferente a favor de la Biblioteca para adquirir por su tasación todo libro en venta, antecedente del derecho de tanteo y retracto, y desapareció la figura del confesor del rey como director de la Real Biblioteca Pública: a partir de ese momento el director solo respondería ante el monarca.

El 23 de enero de 1836 se publicó el Real Decreto por el que la Real Biblioteca Pública dejó definitivamente su dependencia de la Corona para pasar a depender del Ministerio de la Gobernación, convirtiéndose definitivamente en un organismo del Estado y recibiendo el nombre de Biblioteca Nacional, al que se añadió la expresión «de España» en su último Estatuto, aprobado mediante el Real Decreto 1638/2009, de 30 de octubre, publicado el 11 de noviembre.

2. Sedes

Desde sus comienzos las colecciones de la Biblioteca no han dejado de crecer por diversos medios —incautaciones, donaciones, compra, desamortizaciones y, sobre todo, Depósito Legal— hasta llegar a los más de veintinueve millones de volúmenes que la componen actualmente. Este aumento constante, junto con otras razones, hicieron de la Real Biblioteca Pública, al menos en su segundo siglo de existencia, una institución itinerante que sufrió hasta cuatro cambios de sede antes de recalar en el actual palacio del paseo de Recoletos.

Originariamente se instaló en un pasadizo que unía el antiguo Real Alcázar con el Monasterio de la Encarnación. Pese a lo inapropiado del lugar, tanto por la falta de espacio como por el peligro de incendio al que estaba sometida al estar situados en los bajos del pasadizo cocinas, pajares, carboneras y caballerizas, fue la ubicación más longeva de la Biblioteca hasta la actual, pues allí permaneció hasta 1809, cuando José Napoleón, en el marco de su plan de reordenación de la plaza de Oriente, ordenó el primer traslado de la Biblioteca al Convento de la Trinidad Calzada, que estaba situado en la calle de Atocha. El espacio insuficiente, el estado poco menos que ruinoso del edificio y la necesidad de acoger de nuevo, en 1814, a los frailes en su convento, impusieron un nuevo traslado y así, el 26 de marzo de 1819, Fernando VII ordenó el traslado de la Biblioteca a la sede del Consejo del Almirantazgo, al que había sido palacio de Godoy, en la plazuela de los Ministerios, hoy plaza de la Marina Española, donde abrió sus puertas el día 5 de octubre de ese mismo año. Poco duró el acomodo, ya que en 1823 Fernando VII quiso recuperar el edificio y se ordenó al bibliotecario mayor que examinase, para reubicar la Biblioteca, unas casas pertenecientes al marqués de Alcañices que se hallaban muy cerca del original emplazamiento de la Biblioteca, en la Plaza de Oriente, frente al Monasterio de la Encarnación. El bibliotecario mayor emitió un informe favorable y se ordenó el traslado, para quedar instalada ya en junio de 1826. De nuevo, pronto el edificio demostró ser insuficiente y, en 1836, el bibliotecario mayor redactó un informe en el que manifestaba la necesidad de extender el edificio o buscar un nuevo acomodo, pero no fue hasta 1863 cuando se convocó un concurso para la creación de un edificio para Biblioteca y Museo Nacionales. En 1864 se falló a favor del proyecto redactado por Francisco Jareño y el 21 de abril

de 1866 comenzaron las obras del edificio que ocupa hoy la Biblioteca Nacional de España, en el paseo de Recoletos.

Para su construcción, que comenzó con una fastuosa ceremonia de colocación de la primera piedra a la que acudió la familia real, se destinaron grandes recursos que, con el tiempo, fueron mermando hasta que las obras llegaron a paralizarse durante largo tiempo. Un decreto de 1891 estableció que el edificio debía estar finalizado para el año siguiente con motivo de la celebración de una exposición conmemorativa del cuarto centenario del descubrimiento de América.

Antonio Ruiz de Salces, que había sustituido a Francisco Jareño en 1884, hizo algunas reformas en el proyecto y finalmente la sede de la Biblioteca se inauguró el 12 de octubre de 1892, aunque no se abrió al público como Biblioteca hasta el 16 de marzo de 1896, siendo declarado monumento histórico-artístico de carácter nacional en 1983.

Entre 1987 y 2000, los arquitectos Jerónimo Junquera y Estanislao Pérez Pita dirigieron las obras de rehabilitación del edificio que supusieron su adaptación y modernización.

No ha sido, ni es, el actual edificio de la Biblioteca ajeno a los problemas de espacio, tanto que en la actualidad cuenta con una segunda sede en Alcalá de Henares, obra del arquitecto Francisco Fernández Longoria e inaugurada en 1993, que, tras varias ampliaciones, cuenta con seis torres de almacenamiento, una de ellas robotizada, que contienen más de doscientos cincuenta kilómetros lineales de estanterías que se suman a los cerca de cien que tienen los depósitos del edificio del paseo de Recoletos.

3. Actualidad

Aquella Real Biblioteca Pública que abrió sus puertas a un público necesariamente muy reducido por la falta de formación del pueblo es, en la actualidad, como Biblioteca Nacional de España, la cabecera del Sistema Español de Bibliotecas y, tal y como establece su estatuto, un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Recibe más de cien mil lectores y sirve más de doscientos mil libros al año. Ha estado siempre a la cabeza de la implantación de cuantos procedimientos han supuesto una modernización en el tratamiento y la difusión de sus colecciones, y en la incorporación de nuevos soportes.

La BNE ha cumplido sus primeros trescientos años de historia en plena era digital y su desafío es seguir siendo la memoria de la cultura española, el depósito del conocimiento y, al mismo tiempo, conseguir que los ciudadanos sigan pudiendo acceder a este conocimiento que debe perdurar en el tiempo.

Así se ha desarrollado la Biblioteca Digital Hispánica (BDH), que permite el acceso libre y gratuito a miles de documentos digitalizados a través de la página web de la BNE, por la que mensualmente se realizan más de 200.000 visitas a sus colecciones, la mayoría desde España, Estados Unidos, México, Argentina y otros países de Hispanoamérica. La BDH permite el acceso a libros impresos de los siglos XV al XIX, manuscritos, dibujos, grabados, folletos, carteles, fotografías, mapas, atlas y prensa histórica, utilizando estándares y protocolos internacionales que facilitan la contribución en diversos proyectos digitales de la Unión Europea.

Como no podía ser de otro modo, la BNE se ha convertido en una biblioteca puntera que participa activamente en una enorme variedad de proyectos bibliotecarios a nivel nacional e internacional.

4. «300 AÑOS DE LA BNE. ES TUYA»

Con el objetivo de aumentar la percepción social de la Biblioteca Nacional de España como una institución cultural de primera magnitud a lo largo de su historia, que apuesta decididamente por el futuro —tal como se estableció en su Plan Estratégico 2009-2011—, se ha llevado a cabo un programa conmemorativo del tricentenario para el que se ha querido contar con el mayor número posible de actores y estamentos de la cultura, siempre con la intención de que los actos programados contribuyesen a la generación y el desarrollo de nuevo conocimiento y buscando, en última instancia, que al finalizar esta celebración los ciudadanos conociesen qué es y para qué sirve la Biblioteca Nacional de España y la sintiesen como propia, de ahí que se eligiera como lema del tricentenario la frase «300 años de la BNE. Es tuya».

En julio de 2011 se constituyó la Comisión Nacional para la Celebración del Tricentenario de la Biblioteca Nacional de España, integrada por los responsables de las más importantes instituciones culturales españolas e intelectuales de prestigio.

Para el desarrollo de ese programa conmemorativo, la Biblioteca Nacional de España ha contado con la colaboración de instituciones, entidades y empresas que han contribuido económicamente o que se han sumado a la celebración del tricentenario con la realización de actividades propias o desarrollando otras iniciativas. En ese sentido debe destacarse el apoyo fundamental de Acción Cultural Española (AC/E), con una aportación económica para la organización de la gran exposición conmemorativa del tricentenario y para la realización de otras exposiciones, publicaciones y actividades.

La celebración del tricentenario comenzó oficialmente el martes 13 de diciembre de 2011, cuando SS. MM. los Reyes de España inauguraron la exposición «Biblioteca Nacional de España. 300 años haciendo historia», en un acto en el que se interpretó, por segunda vez en la historia, la *Marcha triunfal,* que Francisco Asenjo Barbieri compuso para el acto de colocación de la primera piedra de la sede de la Biblioteca, en esta ocasión interpretada por los alumnos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, dirigidos por el profesor Miguel Ángel Serrano Sánchez.

Pero veamos detalladamente cuáles han sido los contenidos de esta celebración.

4.1 *Exposiciones*

«Biblioteca Nacional de España: 300 años haciendo historia»

Buque insignia y, como se ha dicho, punto de partida de la programación preparada para la conmemoración del tricentenario. Esta exposición, comisariada por José Manuel Lucía Megías, permaneció abierta del 13 de diciembre de 2011 al 29 de abril de 2012. En ella, organizada en cuatro secciones: «La Biblioteca Nacional de España en su historia», «La tecnología al servicio de la información y el conocimiento», «La Biblioteca Nacional de España por dentro» y «Los 300 años de la Biblioteca Nacional de España: línea del tiempo», se pudo hacer un recorrido guiado por más de trescientas de las mejores obras conservadas en la colección de la Biblioteca Nacional de España, por su historia, sus colecciones, su actividad, su presente y su futuro.

Obras de incalculable valor cultural pudieron admirarse en esta muestra, como el Beato, los Códices de Leonardo, dibujos de Velázquez, grabados de Goya y Miró, o manuscritos de Miguel Hernández, entre otros.

«Biblioteca Nacional de España. Otras miradas»

Una experiencia novedosa con la que la Biblioteca Nacional de España sale de sus muros y se acerca a museos nacionales y autonómicos estableciendo un diálogo con obras de aquellos y buscando nuevos visitantes, nuevos espacios y, en definitiva, otras miradas.

«Biblias de Sefarad: las vidas cruzadas del texto y sus lectores»

Esta exposición, comisariada por Javier del Barco, que abrió sus puertas entre el 28 de febrero y el 13 de mayo de 2012, permitió al público acercarse a la historia de la *Biblia hebrea* en España y a la vida cultural y religiosa de los judíos de la península.

«El imaginario de Leonardo. Códices Madrid de la BNE»

Esta muestra permite por primera vez, aprovechando la restauración de los Códices Madrid I y Madrid II conservados en la Biblioteca Nacional de España, ver en profundidad estas singulares obras, que suponen los únicos escritos de Leonardo conservados en España y el 10% de la producción total del genio existente en el mundo. El comisariado de esta exposición ha corrido a cargo de la catedrática Elisa Ruiz.

«Góngora: La estrella inextinguible. Magnitud estética y universo contemporáneo»

A través de más de doscientas obras entre libros, cuadros, manuscritos, etc., la muestra, comisariada por Joaquín Roses, es un proyecto de AC/E con la colaboración de la BNE y desvela la figura de Góngora y su influencia pasada y presente en la literatura universal. Se pudo visitar desde el 30 de mayo al 19 de agosto de 2012.

«Fotografías de Juan Gyenes (1912-1995)»

Esta exposición, comisariada por Fernando Olmeda, presenta más de trescientas piezas que ponen en relieve la importancia de la figura de este destacado fotógrafo cronista de una sociedad y una época, la segunda mitad del siglo XX, cuyo archivo fotográfico se encuentra, en su mayor parte, en la BNE. Suyas son algunas de las fotos más conocidas de este país, como fotos oficiales de la familia real, la foto que sirvió para la elaboración del sello de Francisco Franco, las de famosos de todos los ámbitos de la vida cultural española, etc.

«*Jazz* en la Biblioteca Nacional de España»

En esta exposición, comisariada por Jorge García García, se muestra la relación de España con el *jazz* a lo largo de un siglo, a través de documentos conservados en la BNE, relación que ha pasado por diferentes fases, desde su descubrimiento y fascinación o rechazo, a la compresión, la imitación y, finalmente, la asimilación bajo formas propias.

«El libro como…»

Comisariada por Magda Polo Pujadas, es una exposición donde convergen diferentes disciplinas, en la que el objetivo fundamental es despertar los sentidos a través de los libros de artista o libros objeto; se trata de viajar más allá del libro y trasladar al visitante a un escenario diferente, el sugerido por el libro en cuestión mediante la música, la imagen, etc.

4.2 *Teatro*

Coincidiendo con el periodo de apertura de la exposición «Biblioteca Nacional de España: 300 años haciendo historia» se presentó el espectáculo teatral *El libro infinito. Biblioteca Nacional de España, tres siglos,* que, con texto del dramaturgo José Ramón Fernández, Premio Nacional de Literatura Dramática 2011, y dirección escénica de Fefa Noia, trajo al salón de actos de la Biblioteca la historia de la institución. A este espectáculo, que se organizó en colaboración con AC/E, asistieron cerca de 4.000 personas, la mitad de ellos alumnos de educación secundaria.

4.3 *Música*

Además de la colaboración con el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid para la interpretación de la *Marcha triunfal* de Barbieri, la BNE suscribió un convenio de colaboración con el Instituto Nacional para la Artes Escénicas y la Música que ha permitido la celebración de cinco conciertos.

El 30 de marzo de 2012 se celebró en el Auditorio Nacional de Música el «Concierto extraordinario tricentenario de la Biblioteca Nacional de España», a cargo de la Orquesta Nacional de España, que, bajo la dirección de Salvador Brotons, ofreció una selección de algunas de las obras de zarzuela más emblemáticas, además del *Concierto de Aranjuez* y

algunas composiciones de Rafael Rodríguez Albert donadas por su familia a la BNE. En este concierto se estrenó la pieza *Ceremonial*, *opus 125,* encargada para la ocasión al maestro Brotons por el INAEM como homenaje a la Biblioteca Nacional de España.

El 4 de mayo de 2012 tuvo lugar el «Concierto extraordinario del Coro Nacional de España», dirigido por Joan Cabero, su director titular, quien interpretó en el propio salón de actos de la BNE un concierto *a cappella* con un programa constituido por obras vocales, de las que se custodian en el Departamento de Música y Audiovisuales de la Biblioteca.

El convenio suscrito con el INAEM ha permitido, también, la celebración de tres conciertos, organizados en esta ocasión por el Centro Nacional para la Difusión Musical, programados para los días 11, 12 y 13 de diciembre de 2012 en la sala de cámara del Auditorio Nacional de Música, en el Museo de Cádiz y en el Auditorio Ciudad de León. Los tres corrieron a cargo del grupo La Folía, dirigido por Pedro Bonet.

Otra actividad vinculada a las colecciones de música de la BNE fue el homenaje al maestro Rodrigo, que, organizado en colaboración con la Fundación Victoria y Joaquín Rodrigo y la Fundación de Amigos de la BNE, se llevó a cabo el 4 de junio de 2012, cuando se celebró la mesa redonda titulada «El *Concierto de Aranjuez*: proceso creativo de la obra universal de un músico ciego», en el que se analizó la obra de este compositor.

4.4 *Conferencias*

Durante los meses de abril, mayo y junio de 2012 se celebró el ciclo de conferencias «El libro como universo», coordinado por el periodista cultural, ensayista y novelista Sergio Vila-San Juan, coordinador también del suplemento *Cultura/s* de *La Vanguardia*. Los participantes en este ciclo, organizado en colaboración con la Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro, se acercaron al libro desde los más diversos puntos de vista. Intervinieron: Marc Fumaroli, Enrique Vila-Matas, Mario Vargas Llosa, Blanca Berasategui, Andrés Trapiello, Luis Alberto de Cuenca, Joaquín Rodríguez, José Antonio Millán, Carlos Ruiz Zafón, Jacobo Siruela, Manuel Rodríguez Rivero, Alberto Manguel, Laura Freixas y María Kodama. A este ciclo han asistido cerca de 1.500 personas.

4.5 *Encuentros y actos académicos*

La Biblioteca Nacional de España quiso aprovechar la ocasión que le brinda el tricentenario para organizar un acto de encuentro-homenaje con los premios Cervantes, dedicado a los galardonados con este premio, el 9 de octubre de 2012, y para el que se contó con la colaboración de la Fundación REPSOL.

Los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2012 se celebró el Encuentro Internacional de Hispanistas, coordinado por Carlos Alvar Ezquerra, catedrático de Literatura y expresidente de la Asociación Internacional de Hispanistas, que analizó el papel de la institución y de sus colecciones como fuente para el estudio de la lengua, la literatura, la historia, el arte y la música españolas, atendiendo también a los estudios hispanoamericanos. Esta reunión contó con el patrocinio de la Fundación Telefónica.

4.6 *Publicaciones*

Además de los catálogos de las exposiciones y las actas del Encuentro Internacional de Hispanistas, el tricentenario ha propiciado la edición de otras publicaciones.

En colaboración con el Centro de Estudios Europa Hispánica, se ha editado la publicación *Grabadores extranjeros en la Corte española del Barroco*, obra de Javier Blas, María Cruz de Carlos y José Manuel Matilla, que ha obtenido el I Premio a los Libros Mejor Editados de 2011, en la categoría de Libros de Arte.

Por su parte, la Fundación de Amigos de la BNE va a editar un *Libro conmemorativo del tricentenario,* que coordinará el secretario de la Real Academia Española y catedrático de Literatura de la Universidad de Santiago de Compostela, Darío Villanueva.

4.7 *El tricentenario en el Museo de la BNE*

El Museo de la Biblioteca Nacional de España, reinaugurado en febrero de 2005, que desarrolla una importante oferta educativa y de ocio para el gran público, ha adecuado su programación de actividades a la celebración del tricentenario. Se ha organizado el ciclo «10 piezas de historia de la BNE», para el que se han seleccionado diez obras representativas de entre las colecciones de la institución para su exhibición en las salas del Museo, dedicando a cada una de ellas una conferencia de

un especialista. Conocer la historia y los avatares de estas piezas permite conocer la historia de la propia Biblioteca.

La programación educativa para 2012 se ha centrado en la Biblioteca Nacional de España desde muy diversas perspectivas, y se han celebrado, los días 22 y 29 de noviembre, las jornadas «La Biblioteca: un espacio educativo», que, organizadas en colaboración con el Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF), de la Comunidad de Madrid, han permitido a profesores de educación infantil, primaria y secundaria encontrarse con los profesionales de la Biblioteca Nacional de España y conocer la riqueza, el patrimonio y los recursos de la institución.

5. Repercusión del tricentenario de la BNE en la sociedad

Con intención de acercar la BNE a la sociedad en el año de celebración de su tricentenario se han llevado a cabo diversas iniciativas, unas organizadas por la propia Biblioteca y otras por otras instancias.

En ese sentido, ha sido fundamental la presencia de la Biblioteca en las redes sociales, donde se ha recibido una impresionante respuesta. Las nuevas tecnologías han permitido que, a través de la página web de la BNE, pudieran seguirse en directo las intervenciones de los participantes en las conferencias y los encuentros llevados a cabo en su sede y visitar las versiones virtuales de las exposiciones.

Una de las actividades programadas que contó con una importante participación de la ciudadanía fue la tradicional jornada de puertas abiertas, celebrada el 21 de abril, a la que asistieron 2.500 personas y para la que RENFE lanzó una oferta en sus billetes de AVE desde Valencia para propiciar la visita de la exposición conmemorativa del tricentenario. RENFE ha repetido esta iniciativa con ocasión de la muestra «El imaginario de Leonardo. Códices Madrid de la BNE».

Correos, Loterías y Apuestas del Estado, ONCE y la Real Casa de la Moneda emitieron respectivamente un sello, el 4 de noviembre de 2011; un billete de lotería, el 29 de diciembre de 2011; un cupón, el 10 de marzo, y una moneda en plata, el 23 de abril de 2012, todos ellos con imágenes de la institución.

La presencia de la BNE en los medios de comunicación ha sido constante. Entre los programas de radio en directo o diferido y los reportajes en televisión, destaca el estreno, el 16 de diciembre de 2011,

en el programa *Imprescindibles* de Televisión Española, del documental *Biblioteca Nacional de España. La memoria del mañana*, coproducido por la BNE y AC/E con la colaboración de RTVE, con guión de Luis Felipe Torrente y Daniel Superviola. AC/E también colaboró en la producción de un vídeo promocional que se ha distribuido a diversos canales y medios de comunicación, a partir del cual se han elaborado breves montajes que se han exhibido, gracias a la colaboración del Ayuntamiento de Madrid, en las pantallas gigantes instaladas en la plaza de Callao, de modo que el tricentenario de la Biblioteca Nacional de España también ha salido a la calle.

6. Legado del tricentenario

El 29 de diciembre de 2012 la Biblioteca Nacional de España cumplirá 301 años de existencia y habrá dedicado el último de ellos a conmemorar su fundación por el rey Felipe V en 1711.

A lo largo de estos trescientos sesenta y seis días, miles de personas habrán podido visitar alguna de las exposiciones organizadas para mostrar las colecciones, la historia, el funcionamiento y las tareas de quienes trabajan en la institución, habrán tenido la posibilidad de hojear, leer o adquirir los catálogos de estas exposiciones o las publicaciones editadas con motivo del tricentenario, de asistir a algunas de las representaciones de *El libro infinito*, a las conferencias, al homenaje a los premios Cervantes, a cualquiera de los conciertos organizados con motivo de esta celebración, al Encuentro Internacional de Hispanistas, o de participar en las actividades organizadas en el Museo de la Biblioteca Nacional de España.

Ciudadanos de todo el mundo, desde lugares quizá lejanos, habrán podido visitar las exposiciones virtuales, consultar las publicaciones, asistir a las conferencias, los homenajes y encuentros, o escuchar los conciertos, todo ello a través de la página web. A lo largo de esos trescientos sesenta y seis días, habrá sido posible que los ciudadanos sepan qué es y para qué sirve la Biblioteca Nacional de España, que habrá sido de todos y para todos, y el lema elegido para el tricentenario habrá tenido plena vigencia: «300 años de la Biblioteca Nacional de España. Es tuya».

7. Referencias bibliográficas

Blas, J., Carlos Varona, M. C. de y Matilla, J. M. (2011), *Grabadores extranjeros en la Corte española del Barroco*. Madrid: Biblioteca Nacional de España y Centro de Estudios Europa Hispánica.

Carrión Gútiez, M. (1996), *La Biblioteca Nacional.* Madrid: Biblioteca Nacional de España.

Dexeus Mayol, M. (2004), «Las colecciones incautadas: las bibliotecas del marqués de Mondéjar y del duque de Uceda», en VV. AA., *La Real Biblioteca Pública, 1711-1760 de Felipe V a Fernando VI.* Madrid: Biblioteca Nacional de España.

García Ejarque, L. (1992), «Edificios ocupados por la Biblioteca Nacional desde su fundación», *Revista General de Información y Documentación,* 2 (2), pp. 173-186.

— (1997), *La Real Biblioteca de S. M. y su personal.* Madrid: Trabapress.

Mestres Sanchís, A. (2004), «Los orígenes de la Biblioteca Real (1711-1761)», en VV. AA., *La Real Biblioteca Pública, 1711-1760 de Felipe V a Fernando VI,* Madrid: Biblioteca Nacional de España.

Navas, J. G. López-Valdemoro y de Quesada, Conde de las (1910), *Autores-historia: Catálogo de la Real Biblioteca.* Madrid: Ducazcal.

Ponce de León y Freyre, E. (1942), *Guía del Lector en la Biblioteca Nacional: historia, organización, fondos.* Madrid: Patronato de la Biblioteca Nacional de España.

Real Decreto 1638/2009, de 30 de octubre (BOE de 10 de noviembre), por el que se aprueba el Estatuto de la Biblioteca Nacional de España.

Real Decreto 919/2011, de 1 de julio (BOE de 21 de julio), por el que se crea y regula la Comisión Nacional para la Celebración del Tricentenario de la Biblioteca Nacional de España.

VV. AA. (2011), *Biblioteca Nacional de España: 300 años haciendo historia.* Madrid: Biblioteca Nacional de España y Acción Cultural Española.

VV. AA. (2012), *El imaginario de Leonardo: Códices Madrid de la BNE.* Madrid: Biblioteca Nacional de España.

VV. AA. (2012), *Góngora: la estrella inextinguible. Magnitud estética y universo contemporáneo*. Madrid: Acción Cultural Española.

REDES SOCIALES, TEXTOVISUALIDAD Y TRANSMEDIA: LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Vicente Luis Mora
Instituto Cervantes de Marrakech

> «(…) ahora procede preguntarse quién es ese hombre que cada uno somos y cómo puede *vivir bien* en este tiempo nuestro. O, más esencialmente, cómo hay que vivir el tiempo, ese tiempo que se ha transformado a través de las mediaciones tecnológicas y no sabemos qué hacer con él».
>
> Alejandro Llano, *La nueva sensibilidad*

1. Ampliación del escenario

Quizá sea demasiado pronto para saber si las nuevas tecnologías están ayudando a los creadores actuales a escribir una literatura mejor; lo que es indudable es que están consiguiendo producir modos de crear *más* y *distinta* literatura, lo que quizá sea un bien en sí mismo teniendo en cuenta que la literatura tradicional lleva más de cuatro siglos explorando, con cierta sensación de agonía, los mismos procedimientos. En los últimos años han surgido formas literarias que veinte años atrás ni siquiera podían ponerse en práctica: el hipertexto dinámico, la *blogonovela,* la *holopoesía,* la *tuiteratura,* las escrituras interactivas en línea con participantes simultáneos repartidos por todo el mundo, la novela geoposicional, la videopoesía, la literatura electrónica recombinante o las narraciones transmedia y *crossing-media*.

En este artículo solo podremos acercarnos a algunas de estas manifestaciones, invitando al lector a poner en manos de su curiosidad el rastreo de las restantes; lo que aquí se ofrece son contados botones de muestra de una realidad poligonal, cada vez más ancha y variopinta, en la que diferentes generaciones de escritores (y no solo los más jóvenes, aunque estos con más naturalidad) [1] están buscando nuevas formas expresivas, así como

1 «(…) en la actualidad, la mayor parte de los jóvenes dedica ya más tiempo a leer o escribir en el ordenador que a leer en el formato papel tradicional. Los procesos de lectura y escritura están cada vez más asociados al ámbito digital, sea a través de blogs, *fanfics* o redes sociales» (Pilar García Carcedo, 2011, «Escritura creativa en aulas virtuales», p. 319).

de movimiento y distribución de sus producciones literarias. Las diferentes plataformas de comunicación, sea bidireccional o de comunicación masiva, aparecidas a finales del siglo XX y principios del XXI, conforman una *ampliación del campo de batalla* literario, por utilizar la expresión de Michel Houellebecq, que convierte el gongorino *campo de pluma* en un infinito campo de teclado.

No obstante, y por pertinentes razones de epistemología, nos gustaría aclarar que nunca existió una escritura *no* tecnológica. Según ha precisado Alejandro Piscitelli, «la tecnología no consiste solo en máquinas y artefactos. Así como las computadoras y los coches son productos tecnológicos, también lo son el lápiz y el papel, el plano del Empire State y una receta de cocina»[2]. La historia de la literatura es también la del influjo que han tenido sobre ella sucesivos avances técnicos: la tinta, la aparición del códice, del pergamino, la imprenta, etc. Como han demostrado autores como Roger Chartier, Carlos Scolari o José Manuel Lucía, cada uno de esos hitos históricos ha provocado variaciones de calado en la forma de escribir y de organizar las obras en un corpus textual, alterando los modos de escribir y de leer hasta entonces vigentes. Por ese motivo es perfectamente lógico que una innovación técnica tan importante como la digitalidad, con Internet como máximo exponente, vaya a ocupar un lugar privilegiado dentro de esa secuencia diacrónica de saltos cualitativos. Lo cual es razón suficiente para que los análisis sobre los fenómenos literarios no pierdan de vista, como ha apuntado el citado J. M. Lucía, «los grandes cambios que se están produciendo en nuestra sociedad (…) desde el punto de vista de la difusión y creación de los textos, y, también, de las propias Humanidades que, gracias a las Tecnologías de la Información y del Conocimiento, pueden recuperar un espacio en la sociedad que fue perdiendo en el siglo XX»[3]. Hasta humanistas «a la antigua usanza» tan prestigiosos como George Steiner han reconocido sin ambages el valor medular que la Red puede tener para nuestra cultura. La investigación debe, por tanto, reconsiderar en nuestros días el espacio de la pragmática y la teleología de estos planteamientos, en aras de una cosmovisión no reductiva que ofrezca un análisis claro de las consecuencias y efectos de las prácticas y procedimientos literarios. Comenzamos, precisamente, por un breve acercamiento a ellos.

---

2 Alejandro Piscitelli (2005), *Internet: la imprenta del siglo XXI,* p. 14.

3 José M. Lucía Megías (2012), *Elogio del texto digital,* p. 14.

2. Redefinición de las formas y prácticas literarias

> Enfatizar la continuidad nos puede volver ciegos frente a las posibilidades y beneficios de una innovación. Sí, es más fácil entender un coche como si fuera un carro sin caballos o ver los ordenadores personales como una especie de máquina de escribir. Pero nuestra tendencia a poner el vino nuevo en botellas viejas, tan común en las primeras fases de una innovación tecnológica, tiene un coste elevado: puede volver invisibles elementos diferenciadores y hacernos conceptualizar fenómenos nuevos de manera inapropiada[4].
>
> George P. Landow

Asistimos desde 1995, fecha de la expansión global de la World Wide Web y los procesadores de textos, a la revisión de *todos* los procesos que tienen que ver con el hecho literario. Cada uno de los pasos convencionales por los que una novela, un drama o un poemario surgen de la mente de los autores hasta llegar a la vista de los lectores está sufriendo en los últimos años una continua transformación. Así, frente a la antigua redacción mediante pluma o máquina de escribir, desde finales del siglo XX el ordenador y los procesadores, como el Word de Windows, se vienen configurando como las herramientas más comunes y extendidas de escritura. Frente a la antigua imprenta mecánica, los últimos modelos de imprenta digital o la publicación en línea, a través de Internet, han agilizado la edición y distribución de las obras. La correspondencia entre autores y editores se ha hecho inmediata gracias al correo electrónico, a cuyo través son enviadas las galeradas o pruebas de imprenta, desapareciendo a menudo las correcciones realizadas a mano (sustituidas por archivos de texto con las correcciones a incluir). Si a esto unimos que a veces los escritores solo tienen un único archivo digital de cada obra, en el que van realizando los cambios sin llegar a imprimir las variantes, llegamos a la conclusión de que este proceso escamoteador de testimonios impresos ha de tener un impacto directo sobre la ecdótica como instrumento hermenéutico y de fijación del texto final, ya que el texto digital es *final desde el principio,* a menos que el autor haya salvado variantes o guarde copias de seguridad electrónicas de diferente cronología.

---

4 Citado en Carlos A. Scolari (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva,* p. 121.

Siguiendo con las alteraciones de procesos estables durante siglos, el manejo de enciclopedias y la búsqueda de documentación por los novelistas son comúnmente sustituidos hoy por consultas en Wikipedia o Google, fuentes fidedignas si se saben manejar convenientemente[5] y se utiliza el sentido crítico: Umberto Eco ha apuntado que este nuevo «ecosistema» cultural requiere también de nuevas destrezas de búsqueda[6]. El contacto entre autores y lectores cambia: muchos escritores utilizan Internet para colgar borradores de sus textos[7] y discutirlos con sus lectores o recibir impresiones antes de *pasarlos a limpio* (v. gr., la mexicana Cristina Rivera Garza), o para recibir opiniones sobre las obras ya publicadas en libro, útiles para ulteriores creaciones (aquí los ejemplos serían incontables), o incluso para permitir una «segunda vida digital» a sus personajes, que continúan sus andanzas y ficciones en blogs u otras aplicaciones de la World Wide Web (el español José Ovejero), con la intención de mantener el interés y complicidad de los lectores acérrimos.

También se ha producido un ensanchamiento general a la hora de entender los antiguos géneros literarios, contaminados ahora no solo entre sí sino con las nuevas herramientas electrónicas. Como ha escrito Jorge Carrión, «Internet nos permite reflexionar *a posteriori* sobre los géneros de que bebe (como hicimos con el cine respecto a la literatura y a la pintura). El blog ilumina aspectos que no habíamos pensado del diario y del dietario y del cuaderno de viajes. El *e-mail* nos hace pensar en la carta. El blog nos provoca nostalgia por el diario y el *e-mail*, por la carta. En 2010, en plena época de la Web 2.0, ocurre que esa nostalgia ya es internáutica. Facebook ilumina el blog. Facebook nos permite pensar el blog desde otro lugar. Internet se desarrolla en nuevos géneros que empiezan a provenir de géneros internáuticos y no literarios o audiovisuales del siglo XX. La nostalgia es una máquina que no se detiene»[8]. La pujanza de otras redes sociales, como Twitter, ha abierto además las

---

5 José Luis González Quirós y Karim Gherab Martín (2006), *El templo del saber. Hacia la biblioteca digital universal*.

6 «Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente, con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación. Permítaseme decir que en esta perspectiva los libros tendrán un gran papel. Al igual que se necesita un libro impreso para navegar por Internet, se necesitan libros impresos para afrontar críticamente la World Wide Web» (Umberto Eco, 2009, «De Internet a Gutenberg»).

7 Para el escritor argentino Guillermo Piro «el blog —el blog y todo lo que acompaña a eso: los comentarios y demás— sirve para autoimponerse una disciplina que es fundamental para poder escribir» (Piro, 2009, «¿Hay literatura de blogs?»).

8 Jorge Carrión (2010), «Facebook y la circulación de la literatura (I)».

puertas a un nuevo *boom* de los géneros más breves (aforismo, greguería, palíndromo, sentencia, haiku, etc.), cuyas dimensiones planetarias tienen que demostrar hasta qué punto generan de por sí nuevas fórmulas o son meras revisiones de las antiguas.

Dentro de la esfera del campo literario, los *habitus* explorados por Pierre Bordieu también han sufrido mutaciones de interés. En nuestros días es visible una distinción trimembre entre escritores, según sus relaciones con la contaminación tecnológica: los *resistentes*, que se oponen a los cambios y los combaten, manteniéndose en antiguas estructuras tanto de práctica literaria como de estética; los *integrados* (siguiendo la terminología de Umberto Eco), que no renuncian a las nuevas posibilidades, sin aparcar tampoco las antiguas; y los *nativos digitales* (terminología de Mark Prensky), que básicamente utilizarían ya con exclusividad medios electrónicos para creación y difusión de las obras, abandonando por completo el papel impreso. Cada uno de estos grupos tiene sus estrategias y sus propios medios de permanencia y lucha en el campo, en relación, a veces dialógica y a veces dialéctica, con los otros. Como explicaba Bordieu, «debido a que las diferentes posiciones del espacio jerarquizado del campo de producción (…) corresponden a unos gustos jerarquizados socialmente, cualquier transformación de la estructura del campo implica una traslación de la estructura de los gustos, es decir del sistema de distinciones simbólicas entre los grupos»[9]. En este caso, la utilización de Internet como nuevo espacio de apropiaciones y reapropiaciones simbólicas, principalmente a través de las redes sociales de las que hablaremos en el siguiente apartado, cobra una importancia cardinal. Estudiosos como Martín Rodríguez Gaona, en su ensayo *Mejorando lo presente. Poesía española última: posmodernidad, humanismo y redes* (2010), Vincent Moreno o Mario Martín Gijón están ahondando en las estructuras de composición del campo literario teniendo muy a la vista el *campo virtual* como significativo ensanchamiento del mismo. Si Bordieu estudiaba en su libro canónico sobre los *habitus* la tensión entre las formas conservadoras y vanguardistas del arte, Martín Gijón apunta que en nuestros días «la aparición de los blogs no ha venido a demoler los medios consagrados de transmisión de cultura, como quieren hacer creer exaltados como Reiter o Keen. Por el contrario, al menos en el caso de la literatura española, todo parece indicar que la aparición de cientos de blogs dedi-

9 Pierre Bordieu (1995), *Las reglas del arte.*

cados a comentar la actualidad literaria, ha supuesto una revitalización de un campo literario en riesgo de anquilosamiento por una excesiva institucionalización, impulsando de nuevo la permanente tensión entre la vanguardia consagrada y la vanguardia en busca de consagración»[10]. Desde sus diferentes tribunas, partidarios de unas y otras formas de ver la cultura y su presente se enzarzan a veces en monólogos cruzados que no alcanzan a vertebrar una conversación real, defendiendo cada uno su postura y esperando convencer al respetable de la autenticidad y perdurabilidad de su propuesta.

3. Un breve apunte sobre problemática autorial

> El efecto, para el espectador, debe ser una especie de estupefacción. ¿Cómo se ha hecho todo esto?
>
> Flaubert

Todo texto digital es, en sí mismo, una coautoría. Mientras que en una obra impresa el estatuto de autor es todavía reconocible como perteneciente a una sola persona, incluso aceptando las reflexiones sobre la *muerte del autor* hechas célebres por Foucault y otros posestructuralistas, en los textos digitales la cuestión se vuelve más compleja y pantanosa. El motivo es claro: el lenguaje de los medios digitales opera con una doble capa, humanística por un lado y matemática por otro, como han apuntado Lev Manovich, Espen Aarseth o Maria Clara Paixão de Sousa. Según resume Juan Manuel Lucía:

> El texto digital ofrece (…) una doble naturaleza. Por un lado, mantiene y continúa la tecnología de la escritura hasta ahora conocida (…) Pero, por otro lado, junto a esta capa de información humana se ha incorporado otra de información matemática, una serie de procesos que yo, como usuario, no tengo por qué conocer, pero que son cruciales para que la tecnología informática funcione. (…) dos elementos que (…) permiten al texto digital ofrecer un nuevo modelo de textualidad, que aúne los dos aspectos esenciales que la oralidad y la escritura poseen por separado: por una parte, la interacción con el usuario, con el receptor; y por otra, la conservación del mismo texto, compartiendo los tres la capacidad de

10 Mario Martín Gijón (2011), «La *blogosfera* en el campo literario español. ¿Espacios en conflicto o vanguardia asimilada?», p. 366.

> difusión. De ahí que podamos hablar del texto digital como de un modelo de una segunda textualidad en la que deberíamos seguir indagando, un camino a seguir hacia el futuro que deja obsoletos los modelos textuales actuales[11].

También Laura Borràs ha recordado «la cuestión de la autoría en la literatura digital que contrapone la doble textualidad implícita en la obra: la textualidad binaria, el código informático, y la lingüístico-alfabética, el lenguaje humano»[12]. Genera un diálogo entre «ciencias» y «letras» que dificulta gravemente el acceso a la experiencia completa; no hay muchas personas capaces de acceder con igual capacidad y dominio a los dos lados de la ecuación. Por este motivo, es difícil mostrarse de acuerdo con Luka Nakamura cuando dice que podemos ver los *media* como «el producto de las élites no culturales»[13]: que no sean culturales no quiere decir que no sigan siendo élites. Que exista la posibilidad de apropiación de los instrumentos que estos creativos técnicos originan no significa que se sea «dueño» de los mismos, en realidad solo están conveniente y quizá transitoriamente *prestados* para su uso discrecional. En cualquier momento puede establecerse un pago por acceso que demostraría a los usuarios «quién manda» y quién es el propietario de los medios de producción digitales. La capa matemática, informática, de estos medios, es la que genera su «propiedad» intelectual digital, puesto que es la única de las dos que la convierte en *digital*.

El proceso es muy sencillo, tal como lo describe Manovich, aunque endiabladamente complejo para materializarlo, requiriendo múltiples saberes expertos e instrumentos informáticos precisos. En primer lugar, cualquier manifestación digital precisa de un programa. Estos programas, «después de que los escriba un programador, experimentan una serie de traducciones: el lenguaje informático de alto nivel se compila en código ejecutable, el cual es a su vez convertido por un ensamblador a código binario»[14]. Después se crea una interfaz, para relacionarse con el usuario (o se aprovecha una existente). A continuación, vienen las «operaciones», que son «aplicaciones de *software* que funcionan sobre el sistema operativo, sus interfaces y tareas típicas», luego vienen las «ilusiones», que consisten en «la apariencia y la nueva lógica de las imágenes

---

11 José Manuel Lucía (2012), *Elogio del texto digital,* p. 115.
12 Laura Borràs (2011), «Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital», p. 48.
13 Lisa Nakamura (2008), *Digitizing race. Visual cultures of the Internet,* p. 18.
14 Lev Manovich (2005), *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación,* p. 55.

digitales creadas con aplicaciones de *software*», para terminar en «las formas», que serían «las convenciones que se emplean normalmente para organizar la totalidad de un objeto de los nuevos medios» (*ibidem*). Con independencia de que en estos cinco pasos la capa humanística tenga alguna incidencia, a la hora de recomendar o exigir un diseño concreto de la operación, ilusión o forma, solo *entra en acción* como sexto paso, lo que nos da una idea de la enorme importancia que tiene la capa matemática, informática o técnica en todo el proceso.

La consecuencia es clara: no pueden trasvasarse sin más las antiguas concepciones sobre autoría y obra que eran operativas para la literatura convencional. Los nuevos medios digitales en general y la literatura digital en particular requieren de una profundización en esta problemática y de un acercamiento más global y omnicomprensivo a la hora de entender de qué hablamos cuando hablamos de *autor* en las obras actuales (incluso en las no puramente electrónicas, pensemos en los libros que incluyen diagramas o gráficos realizados por aplicaciones informáticas). Conceptos hasta ahora aceptados sin demasiadas reticencias como los de autoría y originalidad comenzarán en poco tiempo a ser revisados, puede que hasta legalmente.

4. Las redes sociales como experiencia de escritura

No cabe duda: la poesía transmuta.

Heriberto Yépez, *41 Clósets*

En la actualidad se vive un *boom* de las redes sociales, que tienen una presencia mediática y sociológica desmesurada. Convendría realizar un pequeño acercamiento a su historia para ver cómo desde el principio esta Red 2.0, según ha sido denominada, se ha ido vinculando estrechamente a la experiencia creativa.

La primera red social que alcanzó importancia literaria fue la «blogosfera» o conjunto de blogs. Abreviatura de *web-log* o diario en línea, el blog es una cómoda y sencilla herramienta digital que se ha extendido rápidamente, hasta llegar a 156 millones de usuarios en 2011, según datos de Nielsen. La facilidad de manejo y la posibilidad de incluir fotos y vídeos junto a los textos, ayudada por el crecimiento de YouTube, han espoleado a los internautas deseosos de tener un espacio público y pri-

vado a la vez donde compartir sus experiencias, artísticas y no. Creados en 1997, los blogs tuvieron desde su principio un claro componente literario, en razón de su base textual, que los emparentaba con los diarios privados (aunque un blog, por naturaleza, es público). Ahondando sobre este particular, Enric Bou ha intentado esclarecer los puntos de engarce entre el blog y el diario íntimo. Escribe Bou:

> Entre los diarios y los blogs podemos indicar ya una diferencia fundamental. Muchos blogs son escritos por rabia, escritos sin reflexionar mucho, sin deliberar. Están escritos en un momento de exceso reactivo y pueden ser ofensivos, puesto que carecen del carácter secreto de los diarios. De hecho, muy pocos diarios se publican antes de la muerte del autor. Los *bloggers*, en cambio, inmersos en la inmediatez del presente (escritura y lectura), están muy cerca del concepto barthesiano de *diarrea*[15].

Bou tiene en este trabajo sobre blogs literarios, titulado significativamente «Bloqueo digital: perversidad en las autobiografías público-privadas», una postura favorable y crítica a la vez. Partiendo de la palabra catalana *bloc*, la relaciona por homofonía con el término bloqueo y concluye diciendo que los blogs son a la vez una fuente y una forma de obstrucción para la escritura, aunque añadiendo que algunos blogs son realmente valiosos y un auténtico paso adelante no solo para la literatura sino para la crítica literaria. Pero la postura de Bou sobre la condición o no de diario de los blogs no está tanto en el cuerpo del ensayo, sino en su título; los define de un modo muy interesante: como «autobiografías público-privadas».

Esta conexión entre lo personal y lo artístico hacía que los blogs fuesen desde el principio caldo de cultivo de prácticas literarias; así, pocos años después de su aparición en 1997 comenzaron las experiencias literarias con blogs, con el argentino Hernán Casciari y la británica Brooke Magnanti como puntales más conocidos. Ambos desarrollaron blogs aparentemente reales (*Diario de una mujer gorda*, en el caso de Casciari; *Belle de Jour: Diary of a London Call Girl,* en el de Magnanti), pero que escondían un propósito ficcional y claramente literario. De hecho, Casciari llegó a formular las reglas de la «blogonovela», como él la denominó, en un temprano texto[16]. Desde entonces, como ha señalado Daniel Escandell, «es necesaria una distinción entre las ficciones en blog (nove-

15 Enric Bou (2010), «Bloqueo digital: perversidad en las autobiografías público-privadas», p. 166.
16 Hernán Casciari (2006), «La ficción *on line*: un espectáculo en directo».

las por entregas, poesía, textos dramáticos, etc.), que no se nutren de los rasgos propios de este sistema, y las creaciones literarias específicas de blogs, que son interdependientes con el uso, costumbres y aspecto de los mismos. Son obras que cumplen con los rasgos propios de un blog (…) como el uso de etiquetas o la estructura de relaciones rizomáticas, además de la ordenación cronológica inversa»[17]. Estas posibilidades creativas no son las únicas; también la reflexión crítica encuentra un espacio cada vez mayor en la *blogosfera,* donde críticos literarios de todo tipo y calidad comparten y discuten sus reflexiones sobre obras literarias, en un espacio que se ha convertido en una alternativa real a los suplementos y medios periodísticos tradicionales.

Con posterioridad, han sido otras redes sociales las que han alcanzado, en pocos años, un desarrollo inimaginable y realmente global. En mayo de 2012, Facebook tiene ochocientos millones de usuarios (si fuera un país, sería el segundo más poblado del mundo, tras China) y Twitter, aunque su cómputo es más difuso, estaría según algunas estimaciones rondando los quinientos millones de perfiles activos. Aunque el fin de ambas redes es principalmente comunicativo y social, desde muy pronto han sido utilizadas con profusión para temas relacionados con la literatura (quizá porque los *microblogging* o *microblogs,* como también se les denomina, son esencialmente textos escritos, con independencia de que puedan incluirse imágenes o vídeo), e incluso para la creación de literatura *per se*. Los creadores, sobre todo los jóvenes, han irrumpido en estas herramientas y las han amoldado a sus gustos y necesidades, tanto más cuanto más «nativos digitales». Como han explicado Pisani y Piotet, «los jóvenes también nos enseñan que la tecnología importa poco, sobre todo cuando esta es capaz de simplificarse y de ser poco intrusiva. Lo que los jóvenes aprecian ante todo son las redes sociales y todas sus herramientas. Este hecho expresa una ruptura generacional, pero implica sobre todo una ruptura en los usos»[18]. En este sentido, numerosos creadores nacidos en las décadas de los ochenta y noventa utilizan a su antojo las redes creando antologías en línea[19], elaborando experimentos de escritu-

17 Daniel Escandell (2012), «El escenario virtual de la *blogoficción»,* p. 110. Véase Vicente Luis Mora (2006), «Las posibilidades formales de las nuevas tecnologías», pp. 175-ss.

18 Francis Pisani y Dominique Piotet (2009), *La alquimia de las multitudes. Cómo la Web está cambiando el mundo*, p. 31.

19 Por poner un ejemplo que ha llegado incluso a ser editado en libro convencional por La Bella Varsovia (2011), véase la antología digital, coordinada por la poeta Luna Miguel, cuyo significativo título es *Tenían veinte años y estaban locos*, http://estabanlocos.tumblr.com/.

ra *tuit* o escritura Facebook, o auspiciando ejercicios de autoría disuelta o colaborativa.

Pero debemos entrar en un asunto peliagudo y espinoso: ¿hay una literatura *facebook* o literatura *tweet* o *tuit,* una *tuiteratura*? ¿Existe algún marchamo distintivo o práctica en estas redes que se diferencie de modos o formas ya existentes y que sea *inequívocamente* literaria? La cuestión es difícil, porque va unida a muchas otras: qué sea literatura, quién lo decide, cómo reconocerla, qué sistema sería válido y terminante dejando los demás a un lado. Sobre esto ha reflexionado el escritor argentino Juan Terranova: «más allá de toda normativa, si se genera escritura, se genera la posibilidad de una *literaturnost*. Esa es, en la euforia o la disforia, en el triunfo o la decepción, la lección que nos dejan los corpus nacionales narrativos, poéticos y dramáticos de la modernidad. (…) Acosado por la ansiedad y un mal disimulado entusiasmo crítico, que en algún momento puede ser vitalidad, elijo leer las redes sociales dentro del corpus literario. Twitter y Facebook son máquinas literarias complejas. (…) Toda escritura, por mínima e irrelevante que sea, vulnera esa frontera siempre difusa, siempre en cuestión»[20]. En efecto, lo importante es que tales fronteras siempre han estado en cuestión, y siempre existieron batallas (incluso políticas, a partir de la noción de «literatura nacional»[21]) dirigidas al esclarecimiento de qué sea el arte literario y quién establece sus cánones. La literatura digital es otra manifestación más de la dificultad que tales operaciones taxonómicas (o cartográficas) suscitan. De este modo, y como consecuencia, la creación literaria en las redes sociales podría ser considerada literatura, aunque solo sea porque los problemas de validez y legitimación que genera son los mismos que los de la literatura tradicional. En cualquier caso, el uso de los *hashtags* o etiquetas, la especial relación con el conjunto (tanto de *tuits* o estados propios como ajenos), la serialidad discontinua o el empleo de fragmentos rizomáticos serían las estrategias técnicas que podrían apuntar a una nueva textualidad, ligeramente distinta de las ya existentes. A juicio del autor mexicano Alberto Chimal, cuyos libros *83 novelas* y *El viajero del tiempo* dieron sus primeros pasos en redes sociales, «se ha generado mucho más de lo que podemos seguir con cierta regularidad; hay un montón de narraciones

20 Juan Terranova (2011), *La masa y la lengua. Artículos sobre Internet, literatura y redes sociales,* pp. 44-45.

21 Véase al respecto el interesante ensayo de Pascale Casanova (1999), *La république mondiale des lettres.*

sucesivas hechas vía Twitter, de minificciones y de otros tipos de textos más cercanos a la poesía o al aforismo. Y hay cosas que no tienen equivalente en la literatura impresa»[22]. Otro ejemplo sería la poesía *tuit-mix* del tijuanense Rafael Saavedra, hecha a medias de apropiacionismo artístico y de descomposición textual gracias a Twitter, o novelas compuestas a base de *tuits* como *BoswellSpeaks*, de Richard Grossman, *Gatubellisima*, de Luis Alejandro Ordóñez, o *The French Revolution*, de Matt Stewart.

5. La textovisualidad como eje de la experiencia literaria con apoyo en la tecnología

> La palabra engendra la imagen y la imagen *es* virus (…) Descubrimos que simples sistemas de códigos binarios eran suficientes para contener la imagen entera, pero requerían un gran espacio de almacenamiento, hasta que se descubrió que la información binaria podía escribirse a nivel molecular, que nuestra imagen entera cabía dentro de un grano de arena.
>
> William Burroughs, *Nova Express*

Las imágenes han pasado a ser una parte sustancial de lo que somos. No solo porque gran parte de la información que recibimos se nos presente a través de un formato visual, sino porque incluso en la visión que tenemos de nosotros mismos es parte sustancial nuestra imagen. Desde los álbumes familiares de fotos hasta los vídeos en que aparecemos, pasando por las fotografías de los perfiles en las redes sociales o en nuestro currículum vítae, la forma visual de presentarnos nos parece medular para relacionarnos socialmente y para ser aceptados por los demás[23].

Esa centralidad imagológica no ha pasado desapercibida ni para los sociólogos ni para los propios creadores, que tanto en el arte contemporáneo como en la literatura muestran, en todos los países y culturas, un fuerte interés por la imagen como método expresivo. El resultado es un medio *textovisual* de creación artística, compuesto a medias por elemen-

---

22 Citado en Jesús Alejo (2012), «Twitter: de las redes a la literatura».

23 «Las pasiones, los afectos, los sentimientos básicos volverán una y otra vez a este mapa último, a ese universo de representaciones, de modo que, igual que se afirma que somos lo que comemos, se puede afirmar aún con mayor certeza que somos los que nos representamos» (Vicente Serrano, 2011, *La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna,* p. 48).

tos visuales y discursivos, que nos resulta fácilmente aprehensible. Esta tendencia desafía antiguas formas de concebir conceptos como originalidad, autoría, genericidad, etc., y nos pone en la tesitura de encontrar recursos metodológicos adecuados para afrontar el análisis de estas formas expresivas, que han encontrado en Internet un portentoso semillero de posibilidades dinámicas y audiovisuales, superando el anterior marco de la imagen estática. Antaño, una *reproducción* solía hacer referencia a una lámina, ilustración o fotografía. En el imaginario actual, *reproducción* se relaciona más bien con un videocasete, un iPod o una lista de reproducción en YouTube.

Valeria de los Ríos ha señalado, partiendo del «giro icónico» de nuestra cultura apuntado por W. J. T. Mitchell, que «la literatura se presenta como un lugar privilegiado para analizar la impronta de la visualidad en la cultura, puesto que recoge consciente o inconscientemente su impacto, inscribiéndola en el texto de manera ficcional, incluso antes que muchas aproximaciones teóricas al tema»[24]. El texto se configura, en los ejemplos estudiados por la autora pero también en otros muchos, como una caja de resonancia de lo icónico, ya sea mediante su descripción ecfrástica, ya sea a través de la reproducción visual de lo contemplado (mediante diversos procedimientos: inserción de imágenes, composición textual, diseño gráfico, maquetación, etc.). No escasean autores considerados «canónicos», como Julio Cortázar, Michel Butor, W. G. Sebald, Guillaume Apollinaire o Laurence Sterne, que han incluido aspectos visuales en sus obras. En ese momento la literatura pasa a ser algo *más* que texto y merece ser estudiada de un modo más complejo y atendiendo a esa especificidad.

El profesor de Estética Víctor del Río ha apuntado la «factografía» como método de lectura de materiales visuales y textuales dentro de un mismo conjunto documental[25]. La persona que utiliza ese método en su vida cotidiana, aceptando de forma natural la presentación habitual de la información, es lo que hemos llamado, continuando la terminología semiótica, un «lectoespectador»[26]. Denominación que alude tanto a receptores de las obras de arte como a los ejecutores de las mismas, por compartir ambos la misma *Weltanschauung* audiovisual. En similar

---

24 Valeria de los Ríos (2011), *Espectros de luz. Tecnologías visuales en la literatura latinoamericana,* p. 17.

25 «La factografía, por tanto, es la organización de un discurso a partir de materiales documentales entre los que puede haber tanto imágenes como textos» (Víctor del Río, 2010, *Factografía. Vanguardia y comunicación de masas,* p. 35).

26 Vicente Luis Mora (2012), *El lectoespectador. Deslizamientos entre literatura e imagen*.

sentido, Víctor del Río escribe que en el *media art* «la utilización de medios de reproducción de imágenes se consolida como forma artística por analogía con los medios de comunicación y en relación dialéctica con ellos, tanto para afirmarlos como para negarlos»[27]. Es decir, que la recepción de la tecnología no tiene por qué ser complaciente con ella, sino que puede ponerla en cuestión —y a menudo sucede de este modo—, le está permitido criticarla *desde dentro*, o con sus mismas armas, demostrando sus carencias o sus peligros. Sería, por tanto, muy preciso y oportuno decir que buena parte de la literatura actual *dialoga* con la tecnología, sin que ello implique un sometimiento o una rendición ante su espectacularidad sino, muy al contrario, una reflexión crítica en marcha sobre su omnipresencia y su poder económico y simbólico en nuestro tiempo.

Esta simbiosis entre literatura e imagen no solo ha sido posible con origen en esfuerzos desde el lado de las letras. También el mundo de la imagen ha entendido que la *narratividad* es una de las claves persuasivas para atrapar el interés de los lectoespectadores, y por ello no solo el cine, sino otros géneros como el videojuego o las series de televisión han acabado por reforzar sus guiones, hasta límites de excelencia desconocidos. Videojuegos como *Alan Wake* o *GTA4*, o series como *The Wire, Boss* o *The Sopranos* han desarrollado tales niveles de complejidad narrativa, profundidad argumental, ahondamiento en los personajes y cuidado en los diálogos que han sido emparentados con los dramas de Shakespeare (*Teleshakespeare* se llama significativamente un ensayo de Jorge Carrión sobre series televisivas) o las novelas de Dostoievski. El filósofo José Luis Molinuevo ha escrito al respecto que «las teleseries son ahora una de tantas respuestas a la inquietud de si se puede continuar una ilustración *sin* la unidad de los conocimientos, pero desde la mezcla e hibridación de los mismos, *desde* la disociación estética de los trascendentales, lo verdadero, lo bello y lo bueno, unidos más que nunca en la propaganda y la publicidad»[28]. A su juicio, la *estética de la complejidad* que presentan algunas de estas series las configuran como uno de los fenómenos artísticos más interesantes y «elevados» de nuestro tiempo, a pesar de que su origen estaría vinculado en principio a la cultura de masas, antes considerada como «baja cultura». Uno de los principales efectos que ha tenido

27 Víctor del Río, *op. cit.*, p. 215.

28 José Luis Molinuevo (2011), *Guía de complejos. Estética de teleseries,* pp. 14-15.

esta irrupción de series y videojuegos de gran altura conceptual y literaria es, precisamente, haber triturado esa antigua barrera entre la baja y la alta cultura, creando un *tertius genus*, una «alta cultura pop», que Eloy Fernández Porta ha denominado *Afterpop* en su conocido ensayo publicado en 2007.

6. La transmedialidad como modo expresivo en desarrollo

> (…) —y es que siempre hay un espejo esperándote en todas partes—.
>
> Daniel González Dueñas

Según Laura Borràs, con la que concuerdo de forma plena, «continúa siendo necesario discriminar entre las tecnologías que solo magnifican, amplifican otros medios previos y las que de verdad constituyen una verdadera innovación, las que abren perspectivas de un orden diferente de cualquier otro precedente»[29]. Quienes analizamos las manifestaciones de literatura digital (teniendo en cuenta que, como bien apuntase Carlos Scolari, decir *digital*[30] es cada vez decir menos, pues incluso en los libros en papel todo el proceso de escritura, maquetación e impresión es ya digital), debemos tener alerta los sentidos para distinguir el grano de la paja y la novela de la novelería. Dentro de las formas más interesantes y, desde luego, realmente originales en que las nuevas narratividades se presentan, las narrativas *transmedia* y *cross-media* resultan valiosas en grado sumo para examinar hasta qué punto los creadores saben detectar de entre los nuevos medios y formatos aquellos que más se armonizan a sus propósitos artísticos.

Como ya hemos expuesto en varios lugares, la transmedialidad implica la pertenencia a varios medios o soportes: una misma historia o narrativa (sea artística o no) es contada a través de distintas plataformas comunicativas, y se requiere el acceso a todas para *leer* el entero tejido

29 Laura Borràs (2005), «Teorías literarias y retos digitales», p. 78.

30 «(…) el adjetivo *digital* tiene sus días contados porque cada vez dice menos. La digitalización es fundamental porque permitió el nacimiento de nuevas formas de comunicación, pero desde el momento en que todo el proceso de producción y los textos creados se digitalizan, es probable que esta característica desaparezca del discurso (no solo teórico) porque no servirá para identificar a un producto o medio en particular» (Carlos A. Scolari, 2008, *Hipermediaciones*, p. 83).

argumental: «la narración transmedia», desarrolla Félix Remírez, «puede definirse como aquella que se realiza transversalmente a través de varios medios de difusión. Por ejemplo, una historia en la que partes de ella estén escritas en un libro, partes deban verse en una película, otras residan en alguna web y otras en una emisión radiofónica o en una red social»[31]. Mientras que Remírez considera sinónimos a ambos términos, la profesora María Yáñez distingue *transmedia* de *cross-media* de una forma muy clara: lo *transmedia* hace referencia al tipo de narración y *cross-media* a la forma de distribución; de este modo, lo *cross-media* sería el modelo general o categórico y lo transmedial una posibilidad creativa de utilizarlo. A nuestros efectos, por tanto, es lo transmedial lo que nos interesa.

Uno de los ejemplos más conocidos de narrativas transmedia sería *Matrix*, que incluye tres películas convencionales, varios videojuegos y un filme de animación, *Animatrix*; cada una de estas obras añade teselas independientes al inmenso mosaico de la historia global. Acceder al barroco universo *posthumano* de *Matrix* implicaría, por tanto, visionar cuatro películas y terminar el videojuego. Pero no solo mediando el cine encontramos modelos célebres: por ejemplo, la exitosa serie televisiva *Juego de tronos* parte de una serie de novelas de George R. R. Martin, y también se ha creado un videojuego basado en las ficticias sagas de los mundos helados de este autor. El trasvase entre series y videjuegos es muy frecuente: el universo de *Perdidos* no solo encuentra eco digital en la *Lostpedia*, una especie de Wikipedia enfocada exclusivamente a la serie, sino también en el videojuego homónimo y en algunos vídeos virales creados *ex profeso* en YouTube; otro tanto ha sucedido con series como *Weeds, Dexter* o *Breaking Bad*, que han desarrollado juegos, no siempre con el mismo éxito creativo del original. Como fenómeno *hipermedial* (Scolari) y próximo a lo hipertextual (Remírez), lo *transmedia* tiene muchos recursos ya conocidos pero también otros que son exclusivos —para bien y para mal— de nuestro tiempo.

Volviendo de nuevo al terreno más puramente literario, el escritor Agustín Fernández Mallo ha presentado el término *exonovela* para reunir conceptualmente estas creaciones que requieren de una apertura extrema, frente a la categorización *cerrada* o estanca de la novela tradicional. Según su descripción, «esta exonovela puede estar compuesta por diversos materiales, como pueden ser blogs confeccionados por el autor, *ad hoc*,

31 Félix Remírez (2012), «Reflexiones sobre narrativa transmedia».

específicamente para la novela, o pueden ser blogs con existencia previa e independiente a la novela, caso que constituiría un acto de apropiacionismo tal como se viene entendiendo esta palabra en las artes visuales. Pero también se pueden crear webs que sostengan la novela a través de diversos materiales, vídeos en YouTube expresamente hechos para la novela (…) o se pueden crear perfiles en Facebook que sean personajes con la novela»[32]. De hecho, su libro *El hacedor (de Borges) Remake* (2011) podría considerarse sin problemas como una *exonovela* transmedial según su propia definición.

7. Guerras inexistentes: libro electrónico contra libro tradicional

El libro agoniza: tiene los milenios contados.

Editorial de *El País*, 24/04/1998

No conozco a ningún partidario del libro electrónico que no lo sea, *también* y decididamente, de los libros tradicionales. El amante de la literatura la defiende en cualquiera de sus manifestaciones, ya sean impresas, digitales o performáticas (teatro, poesía recitada en público, etc.). Del mismo modo en que nadie parece ver un conflicto entre leer un poema o que el autor del poema lo recite en voz alta, pensándose en general que ambas experiencias son complementarias y mutuamente enriquecedoras, surge la disputa cuando se discute entre las versiones en papel y digital de un texto, como si fuesen en algún momento una cosa distinta y no la misma obra en diferentes soportes.

Debajo de esta áspera discusión late el desconocimiento de un hecho claro e indudable, cual es que las nuevas tecnologías no significan de forma irremisible la desaparición de las anteriores. Como ha expuesto Núria Vouillamoz, «es necesario asumir que la secuencia *oralidad-escritura-cultura electrónica* (…) implica no una evolución de etapas aisladas o independientes, sino una sucesión de estadios acumulativos integrados en un proceso de superposición. La irrupción de un nuevo estado no supone por lo tanto una ruptura con el anterior, sino la presencia de otros fenómenos que vienen a añadirse para proponer modelos culturales

32 Agustín Fernández Mallo (2012), *Blog Up. Ensayos sobre cultura y sociedad,* p. 175.

alternativos»[33]. Alternativos, y no sustitutivos. Las ventajas de la publicación digital vienen a sumarse a las que da la publicación en papel, y no a combatirlas.

En ese sentido, y recordando que no hay ninguna diferencia en cuanto a la digestión intelectual de una obra publicada en papel o en versión electrónica, sí hay por supuesto divergencias entre ambos *modos de lectura*. En general el libro electrónico es más cómodo y ligero: no es necesario hacer fuerza para mantener las páginas abiertas y vencer la resistencia del centro del volumen; no es preciso buscar un atril o un apoyo cuando el tomo es pesado; las páginas no están combadas durante la lectura sino rectas y claras ante los ojos, y no se desgarran ni se desprenden del tomo, algo frecuente en las ediciones baratas en papel. El soporte del libro electrónico (pues este *no* es, en puridad, un libro; como ha recordado con precisión Antonio Rodríguez de las Heras, un dispositivo electrónico es en realidad «una biblioteca»[34]) admite en su liviandad numerosísimos tomos, y también novelas gráficas y artículos académicos, con lo cual puede ser a la vez instrumento de lectura y de reflexión sobre lo leído. Añadamos a ese factor que ciertos formatos digitales permiten copiar párrafos enteros o líneas sueltas directamente a documentos de Word mediante las funciones de *copia y pega*, en vez de teclearlos, algo importante para la investigación y la crítica literaria. Todo esto no es solo un ahorro de tiempo, sino también de esfuerzo. Si Deleuze nos había explicado la importancia de la escritura entendida como actividad *física*, Anne Mangen recordaba que también la lectura tiene un importante componente corporal, mecánico, que se altera (pasar páginas por pulsar botones, por ejemplo) cuando leemos en soportes electrónicos[35]. No han sido procesadas aún todas las consecuencias de este hecho, y algunas de ellas pueden ser perjudiciales (por ejemplo, en nuestra vista, que se resiente tras leer en determinados soportes), pero también se han ganado otras cosas con la innovación. Tenemos *todas* las ventajas de los libros tradicionales, y muchas otras gracias a los electrónicos.

De forma paradójica, algunos autores como Drucker o Fitzpatrick han señalado que uno de los obstáculos que con mayor peso impiden aún el desarrollo del libro electrónico es precisamente la voluntad demostrada por sus diseñadores de crear interfaces de lectura que recuerden o

33 Núria Vouillamoz (2000), *Literatura e hipermedia,* p. 187.

34 Antonio Rodríguez de las Heras (2011), «Nuevos espacios para la escritura digital», p. 106.

35 Citada por José Antonio Millán en «Leer sin papel», *El País*, 09/24/2009.

imiten las páginas del libro tradicional, olvidando que lo importante en un objeto de lectura no es tanto la forma del mismo (como se demostró en el paso del manuscrito a los tipos de imprenta), sino, según apunta Fitzpatrick, lo que el texto pretende y enseña; a su juicio, el futuro de la publicación en línea no depende tanto del aspecto o el diseño de la página, sino de la preocupación por estructuras textuales de gran escala y de la investigación sobre la forma en que los lectores interaccionan con esas estructuras lectoras[36]. En este terreno es dable pensar que habrán de producirse importantes transformaciones en los años venideros.

8. Conclusión

> Es peligroso comenzar con negociaciones, y fatal terminar con ellas.
>
> Thomas Carlyle

Aún es pronto para hacer una evolución global de todos los fenómenos estudiados, y otros que hemos aparcado por estar muy estudiados o habernos referido a ellos en trabajos anteriores (el hipertexto, por ejemplo), pero quizá es factible presentar hipótesis de trabajo sobre el modo en que las nuevas formas de publicación están afectando a lo que antes entendíamos por *literatura*. En lo tocante a los aspectos creativos, Henry Jenkins ha señalado en su ensayo *Convergence culture* (2006) que más que de «revolución» podríamos hablar de «evolución». Como sucedió con la aparición del códice o de la imprenta, los cambios suscitados por las distintas formas electrónicas de escribir y leer están transformando nuestros hábitos lectores y creadores. Vamos a ver aspectos concretos.

En primer lugar, la creación fluye hoy de forma libre, y es accesible de forma instantánea en cualquier punto del planeta que se encuentre conectado a Internet. En la mayoría de los casos, mana además de manera gratuita y desinteresada, con las lógicas excepciones (de hecho, el libro electrónico está reformulando ese espacio, debido al empuje con el que las editoriales tradicionales están penetrando en el medio). En segundo lugar, y como expliqué en *Pangea. Internet, blogs y comunicación en un*

36 Kathleen Fitzpatrick (2011), *Planned obsolescence. Publishing, technology, and the future of the academy,* p. 92.

mundo nuevo (2006), esta interconectividad creativa está produciendo modelos artísticos de comunicación y difusión diferentes de lo que entendemos por literatura. Por ejemplo, la publicación instantánea se une a la recepción y comentario inmediatos, que a su vez producen nuevos textos, ya sea mediante la recomposición de la obra (que se convierte, gracias a la retroalimentación lectora, en *interactiva*), ya sea por la creación de otro u otros textos distintos de *respuesta a la respuesta*. De forma que cuando, en algún instante, la obra colgada en red «se publica» finalmente, bien en un formato digital perdurable y *cerrado*, bien en formato de libro papel (que es cerrado por naturaleza), todo el proceso anterior, aquella suma de publicaciones y mejoras, se convierte en un estado «público» de prepublicación que, a la vez, es una publicación en sí. Mientras que algunos autores, pienso en la citada Cristina Rivera Garza, retiran de la Red los primeros textos (que, en este sentido, serían una especie de *borradores* públicos a pesar de que aparecieron publicados en línea como *textos digitales definitivos*), en otras ocasiones el texto digital primario sigue siendo accesible, ofreciéndose como espejo del texto impreso. Internet es, desde ese punto de vista, tanto un archivo como un palimpsesto. Los *bytes* u octetos, errantes y manipulables, ocupan el lugar actual de los pergaminos circulantes del siglo XV.

La aparición de las redes sociales sería el otro elemento que ha contribuido a una redefinición de las prácticas literarias en este siglo XXI. Primero los blogs, con su condición de escritura derramada (o *desatada*, como diría el narrador del *Quijote*) e interactiva, mezcla de creación y de correspondencia en los comentarios entre escritor y lector (o entre escritores), que deberá ser tenida muy en cuenta por los futuros historiadores de la literatura. En un segundo momento, otras redes sociales basadas en textualidades controladas y limitadas, como Twitter y Facebook (en 2012 se ha suprimido en Facebook la antigua limitación a 400 caracteres), han establecido novedosas formas de creación literaria, que se renuevan y crecen cada día. Del talento de los escritores involucrados en ellas y del natural paso del tiempo dependerá la consolidación de esta tendencia y su emplazamiento como real alternativa estética a las prácticas literarias imperantes. Como hemos visto, la textovisualidad tendrá en estos procesos un lugar importante, y habrá que comenzar a deslindar, tanto teórica como pragmáticamente, el lugar que ocupan en ellos los conceptos de autoría, originalidad y propiedad intelectual de las obras.

Todo ello viene a demostrar varias cosas: la primera y más importante, que la importancia de la literatura no decrece, sino que se transforma y muta, adaptándose a las nuevas realidades y a los espacios que se van generando, a los cuales impregna gracias a su forma metanoica y maleable. Allí donde se crea un nuevo cosmos de comunicación basado en la escritura y el lenguaje, la literatura lo conquista rápidamente con una miríada de seguidores acérrimos. La segunda realidad que todo lo apuntado demuestra es que nuestra cultura es cada vez más visual, *sin dejar de ser textual*, lo que nos convierte en lectoespectadores de sus variables formas de aparición. La pantalla del ordenador o de la televisión, en la que vemos a la vez textos e imágenes que se suceden a gran velocidad, es el epítome y el símbolo de nuestro tiempo. Frente a la lejana categorización de los pueblos mediterráneos como *gentes del libro*, en referencia al poder estructural y nuclear que tenían en la antigüedad los textos sagrados, la Pangea o sociedad red (Castells)[37] del siglo XXI aparece poblada por *gentes de la pantalla*, unidas no ya por un discurso religioso concreto, sino por la posibilidad de crear, leer y hacer circular cualquier discurso, en cualquier parte del globo, de modo instantáneo. Lo cual viene a conferirnos una conclusión muy tranquilizadora: lejos de lo que dicen algunos apocalípticos, la tendencia actual de ensanchamiento simbólico en que nuestro mundo parece empeñado nos hace esperar, en los próximos siglos, un espacio inextinguible y vasto para la práctica de la literatura.

9. Referencias bibliográficas

ALEJO, J. (2012), «Twitter: de las redes a la literatura», *Milenio*, 29/02/2012. Disponible en: http://jalisco.milenio.com/cdb/doc/impreso/9121122, accesible en mayo de 2012.

BORDIEU, P. (1995), *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario.* Barcelona: Anagrama.

BORRÀS, L. (2005), «Teorías literarias y retos digitales», en L. Borràs (ed.), *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura.* Barcelona: UOC, pp. 23-80.

37 Manuel Castells (1997), *La era de la información: La sociedad red*.

— (ed.) (2005), *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura.* Barcelona: UOC.

— (2011), «Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital», en S. Montesa (ed.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Málaga: Universidad de Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, pp. 41-66.

Bou, E. (2010), «Bloqueo digital: perversidad en las autobiografías público-privadas», en J. Ortega (ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos.* Madrid; Fráncfort: Iberoamericana Vervuert, pp. 161-179.

Carrión, J. (2010), «Facebook y la circulación de la literatura (I)». Disponible en: http://jorgecarrion.com/2010/06/02/sobre-facebook-ii/, accesible en mayo 2012.

— (2011), *Teleshakespeare.* Madrid: Errata Naturae.

Casanova, P. (1999), *La république mondiale des lettres.* París: Éditions du Seuil.

Casciari, H. (2006), «La ficción *on line*: un espectáculo en directo», en J. M. Cerezo (ed.), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital.* Madrid: Fundación France Telecom España, pp. 170-178.

Castells, M. (1997), *La era de la información: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Cerezo, J. M. (ed.) (2006), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital.* Madrid: Fundación France Telecom España.

Eco, U. (2009), «De Internet a Gutenberg». Disponible en: http://bibliotecaignoria.blogspot.com/2009/09/umberto-eco-de-internet-gutenberg_16.html, accesible en mayo de 2012.

Escandell, D. (2012), «El escenario virtual de la *blogoficción*», en J. Ortega (ed.), *Nuevos hispanismos. Para una crítica del lenguaje dominante.* Madrid; Fráncfort: Iberoamericana Vervuert, pp. 107-126.

Fernández Mallo, A. (2011), *El hacedor (de Borges). Remake.* Madrid: Alfaguara.

— (2012), *Blog Up. Ensayos sobre cultura y sociedad.* Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Fernández Porta, E. (2007), *Afterpop. La literatura de la implosión mediática.* Córdoba: Berenice.

FITZPATRICK, K. (2011), *Planned obsolescence. Publishing, technology, and the future of the academy.* Nueva York: New York University Press.

GARCÍA CARCEDO, P. (2011), «Escritura creativa en aulas virtuales», en S. Montesa (ed.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Málaga: Universidad de Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, pp. 319-328.

GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. y GHERAB MARTÍN, K. (2006), *El templo del saber. Hacia la biblioteca digital universal.* Barcelona: Deusto.

JENKINS, H. (2006), *Convergence culture: where old and new media collide.* Nueva York: New York University Press.

LUCÍA MEGÍAS, J. M. (2012), *Elogio del texto digital*. Madrid: Fórcola.

MANOVICH, L. (2005), *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación.* Barcelona: Paidós Ibérica.

MARTÍN GIJÓN, M. (2011), «La *blogosfera* en el campo literario español. ¿Espacios en conflicto o vanguardia asimilada», en S. Montesa (ed.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores.* Málaga: Universidad de Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, pp. 355-366.

MIGUEL, L. (2011), *Tenían veinte años y estaban locos.* Córdoba: La Bella Varsovia. Disponible, también, en: http://estabanlocos.tumblr.com/.

MILLÁN, J. A. (2009), «Leer sin papel», *El País*, 09/24/2009.

MOLINUEVO, J. L. (2011), *Guía de complejos. Estética de teleseries.* Salamanca: autoedición digital y Archipiélagos 2.

MONTESA, S. (ed.) (2011), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Málaga: Universidad de Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea.

MORA, V. L. (2006), «Las posibilidades formales de las nuevas tecnologías», en V. L. Mora, *Pangea. Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo.* Sevilla: Fundación José Manuel Lara, pp. 175-179.

— (2006), *Pangea. Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo.* Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

— (2012), *El lectoespectador. Deslizamientos entre literatura e imagen.* Barcelona: Seix Barral.

NAKAMURA, L. (2008), *Digitizing race. Visual cultures of the Internet.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

ORTEGA, J. (ed.) (2010), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos.* Madrid; Fráncfort: Iberoamericana Vervuert.

PIRO, G. (2009), «¿Hay literatura de blogs?», G. Piro en conversación con O. Genovese, en *Eterna cadencia*, 13/10/2009. Disponible en: http://blog.eternacadencia.com.ar/?p=4553#more-4553, accesible en mayo de 2012.

PISANI, F. y PIOTET, D. (2009), *La alquimia de las multitudes. Cómo la Web está cambiando el mundo.* Barcelona: Paidós.

PISCITELLI, A. (2005), *Internet: la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

REMÍREZ, F. (2012), «Reflexiones sobre narrativa transmedia». Disponible en: http://biblumliteraria.blogspot.com/2012/01/reflexiones-sobre-narrativa-transmedia.html, accesible en mayo de 2012.

RÍO, V. DEL (2010), *Factografía. Vanguardia y comunicación de masas.* Madrid: Abada.

RÍOS, V. DE LOS (2011), *Espectros de luz. Tecnologías visuales en la literatura latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (2011), «Nuevos espacios para la escritura digital», en S. Montesa (ed.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Málaga: Universidad de Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, pp. 101-108.

RODRÍGUEZ GAONA, M. (2010), *Mejorando lo presente. Poesía española última: posmodernidad, humanismo y redes.* Madrid: Caballo de Troya.

SCOLARI, C. A. (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

SERRANO, V. (2011), *La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna.* Barcelona: Anagrama.

TERRANOVA, J. (2011), *La masa y la lengua. Artículos sobre Internet, literatura y redes sociales.* Buenos Aires: CEC. Disponible también en: http://es.scribd.com/doc/75463142/La-Masa-y-La-Lengua-Juan-Terranova.

VOUILLAMOZ, N. (2000), *Literatura e hipermedia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

III

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

LENGUAS OFICIALES DE ESPAÑA EN LA RED DEL INSTITUTO CERVANTES

Departamento de Ordenación Académica
Dirección Académica del Instituto Cervantes

Desde el comienzo de sus actividades el Instituto ha venido manteniendo, en consonancia con lo establecido en su ley de creación, una línea de actuación dirigida a «transmitir y definir una imagen de España que combine la percepción de un rico patrimonio histórico con los rasgos de la moderna sociedad española» (exposición de motivos de la Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes). La ley fundacional establece que, entre sus actividades, el Instituto Cervantes «atenderá fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante» (artículo 3, 2). El enfoque y el tratamiento de la enseñanza y la difusión de las lenguas oficiales de España en la red de centros del Instituto ha respondido a esta misión fundamental, que se ha ido concretando a lo largo de los años en líneas de actuación coordinadas entre sí y en las que se ha sustentado el desarrollo de proyectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.

Este planteamiento amplio de la diversidad lingüística y cultural, concebida como un rico patrimonio que debe preservarse y difundirse, se encuadra también en la política lingüística auspiciada por el Consejo de Europa con respecto a las lenguas nacionales y regionales europeas. Establecer bases comunes para facilitar la comparación de los sistemas educativos de los Estados miembros y la colaboración entre los profesionales en todo lo relacionado con la enseñanza y la certificación de las lenguas es el objetivo principal del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, publicado en 2001 por el Consejo de Europa, un documento de particular trascendencia en los últimos diez años no solo en el entorno de Europa sino a escala internacional[1]. Más allá de su importancia como herramienta práctica para avanzar en la necesaria colaboración que requiere el desarrollo de una política

1 Las orientaciones y las herramientas de trabajo que proporciona este documento vienen siendo referentes clave en la actualización de los currículos y los programas relacionados con la enseñanza de lenguas, así como en la concreción de los sistemas de certificación de la competencia lingüística dentro y fuera de Europa. Véase en las referencias bibliográficas finales, Consejo de Europa (2001).

lingüística europea, el esquema conceptual del *Marco de referencia* sitúa en el centro de la reflexión sobre la enseñanza de las lenguas el objetivo de propiciar un modo de competencia «plurilingüe» y «pluricultural», que trasciende el concepto de «multilingüismo» en el que se habían venido sustentando los enfoques de las políticas lingüísticas más abiertas al reconocimiento de la diversidad. Este enfoque plurilingüe parte de la idea de que el aprendizaje de lenguas no se produce como una amalgama de conocimientos que se procesan en compartimentos estancos de la mente de quien aprende una nueva lengua sino que es el resultado de un proceso en el que los conocimientos de cada una de las lenguas, así como las experiencias culturales y lingüísticas que incorpora cada individuo en su trayectoria personal, enriquecen y completan los conocimientos y las experiencias que ya se tienen respecto a otras lenguas y culturas. Este proceso permite ir construyendo un modo de competencia más rica y compleja, que el *Marco de referencia* identifica como competencia plurilingüe y que forma parte a su vez de una competencia más amplia de carácter cultural.

El reconocimiento de la importancia que tiene adoptar una visión amplia de la lengua como parte de un patrimonio compartido por personas de raíces culturales distintas, así como la noción de plurilingüismo como eje de un enfoque centrado en la red de relaciones entre distintas lenguas y culturas, está en los fundamentos del plan de acción del Instituto en cuanto a la enseñanza de las lenguas oficiales de España. Por una parte, la actualización del currículo de la enseñanza de español, que culminó en 2006 con la publicación de los *niveles de referencia para el español* del *Plan curricular* del Instituto, incorpora en su enfoque conceptual un análisis de las dimensiones o facetas del alumno que no se limita a su papel de *agente social* que desarrolla tareas relacionadas con sus propósitos comunicativos sino que reconoce la importancia que tiene en el aprendizaje de la lengua el desarrollo de las dimensiones de *hablante intercultural* y de *aprendiente autónomo*[2]. Por otra parte, y en consonancia

2 En su faceta de hablante intercultural, la persona que aprende una lengua, en cualquier situación de enseñanza, deberá desarrollar la capacidad de establecer un diálogo productivo entre la experiencia lingüística y cultural propia de su lengua de origen y el español como manifestación de culturas diversas que comparten rasgos de identidad que configuran la comunidad hispánica como realidad perceptible. Al mismo tiempo, como aprendiente autónomo, quien se acerca a una lengua nueva deberá entender que el aprendizaje es un proceso que no debe limitarse al periodo escolar sino que se prolonga a lo largo de toda la vida, por lo que se hace necesario que, a partir del reconocimiento de las variables que conforman un estilo propio al aprender la lengua, cada persona tome las riendas de su proceso de aprendizaje, de modo que pueda identificar y aplicar por sí misma los recursos y las estrategias que le resulten más eficaces.

también con el enfoque plurilingüe y pluricultural que inspira esta visión ampliada del aprendizaje, la política de colaboración del Instituto con las autoridades educativas de las comunidades autónomas de Cataluña, País Vasco y Galicia en cuanto a la oferta de cursos de catalán, gallego y vasco en la red de centros ha permitido mantener una significativa línea de actividad en la oferta de enseñanza de los centros, así como en los contenidos de las actividades culturales. Esta línea de actividad se ha venido llevando a cabo en el Instituto de acuerdo con un planteamiento de colaboración permanente con los institutos culturales de las mencionadas comunidades encargados de la difusión del catalán, el gallego y el vasco en el exterior[3]. Con respecto a estas lenguas, la recepción del *Marco de referencia* y sus planteamientos se llevó a cabo, desde un primer momento, bajo la dirección de las respectivas autoridades educativas, con objeto de incorporar a los currículos propios la propuesta de clasificación de niveles de competencia lingüística que propone el documento europeo, con la correspondiente actualización de las descripciones de las actividades comunicativas de la lengua que los alumnos son capaces de llevar a cabo a medida que progresan en el dominio de la lengua.

Este enfoque del aprendizaje de la lengua, sobre la base de la colaboración que define la política de preservación y difusión de un patrimonio compartido, se ha venido concretando en líneas de actuación, coordinadas desde la Dirección Académica del Instituto, que han respondido en todo momento a la necesidad de garantizar la calidad de los productos y los servicios que conforman hoy día la oferta académica del Instituto en su red de centros. La calidad como objetivo estratégico, en consonancia con la línea de actuación desarrollada en la programación cultural, ha estado presente en todo momento en los proyectos que se han acometido desde el inicio de la actividad del Instituto. De acuerdo con este objetivo, la incorporación de las tecnologías más avanzadas en el desarrollo de las herramientas que permiten mantener un nivel altamente competitivo en la oferta de las distintas modalidades de los cursos —presenciales, semipresenciales y a distancia— tanto de lengua como de formación de

3 El Instituto Cervantes tiene firmados acuerdos de colaboración para la difusión de las lenguas y las culturas de España con los organismos encargados de esta tarea en cada una de las comunidades: Institut Ramon Llull, Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Xunta de Galicia, Instituto Vasco Etxepare-Etxepare Euskal Institua, Instituto Navarro del Vascuence-Euskarabidea y Acadèmia Valenciana de la Llengua, entre otros. Sobre la base de estos acuerdos, el Instituto lleva a cabo la colaboración con respecto a las distintas lenguas cooficiales y organiza numerosas actividades culturales en todos sus centros, con la intención de dar a conocer la rica variedad de producciones artísticas, literarias y musicales.

profesores, así como la participación en proyectos a gran escala para el desarrollo de tecnologías aplicadas a la enseñanza y el uso de la lengua, han sido un factor constante de la acción institucional.

Teniendo en cuenta lo anterior, la acción del Instituto, en todo lo relacionado con la enseñanza y la difusión de las lenguas oficiales de España en la red de centros[4], puede concretarse en distintas líneas generales de promoción, difusión y colaboración institucional que incluyen, entre otras, las siguiente iniciativas: una oferta permanente de cursos de español en las distintas modalidades de enseñanza (presencial, semipresencial y a distancia), así como de catalán, gallego y vasco (en modalidad presencial) en los centros del Instituto en los que hay demanda de estas lenguas; la presencia de las lenguas de España en el Centro Virtual Cervantes; la consolidación del proyecto Espacio de las Lenguas Ibéricas; el impulso de las lenguas cooficiales mediante la herramienta de traducción automática del Instituto; las actividades culturales en los centros del Instituto Cervantes, y la participación del Instituto en foros y congresos relacionados con la enseñanza y la difusión de las lenguas cooficiales. A estas líneas se unen las actividades dirigidas a apoyar la lengua de signos española, que obtuvo en 2007 reconocimiento oficial.

Se presenta en las siguientes páginas una breve descripción de las actividades del Instituto en relación con las iniciativas que acaban de indicarse.

1. Promoción de la enseñanza y el aprendizaje

El Instituto Cervantes, a través de su red de centros, da respuesta a una amplia demanda de cursos, que ha mantenido un ritmo estable de crecimiento en los veinte años transcurridos desde el inicio de sus actividades. Aunque el grueso de la demanda se centra en los cursos de español, los

4 El informe del Comité de Expertos sobre la aplicación en España de la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias*, aprobado el 8 de abril de 2005, concluye, entre otros extremos, que «debe elogiarse a España por el sólido reconocimiento y el alto grado de protección asegurado en principio a las lenguas regionales o minoritarias». El Instituto Cervantes valora especialmente tal manifestación y, en relación con las partes del informe relativas al párrafo 3 del artículo 12 de la Carta —que recoge el compromiso de las partes de dar un lugar apropiado a las lenguas regionales o minoritarias, y a la cultura que las mismas expresan, en su política cultural en el extranjero—, proporcionó en su día la información adicional y las aclaraciones solicitadas por el Comité de Expertos.

datos de evolución con respecto al catalán, el gallego y el vasco permiten advertir una tendencia también estable. En conjunto, los datos del curso académico 2010-2011 dan la medida del volumen de actividad docente del Instituto: 134.487 matrículas en un total de 14.800 cursos.

Con todo, más que el volumen de la actividad, lo que persigue el Instituto es la calidad de la enseñanza y de los servicios de carácter académico que ofrece. El impacto que se busca es más cualitativo que cuantitativo; los centros del Instituto se conciben como puntos de referencia en la zona y en el país. A este respecto, el valor añadido en cuanto a la calidad de la enseñanza y la oferta de servicios académicos se concreta en:

- Aulas dotadas de la más avanzada tecnología.
- Distintas modalidades de enseñanza: presencial, semipresencial y a distancia (Aula Virtual de Español, cursos a través de Internet).
- Aulas multimedia a disposición de los alumnos.
- Certificación del conocimiento del español mediante pruebas de *dominio* (como los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, DELE, en el caso del español) y de *aprovechamiento* (certificados de los cursos realizados en las distintas lenguas).
- Profesorado cualificado, con formación continuada mediante programas de actualización pedagógica.

Todos estos componentes cobran pleno sentido al articularse en un *currículo* específico, que garantiza la coherencia y la eficacia de los distintos factores que intervienen directa o indirectamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del español, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* recoge las especificaciones correspondientes a los distintos componentes curriculares. En el caso del catalán, el gallego y el vasco, los programas se preparan generalmente sobre la base de las especificaciones establecidas al respecto por las autoridades educativas de las comunidades autónomas correspondientes.

1.1 *Plan curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español*

Desde el comienzo de sus actividades, el Instituto Cervantes consideró necesario establecer un sistema de organización de la actividad académica que permitiera armonizar el desarrollo de las enseñanzas en su red de centros. El interés por disponer de unas bases comunes que garan-

tizaran la coherencia de la acción institucional en el ámbito académico, sin renunciar a la necesidad de adecuar el enfoque de la enseñanza a las características de los distintos entornos de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos, llevó a la Dirección Académica a establecer un currículo propio, en el que pudieran articularse los elementos básicos para la planificación y el desarrollo de la enseñanza y de la actividad académica en general. Este currículo se concibió de modo que permitiera la toma de decisiones por distintas personas en distintas fases o niveles de concreción. Así, en un documento de aplicación general —denominado *Plan curricular*— se recogen las especificaciones relativas a los fines institucionales, los objetivos generales y específicos, los contenidos mínimos de enseñanza, unas orientaciones metodológicas de carácter general y una serie de criterios y procedimientos de evaluación. Por su parte, cada uno de los equipos docentes de los centros lleva a cabo un detallado análisis del entorno (perfil y necesidades de los alumnos, características sociales y educativas de la zona, recursos disponibles, etc.) y, a partir de los datos obtenidos, adopta decisiones de planificación que se recogen en los proyectos curriculares de los centros (segundo nivel de concreción del currículo) y en los planes anuales de actividad académica.

En 2006 el Instituto publicó una amplia actualización del currículo en el documento en tres volúmenes *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*[5]. Este documento constituye el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco de referencia* del Consejo de Europa[6]. Las especificaciones incluidas en los distintos apartados se llevaron a cabo de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones de otras lenguas nacionales y regionales europeas. Mediante esta actualización, el Instituto puso a disposición de los profesionales y del público en general el resultado de un laborioso proceso de descripción lingüística, con el afán

5 Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

6 El documento no incluye las especificaciones relacionadas con las orientaciones metodológicas y con los criterios de evaluación, que son también elementos constitutivos del *Plan curricular*, sino que se limita a la descripción del material que es objeto de enseñanza y de aprendizaje. Los equipos docentes de los centros del Instituto toman como base, para el desarrollo de sus programas de enseñanza del español, las especificaciones correspondientes a cada uno de los seis niveles desarrollados en la serie, que constituyen, en este sentido, un primer estadio de concreción curricular.

de que resultara útil para todos y de que contribuyera al objetivo último de promover la enseñanza y el uso del español en todo el mundo. Esta actualización conllevó un nuevo planteamiento en la estructura del currículo, que pasó de cuatro a seis niveles, en consonancia con la propuesta del *Marco de referencia*[7]. La actualización supuso también una redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades del alumno, así como un desarrollo más extenso y matizado de la definición de los contenidos gramaticales y de los de carácter léxico-semántico. Se incorporó también el tratamiento de los contenidos de carácter pragmático-discursivo y un amplio desarrollo de inventarios de contenidos culturales, socioculturales e interculturales. También tuvo cabida en la actualización un tratamiento sistemático de los aspectos relevantes en la dimensión del aprendizaje de la lengua.

El *Plan curricular* se ha convertido en estos años en un documento de referencia en el campo de la enseñanza del español, lo que le confiere una proyección externa que transciende los objetivos con los que fue inicialmente concebido. Los inventarios de objetivos generales y contenidos de enseñanza que se incluyen en los tres volúmenes de la obra suministran el material necesario para preparar los contenidos de los programas en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje, en correspondencia con los niveles de progresión avalados por el Consejo de Europa y con las descripciones de las actividades comunicativas que los alumnos serán capaces de llevar a cabo en cada uno de los niveles descritos. Las especificaciones incluidas en el *Plan curricular* son, también, un material útil para preparar exámenes de competencia lingüística o para la elaboración de materiales didácticos y pueden servir de base para el desarrollo de proyectos de investigación aplicada al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de español.

1.2 *Cursos de español*

La oferta de cursos en la red de centros incluye, por una parte, cursos generales de español, en los distintos niveles del currículo hasta el C1. Pueden ofrecerse también, aunque con carácter extracurricular, cursos de C2, siempre que haya demanda suficiente. Por otra parte, los centros

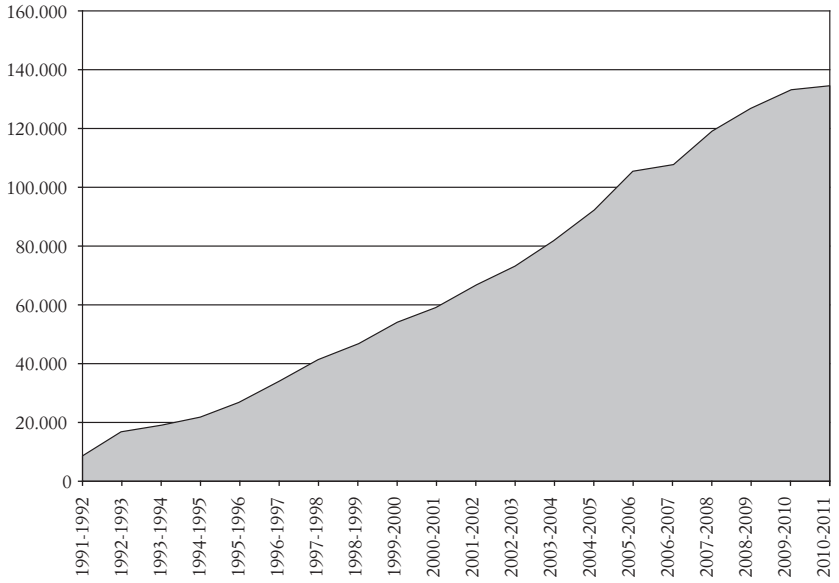
7 A partir de esta estructura básica, los centros del Instituto establecen los itinerarios curriculares teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y las condiciones particulares de cada situación de enseñanza y aprendizaje.

ofrecen también cursos especiales, que se organizan en tres tipos: cursos de fines específicos, cursos de refuerzo de aspectos particulares del programa y cursos de cultura y civilización.

En el caso de los cursos generales, los itinerarios curriculares se constituyen generalmente sobre la base de módulos de 30 o de 60 horas, si bien se dan otras posibilidades según las características específicas de las tradiciones educativas de la zona en determinados centros. Los centros establecen la duración total de cada uno de los niveles de su currículo sobre la base de los criterios generales que establece la Dirección Académica. Estos criterios, de acuerdo con las recomendaciones del *Marco de referencia*, tienen en cuenta las características específicas de las lenguas propias y de las tradiciones educativas de las distintas zonas geográficas en las que se distribuyen los centros de la red. Por su parte, la duración de los cursos especiales se establece de acuerdo con los objetivos de los correspondientes programas. Tras la superación de cada curso, los alumnos obtienen el correspondiente certificado de aprovechamiento.

Gráfico 1

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRÍCULAS 1991-2011
(CURSOS GENERALES Y ESPECIALES DE ESPAÑOL)



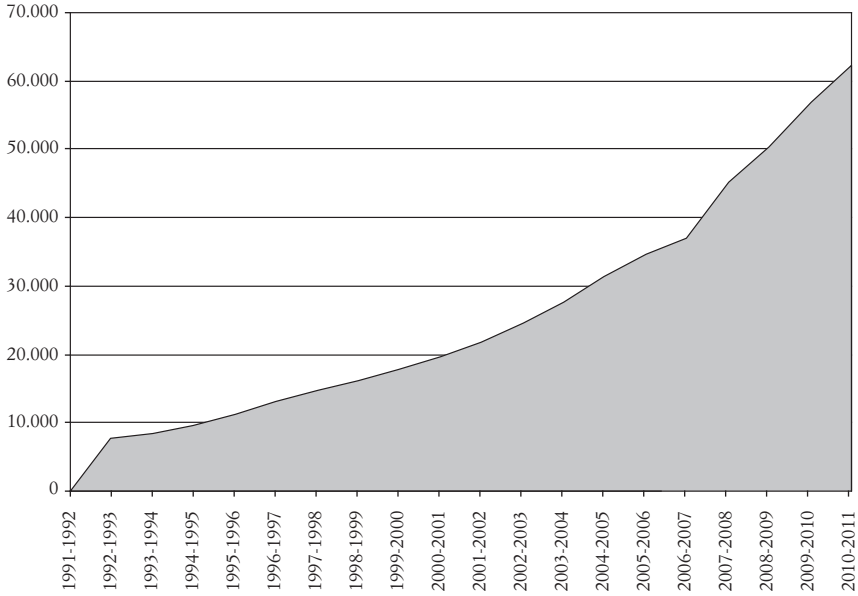
La evolución de la demanda de cursos generales y especiales de español en la red de centros presenta un crecimiento sostenido desde el inicio de la actividad del Instituto (véase el gráfico 1).

La creciente demanda del curso de español en Internet de la plataforma AVE (Aula Virtual de Español) permite constatar también el peso creciente que presenta la modalidad de la enseñanza a distancia. Desde su lanzamiento en 2003 el AVE se ha ido consolidando como una referencia destacada en la aplicación de las tecnologías al servicio de la enseñanza de la lengua y constituye hoy en día uno de los desarrollos más avanzados en este campo, con una posición competitiva con respecto a productos similares de otras lenguas de comunicación internacional. La evolución del número de inscritos en el AVE, desde su lanzamiento, permite advertir la tendencia de crecimiento, que ha pasado de 1.455 matrículas en 2003 —año de su lanzamiento— hasta un total de 74.093 matrículas en 2010.

La certificación de la competencia lingüística en el Instituto Cervantes se establece sobre la base de dos sistemas que responden a fines diferentes y que coexisten como parte de una oferta académica de amplio espectro, lo que permite dar una respuesta adecuada a las distintas necesidades del público. Por una parte, las enseñanzas del español en la red de centros tienen su propio sistema de certificación —los denominados *certificados de curso*—, estrechamente vinculado a la progresión en el currículo. Se trata, por tanto, de una certificación *de aprovechamiento*, que da cuenta del grado en que el alumno progresa en su trayectoria de avance a lo largo del currículo, es decir, siguiendo un plan de estudios regulares en una u otra modalidad de enseñanza. Por otra parte, el Instituto tiene conferida la dirección académica, económica y administrativa de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), títulos oficiales con reconocimiento internacional y validez indefinida. Los DELE constituyen un sistema de certificación *de dominio*, es decir, calibran el grado de conocimiento y uso del español de un individuo en un momento dado, independientemente del proceso que le haya llevado al nivel de conocimientos que logre acreditar. Ambos sistemas se correlacionan con los niveles comunes del *Marco de referencia*, lo que garantiza la coherencia y transparencia del sistema de certificación en su conjunto.

Gráfico 2

EVOLUCIÓN DE CANDIDATOS EN EXÁMENES DELE 1991-2011



La demanda de los DELE ha ido gradualmente en aumento desde su creación, hasta superar los sesenta mil candidatos inscritos en el curso académico 2010-2011 (véase gráfico 2).

1.3 *Cursos de catalán, gallego y vasco*

Oferta y demanda de cursos

El 76 % de los centros del Instituto incluyen en su oferta académica cursos de catalán, gallego o vasco[8]. En el 24 % restante, centros en los que nunca ha habido demanda de estas lenguas a pesar de las campañas de promoción, no se incluye ninguna de las tres lenguas en la oferta de cursos. No obstante, existe la oportunidad de programarlos en caso de que hubiera alumnos interesados.

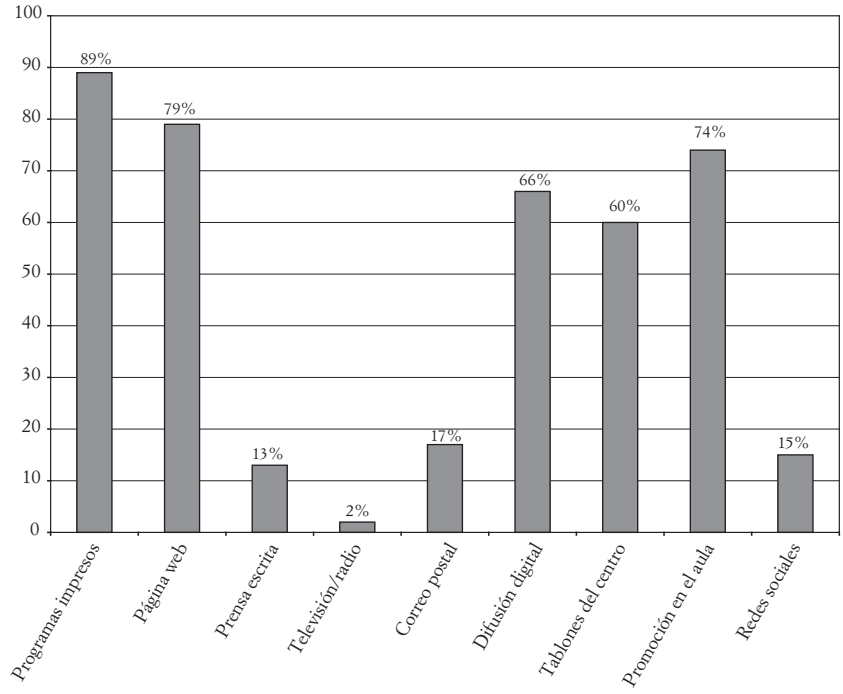
El catalán es, después del español, la lengua que más presencia tiene en la oferta de cursos de los centros: un 74 % ofrecen cursos de catalán. El gallego y el vasco están presentes en menor medida: un 55 % de los

8 Se han manejado datos de un total de 62 centros. No se han incluido las aulas del Instituto Cervantes.

centros incluye oferta de cursos de gallego y un 52 % incluye oferta de cursos de vasco. Un 48 % de los centros del Instituto incluye las tres lenguas en su oferta general de cursos. La tendencia generalizada es ofrecer cursos generales de lengua, la mayoría de los cuales se adscriben al nivel A1. También se ofrecen cursos especiales de diferente tipo: cursos para usuarios específicos (niños, por ejemplo), cursos de desarrollo de destrezas parciales (de conversación o de refuerzo de aspectos de la lengua, por ejemplo) y cursos de cultura y civilización.

Gráfico 3

PROMOCIÓN DE LA OFERTA DE CURSOS DE CATALÁN, GALLEGO Y VASCO EN LOS CENTROS DEL IC (DATOS DE MAYO DE 2012)



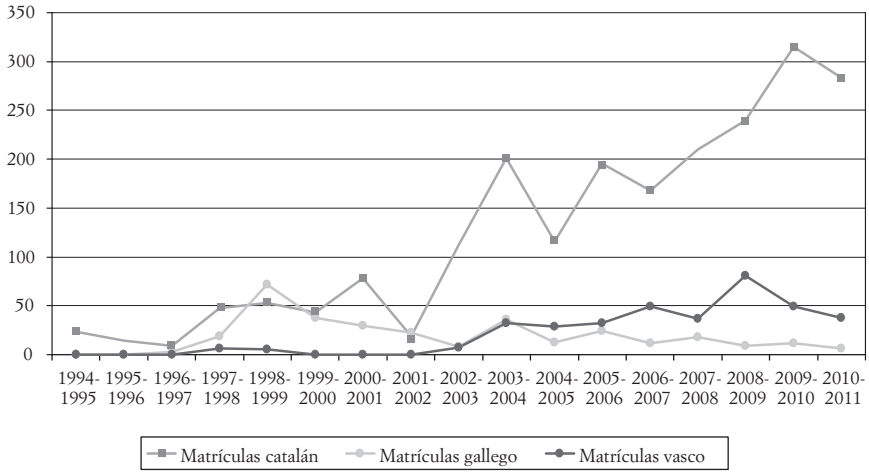
La apuesta por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la promoción de los cursos que ofrecen los centros del Instituto es una realidad desde hace ya varios años, tal como puede apreciarse en el gráfico 3. Así, el uso de la difusión digital para realizar campañas masivas de publicidad destaca significativamente respecto a otros medios utilizados con anterioridad, como los anuncios en prensa escrita o el correo postal. Por otra parte, las páginas electrónicas de los centros incluyen enlaces es-

pecíficos con información sobre los cursos de catalán, gallego y vasco, y las redes sociales (Facebook, boletines digitales, etc.) están comenzando a utilizarse de forma sistemática para la promoción de estos cursos. No obstante, también siguen utilizándose otras formas de promoción que han obtenido siempre muy buenos resultados en la captación de alumnos, como los programas impresos, los anuncios en los tablones de anuncios del centro o la promoción directa en el aula a los alumnos matriculados en otros cursos.

La demanda de cursos de catalán y vasco experimentó un crecimiento sustancial hace unos ocho años, tanto en el número de centros en los que se realizaron cursos de estas lenguas como en el número de cursos y matrículas. El crecimiento desde entonces ha sido irregular, como puede por la evolución que muestra el gráfico 4 (a continuación). El caso del gallego es especialmente significativo, pues desde el curso académico 1996-1997 toda la actividad docente se concentra en el Instituto Cervantes de París, que ha abierto desde entonces al menos un curso de gallego cada curso académico. Tan solo en dos ocasiones hubo cursos de gallego en otros centros de la red: en el curso 2003-2004, un curso en el centro de Múnich; en el curso académico 2007-2008, un curso en el centro de Bruselas (en ambos casos con escasa demanda: 6 y 7 matrículas respectivamente). La evolución de los datos de cursos y matrículas de gallego también muestra un crecimiento irregular.

Gráfico 4

EVOLUCIÓN DE LOS CURSOS Y MATRÍCULAS DE CATALÁN, GALLEGO Y VASCO EN LOS CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES 1994-2011



	Catalán		*Gallego*		*Vasco*	
	Cursos	*Matrículas*	*Cursos*	*Matrículas*	*Cursos*	*Matrículas*
1994-1995	6	23	0	0	0	0
1995-1996	4	14	0	0	0	0
1996-1997	3	9	1	3	0	0
1997-1998	11	48	1	19	3	6
1998-1999	13	53	5	72	2	5
1999-2000	8	43	3	38	0	0
2000-2001	15	78	2	30	0	0
2001-2002	3	19	2	22	0	0
2002-2003	8	112	1	8	2	7
2003-2004	31	201	3	36	5	32
2004-2005	21	116	1	13	5	29
2005-2006	37	196	2	24	6	32
2006-2007	30	168	2	12	11	49
2007-2008	38	210	2	18	7	37
2008-2009	38	240	1	9	14	81
2009-2010	50	315	2	12	12	49
2010-2011	49	284	1	6	10	38

La mayor demanda de cursos de catalán se detecta en los centros del Instituto en Berlín, Mánchester, Moscú y Múnich, que acogieron en 2010-2011 el 61 % de los cursos de toda la red de centros. En estos centros suele haber un alto grado de fidelidad entre el alumnado. El centro de Múnich es especialmente significativo: los alumnos de catalán han alcanzado niveles de uso de la lengua correspondientes a un usuario independiente (niveles B1 y B2 del *Marco de referencia*), tras cuatro o cinco años de estudio de la lengua en el centro.

Perfil del alumnado

El perfil del alumnado de catalán de los centros del Instituto Cervantes es variado: estudiantes universitarios que van a iniciar o a continuar

sus estudios en Cataluña; profesionales liberales de diferentes edades que han vivido o van a establecerse en Cataluña por motivos laborales; personas que pasan habitualmente sus vacaciones o mantienen una segunda vivienda en Cataluña o en las Islas Baleares[9]; personas con vínculos familiares sentimentales con Cataluña, parejas mayoritariamente, pero también hijos y descendientes de catalanes (cabe destacar el centro de Nueva York, en el que se formaron hace unos años, en colaboración con el Catalan Institute of America, cursos dirigidos a niños de entre 3 y 12 años, en cuyas familias al menos uno de sus padres era de origen catalán).

En los últimos cuatro cursos académicos se han abierto cursos de vasco en los centros del Instituto en Berlín, Bruselas, Burdeos, Dublín, Moscú, Múnich y Nueva York. Los centros de Moscú y Múnich han realizado todos los años desde entonces cursos de vasco. Como sucedía con el catalán, también en estos dos centros se aprecia un alto grado de fidelidad entre el alumnado. De nuevo cabe destacar el centro de Múnich, cuyos alumnos de vasco han alcanzado, en su progresión a través de los diferentes cursos en los que se matriculaban cada año, niveles de uso de la lengua correspondientes a un usuario independiente. El perfil del alumnado de vasco en los centros del Instituto no es tan diverso como el del alumnado de catalán. Destacan claramente los estudiantes universitarios y los profesionales con intereses comerciales o empresariales en el País Vasco sobre los alumnos que lo estudian por vínculos familiares o por turismo.

En cuanto al perfil de los alumnos de gallego en el Instituto Cervantes de París, si bien hay alumnos franceses que tienen pareja gallega, la mayoría son hijos y nietos de gallegos, así como emigrantes gallegos jubilados.

Profesorado

Los centros del Instituto disponen de profesorado con formación y experiencia, que asegura la calidad de la enseñanza de catalán, gallego y vasco. Además de la contratación puntual de profesores de catalán, gallego o vasco para atender la demanda concreta de cursos de estas lenguas, los centros cuentan también con profesorado de plantilla capacitado para

9 Es significativo que en Mánchester, donde se ubica uno de los centros del Instituto con mayor demanda de cursos de catalán en los últimos años, haya una compañía aérea con vuelo directo a Barcelona y otra con vuelo directo a Girona.

enseñar, además del español, las otras tres lenguas cooficiales en caso de que hubiera demanda. El número de profesores varía, en este caso, según la lengua: en el curso académico 2011-2012, un 50 % de los centros han tenido profesores de español capacitados para enseñar catalán. El 32 % de estos profesores posee formación específica en didáctica de catalán. Los datos relativos al gallego y al vasco son inferiores: un 18 % de los centros tienen profesores de español capacitados para enseñar gallego, de los cuales un 28 % tiene formación específica en didáctica de esta lengua; tan solo dos centros cuentan con profesores capacitados para enseñar vasco, uno de ellos con formación específica en didáctica de vasco. Los datos son sensiblemente superiores si se contempla el colectivo de profesores colaboradores[10] de los centros. El 70 % de los centros cuenta con profesores colaboradores de español capacitados para enseñar catalán (un 36 % de ellos con formación específica en didáctica de esta lengua); Los centros con profesores colaboradores de español capacitados para enseñar gallego constituyen un 39 % (de los que un 32 % tiene formación en didáctica del gallego). En cuanto al vasco, un 24 % de los centros dispone de profesores colaboradores capacitados para enseñar vasco (un 38 % de ellos tienen formación específica en didáctica de vasco). En el curso académico 2011-2012 el número total de profesores capacitados para enseñar otras lenguas además del español —considerando los dos colectivos, esto es, profesores de plantilla y colaboradores— ha sido de 90 profesores en el caso del catalán, 33 en el caso del gallego y 15 en el caso del vasco.

Si se centra el análisis únicamente en los profesores que han sido titulares de los cursos de catalán, gallego y vasco que se han abierto en los centros del Instituto en los últimos años, se observa que el perfil es variado. Hay centros que tienen un equipo docente con un porcentaje alto de profesores bilingües con un muy buen nivel de formación en didáctica de lenguas extranjeras y experiencia en la enseñanza de ambas lenguas, que son los que asumen de forma habitual la docencia cuando se forman cursos de catalán, gallego o vasco (por ejemplo, los centros de Berlín, Hamburgo, Múnich, Tokio o Viena). En otros centros se gestionan contrataciones concretas cuando hay necesidad de cubrir la demanda, a través de la convocatoria de profesores expertos que trabajan en otras

10 No forman parte de la plantilla del centro pero colaboran de forma habitual en la actividad docente mediante contratos de prestación de servicios que se atienen a la legislación laboral local.

instituciones del área de influencia del centro. Por último, es relativamente frecuente la colaboración con los lectores de instituciones catalanas, gallegas y vascas que desempeñan su trabajo en universidades del país[11].

Currículo y materiales didácticos

Los centros del Instituto que realizan de forma habitual cursos generales de catalán, gallego y vasco disponen de especificaciones curriculares para asegurar la coherencia de los objetivos y contenidos de los cursos. En la actualidad se encuentran en distinto grado de desarrollo, según las necesidades detectadas en los diferentes centros y los niveles del currículo en los que se sitúan los objetivos de aprendizaje de los alumnos. Por ello, conviven desarrollos curriculares que se limitan a los niveles A1 y A2 del *Marco de referencia* con otros que alcanzan niveles superiores. En todos los casos se trata de especificaciones referenciadas al *Marco de referencia* que se basan en las propuestas curriculares las instituciones lingüísticas correspondientes, como el Institut Ramon Llull o la Generalitat de Catalunya, por ejemplo, o bien son traslaciones de los objetivos y contenidos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* a las diferentes lenguas.

Además de los documentos curriculares, los centros cuentan con bancos específicos de materiales para todas las lenguas cooficiales, también aquí con diferente grado de desarrollo. Las programaciones, secuencias didácticas y actividades son elaboradas por los profesores a partir de propuestas originales para cada lengua o, con frecuencia, adaptando actividades elaboradas para el español que han tenido buenos resultados en el aula. Los recursos didácticos que ofrecen en línea diferentes instituciones también son una fuente importante de material para los profesores. En catalán, por ejemplo, es frecuente que los profesores consulten la página «Aprendre català: recursos per aprendre català», de la Generalitat de Catalunya. En el Instituto Cervantes de París, los profesores de gallego, que son lectores de la Xunta de Galicia, intercambian en línea materiales de elaboración propia a través de una plataforma creada para este fin por la Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Xunta.

---

11 Por ejemplo, el centro de Bucarest colabora de forma habitual con el lector de catalán del Institut Ramon Llull en la Universidad de Bucarest; el centro de París colabora desde hace años con los lectores de gallego de la Xunta de Galicia en la Universidad París 3-Sorbonne Nouvelle; el centro de Moscú colabora con el lector de vasco del Instituto Vasco Etxepare, en la Universidad de Lomonosov.

2. Colecciones de catalán, gallego y vasco en la red de bibliotecas

Las bibliotecas del Instituto Cervantes cuentan entre sus fondos con colecciones de catalán, gallego y vasco a disposición del público interesado. La media de fondos bibliográficos en las distintas lenguas peninsulares ingresados anualmente en la red de bibliotecas del Instituto se ha visto incrementada durante los últimos años, en algunos casos, a más del doble. En el cuadro 1 se presenta la distribución por lenguas en la situación de partida —año 2003—, en 2007 y en 2011.

Cuadro 1

Número de obras en gallego, en catalán y en vasco en la red de bibliotecas del Instituto Cervantes

	2003	*2007*	*2011*
Obras en gallego	3.523	7.258	10.596
Obras en catalán	8.122	13.950	15.473
Obras en vasco	1.022	2.465	2.746

A finales del año 2005 se encargó la realización de bibliografías especializadas en las distintas lenguas peninsulares a un grupo de expertos, profesores universitarios y bibliógrafos de reconocido prestigio. Estas bibliografías se han difundido entre los responsables de las bibliotecas de la red para facilitar el trabajo de la selección bibliográfica y para potenciar la presencia de las obras en las distintas lenguas cooficiales en los centros del Instituto. Dado el interés por estas obras, las bibliografías se actualizaron el año 2009. Las bibliografías se pueden consultar en las siguientes direcciones electrónicas:

- Gallego:

http://intranet.cervantes.es/imagenes/File/bibdoc/bib_gallega/humanidades_esencial_gallega.pdf (realizada por Camilo Fernández González, recoge la producción bibliográfica gallega hasta 2010, ampliando la bibliografía ya realizada en 2005).

- Catalán:

http://intranet.cervantes.es/imagenes/File/bibdoc/bib_catalana/catalana_didactica.pdf (realizada por Enric Guillén Miret, actualizada en 2009).

- Vasco:

http://intranet.cervantes.es/imagenes/File/bibdoc/bib_vasca/vasca_ling.pdf (realizada por Bittor Hidalgo Eizagirre, actualizada en 2009).

Estas bibliografías han servido para completar la adquisición de los lotes fundacionales para las bibliotecas de nueva creación. En todos los casos se ha destinado aproximadamente un 20 % del presupuesto a la adquisición de las obras en las distintas lenguas peninsulares. Conviene destacar también la gran labor de donación de fondos y de colaboración que hacen los gobiernos de las distintas comunidades autónomas y las diferentes academias de la lengua. Destacan las aportaciones de la Generalitat de Catalunya, de la Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Xunta de Galicia y el asesoramiento continuado de la HABE Liburutegia, del Gobierno Vasco.

Las colecciones de obras en catalán más numerosas están en los centros del Instituto Cervantes de Bruselas, Budapest, Moscú, Tánger y Nueva York. Por su parte, las obras en gallego están más representadas en los centros de Lisboa y Sofía, y en los centros de Brasil, especialmente en Brasilia, que mantiene, dentro del conjunto de bibliotecas del Instituto Cervantes en ese país, la colección más completa. Las obras en vasco están presentes de manera notable en los centros de Berlín, Viena y Pekín. Así, entre todas las bibliotecas se ha construido un catálogo colectivo de obras en lenguas cooficiales con casi 30.000 obras. Estas colecciones sirven en muchos casos de apoyo a los departamentos de catalán, gallego y vasco que se mantienen en las universidades de los países donde el Instituto Cervantes tiene presencia.

Por otra parte, algunas bibliotecas han recibido el nombre de importantes autores en alguna de las lenguas cooficiales. Este es el caso de la biblioteca del centro de Lyon, que lleva el nombre del poeta bilbaíno Gabriel Aresti, considerado por muchos renovador de la poesía en euskera y que ha especializado parte de su colección en obras de creación de este autor y en otros autores vascos. Esta biblioteca dispone también de una sección especializada en métodos de enseñanza de

la lengua vasca. La biblioteca del Instituto Cervantes de Lisboa, que lleva el nombre de Gonzalo Torrente Ballester, posee una completísima sección de gallego, que supera el millar de títulos. El centro de Lisboa destaca, además, por su magnífica colección de lírica galaicoportuguesa.

3. Presencia de las lenguas cooficiales en las páginas electrónicas institucionales

En la actualidad el Instituto Cervantes desarrolla un proyecto para la incorporación de las lenguas cooficiales de España en las páginas electrónicas institucionales, con el fin de procurar cuanto antes una mejor atención a los derechos lingüísticos de los ciudadanos. Dada la imposibilidad técnica y presupuestaria para traducir los miles de páginas que conforman este espacio, y con la voluntad inicial de facilitar a todos el acceso electrónico a los servicios públicos, se ha optado por traducir aquellas páginas que bien por su perdurabilidad, bien por la importancia de la información que contienen, merecen tener su versión en las lenguas cooficiales. A este respecto la dirección del Instituto Cervantes ha solicitado al Institut d'Estudis Catalans, a la Real Academia Galega y a la Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia su colaboración para traducir —en una primera fase de lo que se espera una más larga colaboración— las veinticinco páginas más importantes del sitio electrónico del Instituto al catalán, gallego y vasco, respectivamente.

El Centro Virtual Cervantes recoge abundantes materiales relativos a las lenguas catalana, gallega y vasca. En catalán se ofrecen materiales de escritores que han producido en lengua vernácula, como Verdaguer (http://cvc.cervantes.es/actcult/verdaguer/) y Juan Perucho (http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/perucho/). Asimismo, se colabora con la Universitat Pompeu Fabra para hacer seguimiento de los neologismos que se producen en castellano y catalán, y publicarlos en un banco de datos (http://cvc.cervantes.es/lengua/banco_neologismos/). Por otra parte, en la sección de ciencia se ha publicado un recurso en castellano y catalán: el *Atlas ambiental del Mediterráneo* (http://cvc.cervantes.es/obref/atlas/). En lengua gallega se ofrecen materiales de escritores como Álvaro Cunqueiro (http://cvc.cervantes.es/actcult/cunqueiro/) o Ramiro Fonte (http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/

fonte/). También hay atención multilingüe a la exposición sobre el artista Eugenio Granell (http://cvc.cervantes.es/artes/granell/default.htm). La lengua vasca está presente en la exposición sobre artistas vascos «Desparadisoa» (http://cvc.cervantes.es/artes/desparadisoa/).

La *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007,* a la que puede accederse a través del Centro Virtual Cervantes[12], incluye los siguientes estudios sobre la proyección del catalán, el gallego y el vasco en el exterior:

— «La projecció exterior de la llengua catalana (La proyección exterior del catalán)», por Maria Àngels Prats Mora.

— «O ensino do galego como lingua estranxeira (La enseñanza del gallego como lengua extranjera)», por Manuel González González.

— «Euskara eta euskal kulturaren eragina atzerrian (La influencia de la lengua y la cultura vasca en el exterior)», por Henrike Knörr.

Hay, además, contenidos transversales que incluyen las lenguas cooficiales de España en la sección de lengua del Centro Virtual Cervantes. El primero es el *Refranero multilingüe* (http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/), que recoge equivalencias entre los refranes y paremias de diversas lenguas europeas entre las que están el catalán, el gallego y el vasco. Por su parte, el *Catálogo de voces hispánicas* recoge un amplio abanico de muestras de hablas en lengua española, pero también de idiomas fronterizos y convivientes con el dominio lingüístico castellano, entre los que se incluyen las lenguas españolas (http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/), y en el que se han incorporado recientemente las primeras muestras de lengua catalana, valenciana y mallorquina. En las secciones diarias *Rinconete* (http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/) y *El Trujamán* (http://cvc.cervantes.es/trujaman/) se recogen numerosos artículos que tratan todo tipo de aspectos lingüísticos (etimología, toponimia, traducción) y culturales (literatura, patrimonio cultural, música, cine, cultura popular, artes) relacionados con las lenguas españolas. Además, el sitio electrónico del Instituto tiene enlaces activos y directos con las diversas instituciones que promueven y ordenan el uso de las lenguas cooficiales.

---

12 Pueden consultarse los artículos aludidos en las siguientes direcciones: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cooficiales_01.pdf, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/ pdf/cooficiales_02.pdf y http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cooficiales_03.pdf.

4. Espacio de las Lenguas Ibéricas

El centro de estudios denominado Espacio de las Lenguas Ibéricas tiene como objetivo principal el estudio y difusión de las lenguas de la península ibérica y prehispánicas americanas. Su creación fue impulsada por el Instituto Cervantes en colaboración con otras instituciones y, en la actualidad, están implicados en su funcionamiento, junto al Instituto Cervantes, la Universidad de Alcalá, la Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Xunta de Galicia, la Delegación del Gobierno de la Generalitat de Catalunya en Madrid y el Instituto Camões de Portugal. El Instituto Vasco Etxepare se ha incorporado recientemente al proyecto, así como el Instituto Navarro del Vascuence.

El centro viene desarrollando desde su creación, en las distintas sedes que ha ocupado hasta la fecha, programas de cursos de lengua catalana, gallega y portuguesa que continúan en la actualidad. En el curso académico 2011-2012 se han incorporado los cursos de lengua vasca. La secretaría académica del centro corre a cargo de la Universidad de Alcalá, que mantiene una estrecha colaboración con el Instituto Cervantes y el resto de las instituciones que participan en el proyecto para el desarrollo de sus actividades docentes e investigadoras. En el cuadro 2 se recoge la evolución de las matrículas de las distintas lenguas que se pueden cursar en el Espacio de las Lenguas Ibéricas.

Cuadro 2

Evolución del número de matrículas en el Espacio de las Lenguas Ibéricas

	2006-2007	*2007-2008*	*2008-2009*	*2009-2010*	*2010-2011*	*2011-2012*
Catalán	137	120	159	141	173	174
Gallego	45	46	14	23	49	65
Portugués	32	49	73	117	138	167
Vasco*	—	—	—	—	—	25

* Los cursos de vasco han comenzado a impartirse por primera vez en el curso 2011-2012.

Como parte del proyecto, el Instituto Cervantes programa anualmente en Madrid ciclos de conferencias o actividades culturales de diversa naturaleza. En 2011, el ciclo de conferencias «Escribir y traducir en el espacio ibérico» trató aspectos relacionados con la creación y la traduc-

ción y, en particular, la compleja y rica relación con la lengua del sujeto bilingüe. Ya en 2012, el ciclo de conferencias giró en torno a la producción cinematográfica en las distintas lenguas de este espacio común. Dada la notoria presencia del cine de animación dirigido al público infantil y juvenil, el ciclo ofreció seis pases de largos y cortos del género, producidos en Portugal, Galicia, País Vasco, Cataluña y Comunidad de Madrid, lo que despertó el interés de los profesionales de la enseñanza de estas lenguas, que vieron en la muestra un valioso material para su actividad docente.

5. Tecnologías para la difusión de las lenguas

5.1 *Servicio de traducción automática*

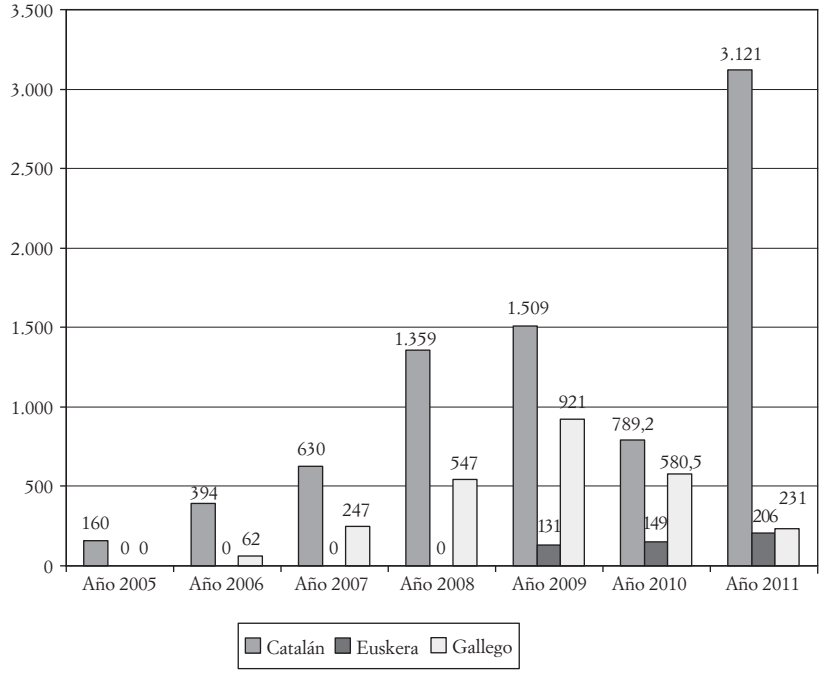
El Instituto Cervantes ofrece desde enero de 2005 un servicio gratuito de traducción automática cuyo objetivo es facilitar que los hispanoparlantes puedan comunicarse e interactuar en el mundo digital con los hablantes de otras lenguas, en especial con los hablantes de cualquiera de las lenguas cooficiales de España. El servicio traduce, en sentido bidireccional, textos, documentos y páginas electrónicas entre el español y el catalán, el chino, el vasco, el francés, el gallego, el inglés, el portugués y la variante brasileña del portugués. Así mismo, el traductor ofrece un acceso directo a la página de descargas del traductor de valenciano SALT de la Generalitat Valenciana, en virtud de un convenio firmado al efecto entre ambas instituciones.

El servicio se planteó desde un primer momento como una herramienta orientada a facilitar a ciudadanos y empresas la comunicación y la comprensión de contenidos en español y en las lenguas cooficiales de España. La incorporación de las lenguas cooficiales al servicio de traducción automática constituyó siempre una prioridad para el Instituto Cervantes. El sistema permitía traducir al catalán en el momento de su puesta en marcha en 2005; en 2006, se incorporó el gallego y se enlazó con el traductor automático de la Generalitat Valenciana; finalmente, en 2010, se añadió el vasco. En el gráfico 5 se presenta la progresión de la traducción automática del catalán, el gallego y el vasco en el periodo 2005-2011. Además de las lenguas cooficiales, y con el fin de satisfacer el objetivo de dotar al público de una herramienta eficaz para facilitar la comunicación y com-

prensión de contenidos en otras lenguas, el servicio ha ido incorporando otras lenguas de gran demanda, entre las que destaca el chino, disponible de forma gratuita para todos los usuarios desde enero de 2012.

Gráfico 5

NÚMERO DE TRADUCCIONES (2005-2011)

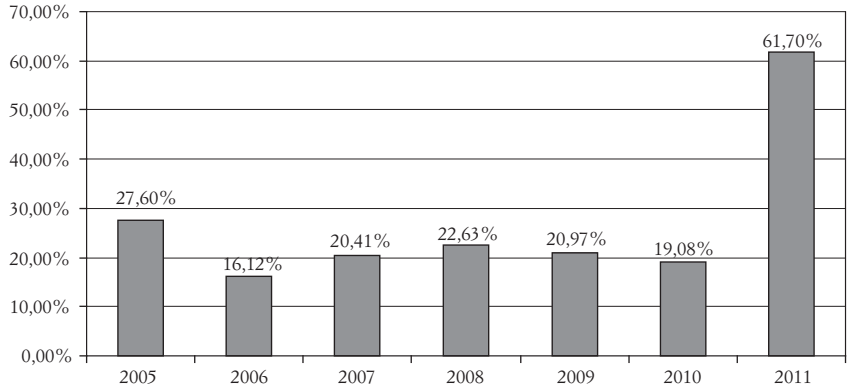


El Servicio de traducción automática del Instituto Cervantes obtuvo desde el primer momento una acogida favorable por parte del público. El nivel de satisfacción queda reflejado en más de 42 millones de traducciones realizadas por los usuarios del servicio, de las que aproximadamente el 26,93 % corresponde a las lenguas cooficiales de España. Con una media superior a 500.000 traducciones mensuales, hay momentos en los que el servicio supera el millón y medio de traducciones al mes. El volumen total de palabras traducidas, a todos los idiomas, sobrepasa la cifra de 17.000 millones.

En el gráfico 6 se presenta el porcentaje de traducciones a las lenguas cooficiales, o desde ellas, sobre el total de traducciones que ha realizado el sistema a todos los idiomas en el periodo 2005-2011.

Gráfico 6

TRADUCCIONES A LENGUAS COOFICIALES
(PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE TRADUCCIONES A TODOS LOS IDIOMAS)



El sistema de traducción está basado en una tecnología híbrida que combina métodos estadísticos con reglas, frente a otros sistemas que utilizan únicamente uno de los dos sistemas. El resultado es un servicio más modulable y con una mayor capacidad de aprendizaje a partir de las traducciones que van realizando los usuarios, de modo que la calidad mejora a lo largo del tiempo. El servicio ofrece una serie de funcionalidades específicas que lo diferencian de otros sistemas gratuitos, más allá de calidad de la traducción. Así, además de textos y páginas electrónicas, permite traducir documentos completos, que el sistema devuelve al usuario traducidos al idioma seleccionado pero respetando el formato original (.docx, .pptx, .xlsx, etc.). Además, con el fin de poder mejorar la calidad lingüística, se ha habilitado una sección de sugerencias para que los usuarios puedan proponer nuevos términos y frases a los distintos motores de traducción. Estas propuestas pasan en un primer lugar por expertos lingüistas y, una vez validadas, se incorporan a los motores de traducción en las actualizaciones periódicas.

5.2 *Proyecto Lingu@net*

Otra iniciativa del Instituto relacionada con la aplicación de las tecnologías a la difusión de las lenguas cooficiales es el proyecto Lingu@net (http://www.linguanet-worldwide.eu/), que arranca en 1998 como Lingu@net Europa. Su objetivo es brindar a estudiantes y profesores de idio-

mas un catálogo multilingüe de recursos en línea para el aprendizaje de lenguas. El catálogo permite a los usuarios acceder a los recursos en cualquiera de los idiomas disponibles. El proyecto incluye también unas secciones de orientación y ayuda sobre cómo aprender una lengua, cómo evaluar el nivel de competencia y cómo localizar y colaborar con otros estudiantes. Todo el proyecto fue llevado a cabo por especialistas en aprendizaje de lenguas de toda Europa[13].

A lo largo de los catorce años de desarrollo del proyecto se han ido incorporando diferentes socios hasta llegar a veinticuatro organizaciones pertenecientes a veinte países europeos. El Instituto Cervantes es socio fundador de Lingu@net y asumió desde el principio las tareas para que la interfaz del portal incluyera, además de la versión en español, las correspondientes en catalán, gallego y vasco. En fases siguientes se incorporaron al proyecto otros organismos como la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, o el Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea del Gobierno Vasco, que asumieron distintas tareas en la selección de recursos y en el mantenimiento de las versiones de sus respectivas lenguas.

La versión actual del proyecto se presentó en la sede central del Instituto Cervantes en mayo de 2011, con la presencia de la mayoría de las instituciones participantes, bajo el título de «Lingu@net World Wide» (http://cervantestv.es/2011/05/30/linguanet-world-wide/), con la intención de expandir el proyecto más allá de los límites de la Unión Europea. Para conseguirlo, se ha ampliado el número de lenguas de acceso a 32, dando entrada a cinco importantes lenguas ajenas a la Unión Europea: árabe, chino, hindi, japonés y ruso. En igual sentido, se amplió el número de recursos en línea catalogados hasta sobrepasar los 5.000. En esta fase del proyecto participaron 34 organizaciones de 25 países europeos y fue financiada por el programa «Lifelong Learning Programme (KA2 Languages action, 2009-2011)» de la Comisión Europea[14].

---

13 El proyecto Lingu@net ha recibido varios reconocimientos y menciones, entre ellos el premio European Lifelong Learning Gold Award for Quality in Mobility, de la Comisión Europea, en 2008, a la «mejor práctica en movilidad educativa»; y el premio 2007 World Languages MERLOT Editors Choice Award, concedido por la Asociación de Editores de Estados Unidos.

14 En la versión actual se puede acceder a la totalidad del sitio electrónico en cualquiera de las siguientes lenguas: alemán, árabe, búlgaro, catalán, checo, chino, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, gallego, griego, hindi, holandés, húngaro, inglés, irlandés, islandés, italiano, japonés, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano, ruso, sueco y vasco (32 lenguas en total).

Actualmente se diseña la línea estratégica de evolución del proyecto, con tres objetivos principales: prestar un mayor apoyo a los idiomas menos utilizados y estudiados; extender los contenidos para dar cabida a materiales auténticos, textos literarios, periodísticos, profesionales, etc., y dotar al proyecto de mayor interactividad al permitir a los usuarios añadir y catalogar recursos configurando la plataforma de acceso como una gran red social de recursos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

6. Participación en foros y congresos

El Instituto Cervantes mantiene una activa presencia en foros y congresos, dentro y fuera de España, dedicados al estudio y la difusión de las lenguas cooficiales de España y de sus respectivas manifestaciones culturales. Cabe destacar, a este respecto, la participación en fecha reciente en tres foros de particular importancia, que dan la medida de la línea de actuación del Instituto a favor de un mejor conocimiento de la diversidad lingüística y cultural de España: la participación en el Encontro Festlatino 2012, organizado por el Consello da Cultura Galega, las aportaciones realizadas en la «Comisión de expertos para el fomento de la versión original en la exhibición de obras audiovisuales» y la participación en las Jornadas Internacionales de Estudio «La España plural», celebradas en Bolonia en marzo de 2012.

En el Encontro Festlatino 2012, bajo la rúbrica «Las linguas e culturas peninsulares e a súa proxección internacional», el Instituto presentó una visión actualizada de sus líneas estratégicas en cuanto a la colaboración con otras instituciones —especialmente con distintos departamentos ministeriales, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, el Instituto de Comercio Exterior (ICEX) o el Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA), así como con los demás institutos culturales que representan a las distintas lenguas cooficiales—, la participación en foros internacionales o la creación de obras de referencia en el ámbito de la enseñanza y la certificación lingüística. El Instituto puso también de relieve su importante presencia en América a través de la Red de Centros Acreditados, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera y el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) o la organización de los congresos internacionales de la lengua, junto con la Real Academia Española. La aportación del

Instituto en el Encontro Festlatino contribuye a fomentar el diálogo entre la cultura gallega y distintas instituciones públicas y entidades culturales, con vistas a su proyección en el exterior. El movimiento Festlatino se sitúa en la línea de iniciativas culturales, literarias y educativas que tienen como objetivo fomentar el diálogo cultural entre los países y zonas de lenguas y culturas neolatinas de Europa, África, América y Asia.

La participación del Instituto en la Comisión de Expertos para el Fomento de la Versión Original parte de la aprobación, en octubre de 2010 por el Consejo de Ministros, del «Programa integral de aprendizaje de las lenguas extranjeras», que incluye entre los objetivos prioritarios para mejorar las capacidades multilingüísticas de los alumnos impulsar el acceso a los contenidos audiovisuales en versión original (V. O.). Hay que tener en cuenta que, en el contexto europeo, España es, junto con Italia, el país donde el doblaje goza de una mayor implantación en la emisión de contenidos audiovisuales. Dada la importancia actual de las obras audiovisuales en los hábitos de consumo cultural, y su papel cada vez más importante como herramientas educativas, particularmente en el aprendizaje de idiomas, se considera de interés: por una parte, ampliar y desarrollar la oferta de contenidos cinematográficos y audiovisuales en V. O. mediante copias subtituladas en las lenguas oficiales, tanto en la exhibición cinematográfica como televisiva; y, por otra, poner en marcha políticas y acciones encaminadas a incrementar la presencia de los contenidos cinematográficos y audiovisuales en V. O. en el ámbito educativo, como medida para mejorar el aprendizaje de idiomas, incluidas las lenguas oficiales en las comunidades autónomas. A este respecto, la Comisión de Expertos ha presentado una serie de recomendaciones dirigidas al sector cinematográfico, a la televisión y al ámbito educativo y familiar, con las que se pretende conseguir una oferta de contenidos audiovisuales plural, que garantice el derecho de los ciudadanos a acceder a los bienes culturales en su idioma original.

Por su parte, las Jornadas Internacionales de Estudio «La España plural», organizadas por la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Bolonia en marzo de 2012, se plantearon con el objetivo de reflexionar sobre los aspectos lingüísticos, artísticos e históricos que caracterizan la particular pluralidad que, a partir de un rico plurilingüismo, define el campo cultural de la España contemporánea, especialmente desde la Transición hasta nuestros días. La aportación del Instituto, mediante distintas ponencias dedicadas a analizar la historia social

de las lenguas de España y la promoción de las lenguas y las culturas, contribuyó a trazar los aspectos más significativos de la difusión y promoción cultural de la España plural, así como a contrastar aspectos históricos y políticos de la evolución de las distintas lenguas cooficiales.

7. Apoyo a la lengua de signos española

La Confederación Nacional de Personas Sordas y el Instituto Cervantes establecieron, hace ya más de diez años, sus primeros contactos, dirigidos a sentar las bases de una colaboración institucional estable. En seguida quedó patente que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* podía constituir una herramienta útil para el desarrollo de los documentos curriculares relacionados con la lengua de signos española[15], del mismo modo que lo había sido para la actualización del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Los contactos iniciales dieron paso a reuniones de trabajo en las que las dos instituciones fueron llevando a cabo una línea de trabajo conjunto sobre la base de la experiencia de cada una de ellas en el desarrollo de instrumentos pedagógicos para la enseñanza de las respectivas lenguas, el español y la lengua de signos española.

Hay que tener en cuenta que las lenguas de signos, con la especificidad que les confiere el ser lenguas visuales y gestuales, responden, al igual que las lenguas orales, al objetivo último de la comunicación y el entendimiento entre las personas y son también, por ello, parte importante del patrimonio lingüístico común. Del mismo modo que las competencias, actividades comunicativas y estrategias que se describen en el *Marco de referencia* permiten desarrollar diseños curriculares coherentes entre las

15 En virtud de la ley 27/2007, de 23 de octubre, se reconocen en España las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. El artículo 1 de la ley establece que «[…] todas las alusiones que esta Ley hace a la lengua de signos española se entenderán hechas a las demás lenguas de signos españolas, para su ámbito territorial propio, sin perjuicio de lo que establezca la normativa propia de las respectivas comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias». Así, la lengua de signos catalana tiene su propia autonomía normativa en su ámbito territorial y está explícitamente reconocida como tal en el Estatuto de Autonomía de Cataluña; en el caso valenciano, el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana se limita a especificar «la lengua de signos propia de las personas sordas». Por otra parte, la lengua de signos española está reconocida explícitamente en el Estatuto de Autonomía de Andalucía y en el de Aragón.

lenguas orales, las lenguas de signos pueden también, con las debidas adaptaciones, sustentarse en la base común del documento europeo para establecer su propio modelo descriptivo. De este modo las lenguas de signos y las lenguas orales tienen la oportunidad de establecer una relación de mutuo provecho basada en el análisis de las dimensiones lingüística y pedagógica, que comparten desde su papel común de instrumentos de comunicación. El caso de la lengua de signos española, que alcanzó su pleno reconocimiento en 2007, es especialmente significativo en este sentido, por la intensa labor de desarrollo curricular que lleva a cabo la Confederación Nacional de Personas Sordas. La *Propuesta curricular de la lengua de signos española (nivel de usuario básico A1-A2)*, publicada en 2010 por la Fundación CNSE, es un documento de referencia obligada para la investigación en el campo de la lengua de signos española, y los materiales curriculares que ha publicado la Fundación constituyen un apoyo decisivo a la enseñanza de esta lengua.

La colaboración institucional entre la Confederación Nacional de Personas Sordas y el Instituto Cervantes culminó en 2008 con la firma de un convenio de colaboración suscrito por ambas instituciones, que vino a consolidar el compromiso de entendimiento y la voluntad de seguir trabajando juntos.

8. Referencias bibliográficas

Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

González González, M. (2006), «O ensino do galego como lingua estranxeira (La enseñanza del gallego como lengua extranjera)», VV. AA. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 389-397.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

KNÖRR, H. (2006), «Euskara eta euskal kulturaren eragina atzerrian (La influencia de la lengua y la cultura vasca en el exterior)», VV. AA. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 398-404.

PRATS MORA, M. A. (2006), «La projecció exterior de la llengua catalana (La proyección exterior del catalán)», VV. AA. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 383-388.

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

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL INSTITUTO CERVANTES: DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN AL DESARROLLO DE ESTÁNDARES PARA PROFESORES

Elena Verdía Lleó
Departamento de Formación de Profesores
de la Dirección Académica del Instituto Cervantes

1. Introducción

El Instituto Cervantes, desde su creación en el año 1991, viene prestando especial atención a la formación de su profesorado para garantizar una enseñanza de calidad del español como lengua extranjera (ELE) en su red de centros repartidos por el mundo.

Si bien la principal función del Departamento de Formación de Profesores (DFP) era, en sus inicios, una formación específica en ELE dirigida únicamente al desarrollo de las competencias básicas de los profesores de la red de centros, esta tarea ha ido evolucionando hasta constituir una oferta de cursos de formación propios del Instituto y en colaboración con otras instituciones[1], abiertos a toda la comunidad ELE. Con esta oferta formativa, el Instituto se ha ido convirtiendo a lo largo de estos últimos años en un referente en la formación de profesores al ir consolidando, año tras año, un nutrido programa donde se combinan distintas modalidades formativas —cursos presenciales, semipresenciales, en línea y por videoconferencia— y en el que participan grandes expertos de la formación, tanto españoles como extranjeros. La puesta en marcha en el año 2005 del Máster Oficial en Español como Lengua Extranjera, desarrollado conjuntamente con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo[2], también ha contribuido, sin duda, a este hecho.

Por otra parte, de forma paralela al desarrollo de los programas que se gestionan desde el Departamento de Formación de Profesores (sede de Alcalá de Henares), el aumento de la demanda de formación especializada de los profesionales en las distintas zonas de influencia de la mayoría de los centros de la red está llevando al profesorado de la ins-

---

1 El Instituto Cervantes organiza, en colaboración con otras instituciones, un programa anual de cursos de formación de profesores. Véase http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/default.htm.

2 Véase http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/master/default.htm.

titución a su especialización como formadores para poder atender esa demanda de forma adecuada. Así, en el curso académico 2010-2011, en el conjunto de los centros, en Alcalá de Henares y en las instituciones que colaboran con el Instituto Cervantes en formación, se organizaron y coordinaron 934 actividades formativas, en las que se formaron un total de 18.605 docentes y otros profesionales relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras.

En vista de la demanda creciente, el Departamento de Formación de Profesores, de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, ha sentido la necesidad de revisar sus funciones y replantear su visión y su misión. Por ello, tiene ahora entre sus objetivos velar por la calidad de la formación específica que se proporciona tanto a los profesores de sus propios centros como a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, facilitando herramientas y documentos de referencia para su consecución. Ante la necesidad de establecer unas bases comunes para estructurar y organizar las acciones formativas, de forma coherente y articulada, ha surgido el «Proyecto de estándares para profesores», puesto en marcha en febrero de 2011, basado en los trabajos realizados en el Instituto Cervantes con anterioridad sobre niveles formativos, competencia docente, líneas metodológicas de formación, necesidades formativas, *syllabus* de formación, etc.

El trabajo que desde el Instituto Cervantes se está realizando, con el propósito de promover una formación de profesores de calidad y con el fin último de proporcionar una enseñanza eficiente del español, se apoya y se sustenta en los últimos proyectos de investigación realizados en Europa, en los que, por otra parte, el Instituto tiene un papel muy activo, ya que participa en proyectos europeos de gran envergadura[3], como socio, investigando aspectos relacionados con la formación de profesores, realizando traducciones de documentos de referencia europeos[4], formando a los profesores en el uso y aplicación de estos documentos, y colaborando en la difusión de los trabajos que se han realizado desde el Consejo de Europa para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Se presentan, a continuación, estos trabajos y proyectos europeos que, de forma más o menos directa, vienen teniendo una repercusión en el «Proyecto de estándares» para, posteriormente, presentar el propio proyecto.

---

3 Véase, más adelante, el proyecto europeo EPG.

4 El Instituto ha sido responsable de la traducción y adaptación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación de lenguas* (2002).

2. El aprendizaje de lenguas y la formación de profesores en el contexto europeo

En estos últimos quince años han sido numerosas las acciones en el contexto europeo que han promovido, apoyado e impulsado el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa y han modificado la forma de entender su enseñanza. Se pueden diferenciar básicamente dos etapas: la primera, centrada en acciones dirigidas a promover el aprendizaje de los alumnos de lenguas extranjeras y, la segunda, encaminada a mejorar la calidad de la formación de los profesores. Todas las iniciativas llevadas a cabo por el Consejo de Europa siguen una misma línea de trabajo, a saber, el desarrollo de marcos de referencia para las actuaciones de los profesionales, ejemplos de buenas prácticas o la descripción de referentes compartidos por todos los europeos, sean estos alumnos, usuarios de la lengua o profesores.

2.1 *Iniciativas europeas para promover el aprendizaje de las lenguas*

El Plan Bolonia con la reforma de las universidades, la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*)[5], la celebración del Año Europeo de las Lenguas[6], el desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas* (*PEL*) y la creación del *Europass*[7] han sido algunas de los hitos que más impacto han tenido en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El Consejo de Europa, con el fin de favorecer la movilidad en Europa y de preservar la riqueza lingüística y cultural, ha puesto en marcha proyectos para impulsar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Una iniciativa como la celebración del Año Europeo de las Lenguas (2001) y, posteriormente, el Día Europeo de las Lenguas (26 de septiembre), llevada a cabo también por el Consejo de Europa, ha contribuido a promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, y ha generado un gran interés por conocer otras lenguas y otras culturas.

---

5 Título original en inglés: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001).

6 Para más información sobre el Día Europeo de las Lenguas, véase http://edl.ecml.at/.

7 El *Europass* es un instrumento europeo para velar por la transparencia de las titulaciones y de las competencias, que permite a los usuarios presentar sus cualificaciones de forma comprensible y transparente en Europa. Para más información, véase http://europass.cedefop.europa.eu/es/home.

Por otro lado, los jefes de Estado y de Gobierno[8] reconocieron que la Unión Europea y los Estados miembros debían actuar para mejorar el aprendizaje de idiomas y en marzo de 2002, en Barcelona, articularon medidas concretas para enseñar en la escuela, desde una edad muy temprana, al menos dos idiomas además de la lengua materna.

En paralelo se publicó, en el año 2001, el documento de referencia europeo que más impacto ha tenido en la profesión: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (la edición en español se llevó a cabo en 2002, a cargo del Instituto Cervantes), en el que se presenta la competencia comunicativa descrita en seis niveles de dominio, comunes a todas las lenguas, con el fin de poder usarse, a modo de referencia, para contrastar distintos sistemas europeos. Esta iniciativa, dirigida a profesionales de la enseñanza de lenguas, se ha concretado en dos documentos para los usuarios de la lengua: el *Portfolio europeo de las lenguas* (2005)[9] y el *Pasaporte de lenguas* del *Europass,* que permiten registrar los conocimientos lingüísticos y culturales de las distintas lenguas sirviéndose precisamente de esos niveles estandarizados del *MCER,* comunes para todos los europeos y para todas las lenguas. Estos no solo tienen una función documental sino que, además, promueven la reflexión por parte del alumno sobre lo que es capaz de hacer tanto oralmente como por escrito, y lo llevan a analizar, además de sus logros, sus necesidades reales de comunicación para establecer unos objetivos realistas de aprendizaje.

Estos referentes europeos, compartidos por todos los profesores y alumnos, han contribuido a dar un impulso al aprendizaje de las lenguas y han supuesto un cambio en la forma de entender la enseñanza de las lenguas en Europa.

2.2 *La importancia de la formación de profesores de lenguas extranjeras en el contexto europeo*

En los últimos diez años, tras esta etapa en la que se han desarrollado referentes dirigidos principalmente a los alumnos, han sido decisivas las publicaciones relacionadas con la calidad de la formación de los profesores, promovidas sobre todo por el Consejo de Europa.

---

8 Véase Consejo de Europa (2002a), «Conclusiones de la Presidencia». Barcelona (15-16 de marzo de 2002).

9 El título del documento original en inglés es *European Language Portfolio* (2003).

El primer documento publicado en relación con la formación de profesores es un estudio innovador que analiza los componentes esenciales de la formación de profesores de lenguas extranjeras en la Europa del siglo XXI y que constituye un marco de referencia para los responsables políticos y para los formadores de profesores. Se trata del *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (2004)[10], en el que se recogen cuarenta principios de la formación de profesores y se ofrecen numerosos ejemplos de buenas prácticas y pautas específicas para su aplicación.

Otro de los proyectos europeos que más repercusiones ha tenido en la formación de profesores es el *European Porfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education* (EPOSTL)[11]. Con este proyecto, publicado en 2007, se proporciona a los profesores de lenguas extranjeras y a los formadores una herramienta para que los futuros docentes reflexionen sobre su desarrollo profesional desde el inicio de su formación y autoevalúen sus competencias. Para ello, el documento especifica cómo elaborar un porfolio del profesor en el que se deben recopilar evidencias de sus capacidades y presenta una serie de descriptores en los que se detalla lo que es capaz de hacer un profesor en relación con distintos aspectos de la enseñanza como la planificación de las clases, la evaluación del aprendizaje, la gestión de los alumnos, de los recursos, etc.

En esta misma línea, la European Association for Quality Language Services (EAQUALS)[12] ha desarrollado una herramienta con una amplia repercusión en la calidad de la formación de los profesores: *A Profiling Grid for Language Teachers (2007-2009).* Se trata de una parrilla en la que se describe, en seis niveles de referencia, la competencia profesional de los docentes en relación con once categorías como el dominio de la lengua, la consciencia lingüística, la titulación, la formación, la experiencia profesional, la práctica, las competencias docentes básicas y otras competencias más generales. Este proyecto ha sido el embrión de otro de mayor

10 Véase M. Kelly y M. Grenfell (2004), *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de idiomas. Un marco de referencia.*

11 Traducido al español como *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*). Véase D. Newby *et al.* (2007).

12 EAQUALS es una asociación internacional sin ánimo de lucro compuesta por instituciones y otras organizaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas. Tiene por misión la promoción de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas, y el enriquecimiento profesional mutuo. EAQUALS ha desarrollado un sistema internacional de control de calidad para acreditar a aquellos centros de enseñanza de idiomas que cumplan sus estándares.

envergadura, iniciado a finales de 2011 y promovido por EAQUALS y por el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Se trata del proyecto European Profiling Grid (EPG), en el que participa el Instituto Cervantes con otras diez instituciones[13], para la validación de esta descripción de las competencias del profesor europeo de lenguas extranjeras. En la investigación participan profesores, formadores de profesores y responsables académicos de centros europeos en los que se enseñan lenguas extranjeras a adultos[14].

Cabe resaltar también lo decisivas que han resultado para la formación de profesores las acciones emprendidas, durante estos años, por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) de Graz (Austria)[15]. Esta institución del Consejo de Europa tiene la función de poner en práctica las políticas lingüísticas y promover innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas en Europa. El CELM organiza programas de trabajo en torno a temas determinados. Precisamente el tercer programa, de 2008 a 2011, se ha centrado en la capacitación de los profesionales de la enseñanza de idiomas con el fin último de impulsar una enseñanza y un aprendizaje de calidad[16].

3. Proyecto de estándares para profesores del Instituto Cervantes[17]

El «Proyecto de estándares para profesores» del Instituto Cervantes surge, como se ha expuesto, de varias necesidades. Por una parte, concretar y definir unos niveles de referencia para favorecer el desarrollo de los

13 Se trata de un proyecto Leonardo, cofinanciado por la Comisión Europea, que finalizará en el año 2013 con la publicación de la nueva versión de dicha parrilla. Instituciones implicadas: CIEP (Francia), EAQUALS (Reino Unido), British Council (Reino Unido), Instituto Cervantes (España), Bulgarian Association for Quality Language Services OPTIMA (Bulgaria), Goethe-Institute (Alemania), Center für Berufsbezogene Sprachen CEBS (Austria), ELS-Bell Education Ltd. (Polonia), Università per Stranieri di Siena (Italia), Hogeschool van Amsterdam DOO (Países Bajos) y Sabanci Üniversitesi (Turquía).

14 Puede ampliarse la información sobre este proyecto y sobre cómo participar en él en esta dirección: http://www.epg-project.eu/.

15 Véase http://www.ecml.at.

16 No podemos dejar de mencionar otros dos proyectos muy relevantes para la formación de profesores (*First steps in teacher training: A practical guide. «The TrainEd Kit»)* y para la calidad *(Qualitraining)* llevados a cabo por el CELM.

17 Este proyecto se lleva a cabo en el Departamento de Formación de Profesores de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, con la colaboración del Departamento de Ordenación Académica. El equipo técnico está constituido por Conchi Rodrigo, Marisa González y Àngels Ferrer.

profesores de la red de centros; por otra, definir planes formativos que respondan a las necesidades de cada profesional; así como desarrollar programas de formación y estructurar y organizar la oferta formativa de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, de las instituciones que colaboran con el Instituto Cervantes[18] y del conjunto de los centros del Instituto Cervantes.

3.1 *Niveles de desarrollo de la competencia docente*

El Instituto Cervantes ha desarrollado a lo largo de estos últimos años, con la colaboración de expertos externos en formación de profesores, una serie de documentos de uso interno en los que se definen las competencias de los profesores por niveles[19]. Para responder adecuadamente a las necesidades dispares de profesores en distintas fases de formación, el Instituto optó por organizar y estructurar la oferta formativa, desde el año 2009, en tres niveles (A, B y C), que se corresponden con tres estadios de desarrollo profesional[20].

La primera fase, nivel A o nivel básico de competencia profesional, se corresponde con la primera etapa formativa, cuando apenas se cuenta con experiencia profesional ni con una formación especializada. En este estadio inicial, el profesor en formación está desarrollando habilidades y conocimientos básicos y eminentemente prácticos para desenvolverse en el aula: en concreto, sobre la forma de llevar a cabo una sesión de clase planificada, de comunicarse con eficiencia y gestionar actividades de aula con dinámicas variadas, de identificar los contenidos lingüísticos y comunicativos más básicos del español y de dar explicaciones adecuadas. Todo ello lo realiza el profesor en formación, apoyándose en materiales didácticos, en documentos de referencia o con la ayuda de un tutor o de profesores con más experiencia.

El segundo nivel, el B, se alcanza tras una trayectoria profesional y formativa en la enseñanza de español o de otras lenguas extranjeras: es decir, cuando se cuenta con una experiencia docente de un año como mí-

---

18 Para obtener información sobre las instituciones que colaboran con el Instituto Cervantes para el desarrollo del programa de cursos, véase http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/colaboradoras.htm.

19 *Plan marco del Instituto Cervantes para la formación de profesores de español como lengua extranjera* (2003), *Marco general del Instituto Cervantes para la formación de profesores de español como lengua extranjera y como segunda lengua* (2004-2011), *Syllabus de formación Nivel A* (2010).

20 Véase el apartado «Enfoque metodológico» (pp. 10 y 11) del *Programa de formación de profesores 2012,* del Instituto Cervantes.

nimo y más de 300 horas —impartidas en cursos de diferentes niveles del currículo—, y una base de formación especializada de unas 60 horas. El profesor, en este estadio, necesita ampliar el abanico de tareas docentes de las que puede responsabilizarse, relativas a la planificación de la enseñanza (a corto y medio plazo), a la selección de materiales didácticos o a la evaluación de los alumnos. En este periodo reelabora conocimientos para fundamentar conceptual y metodológicamente las técnicas docentes utilizadas; profundiza en los aspectos formales del español —analizándolos desde los diferentes niveles lingüísticos y pragmáticos— para poder mostrarlos y explicarlos con precisión en el aula; desarrolla habilidades para interpretar las variables individuales y de su contexto educativo y adapta su actuación, y atiende a la dimensión intercultural del aprendizaje de lenguas.

En el nivel C, se encuentran los profesores experimentados, con una sólida trayectoria profesional y formativa. Cuentan con una experiencia mínima de tres años, más de 1.800 horas de clase y una formación especializada de 180 horas como mínimo. En este nivel los profesores desarrollan diferentes aspectos de la competencia docente necesarios para llevar a cabo tareas docentes especializadas, como la programación de cursos, el diseño de materiales didácticos, la elaboración y administración de pruebas de evaluación, o la enseñanza en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje. En esta fase, conceptualizan y actualizan las teorías propias sobre la lengua y la comunicación y sobre la enseñanza y el aprendizaje en las que el profesor sustenta sus actuaciones docentes. Además, cuentan con las destrezas profesionales necesarias para organizar o llevar a cabo proyectos académicos y de investigación en acción, y para participar en actividades de formación y tutorización de profesores noveles de lenguas extranjeras.

A la luz de los resultados obtenidos durante el desarrollo de los programas de estos años y de la valoración positiva por parte de los profesores en formación y de los formadores, se ha visto la necesidad de seguir desarrollando esta línea de trabajo iniciada con esta descripción de tres niveles de formación. Se veía necesario describir, de un modo más detallado, completo y sistemático, las competencias del profesor que indicaran lo que debe saber y saber hacer en cada una de estas fases de desarrollo. Para ello, en febrero de 2011 se inicia, en la Dirección Académica, el «Proyecto de estándares para profesores», que se articula en distintas

etapas. La primera consiste en realizar un análisis de las creencias[21] de lo que significa ser un buen profesor en el Instituto Cervantes, que se llevó a cabo de mayo a julio de 2011 y finalizó con la publicación de un informe de la investigación en noviembre del mismo año. La segunda fase del proyecto consiste en una investigación sobre las competencias clave del profesor que se hará pública en septiembre de 2012 y cuyas principales ideas se adelantan en este artículo. Y, la última, será la publicación de los estándares para profesores en julio de 2013.

3.2 *Análisis de las creencias de lo que significa ser un buen profesor en el Instituto Cervantes*

La primera fase del «Proyecto de estándares para profesores» se ha centrado en las creencias que los alumnos, los profesores, los técnicos, los directivos del Instituto Cervantes y formadores externos tienen sobre lo que es un buen profesor o una buena profesora. Esta investigación ha permitido recopilar información sobre las características del profesorado para, posteriormente, definir de forma sistemática y fundamentada la competencia profesional y el perfil del profesor del Instituto Cervantes.

El objetivo era conocer las distintas perspectivas y visiones que tienen diferentes personas que integran la institución y que trabajan en contacto con los profesores, así como las de los propios profesores. Por otra parte, también interesaba conocer la visión de los alumnos, saber qué características valoran de un buen profesional y qué esperan de él.

Se comenzó por constituir unos grupos de discusión moderados en los que se incluyeron directivos del Instituto Cervantes, técnicos de diferentes áreas de la sede y directivos de los centros (directores, jefes de estudios, administradores) para contestar a la siguiente pregunta: «¿Qué es para vosotros un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?». En esta actividad participaron 39 personas en cuatro grupos, tanto de la sede como de los centros, además de invitar a expertos externos en formación de profesores que habían reflexionado sobre el tema de la competencia profesional de los docentes.

---

21 Para consultar el informe de la investigación realizada, se puede acceder a la página web del portal de formación del Instituto Cervantes: http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm. También está disponible el taller del I Congreso Mundial de Profesores (COMPROFES 2011), en el que se explica en mayor detalle la investigación.

Ante la imposibilidad de recurrir a la misma metodología con los profesores y los alumnos en los centros, se decidió organizar una actividad para los profesores y otra para los alumnos, de naturaleza distinta a la de los grupos de discusión, pero con el mismo propósito. De este modo, se constituyeron grupos de ocho profesores, a los que se les pidió que definieran las siete características clave del profesor. Con los alumnos se realizó la misma actividad. Participaron, en total, 260 profesores de 41 centros y 276 alumnos de 36 centros de todas las áreas geográficas del Instituto Cervantes.

Con los dos instrumentos descritos, se recogieron 1.280 características, clasificadas en un total de 122 categorías, reuniendo información sobre las creencias aportadas por 575 personas de 48 centros de la red. El tratamiento estadístico de los datos obtenidos de profesores y alumnos posibilitó, además, cuantificar la importancia que otorgaron a cada característica. La comparativa de estos datos con la información ofrecida en los grupos de discusión permitió identificar las características de un buen profesor compartidas por los distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje y obtener así una visión poliédrica de la figura del profesor.

Las conclusiones que se extrajeron de la consulta realizada fueron las siguientes ocho características con las que debe contar el buen profesor: tiene una buena formación, promueve una enseñanza centrada en el alumno, gestiona bien el proceso de aprendizaje, tiene un buen núcleo emocional, se preocupa por su desarrollo profesional, trabaja en equipo, tiene una buena capacidad para relacionarse y se compromete con la institución (véase el cuadro 1).

Cuadro 1

RESULTADOS GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN (575 PARTICIPANTES)

Un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes…
Tiene una buena formación.
Promueve una enseñanza centrada en el alumno.
Gestiona bien el proceso de aprendizaje.
Tiene un buen núcleo emocional.
Se preocupa por su desarrollo profesional.
Trabaja en equipo.
Tiene una buena capacidad para relacionarse.
Se compromete con la institución.

3.3 *Las competencias clave del profesor del Instituto Cervantes*

La siguiente fase del proyecto, en la que se está trabajando en la actualidad, es la definición de las principales competencias con las que debe contar el profesor del Instituto Cervantes. Se trata de identificar aquellas capacidades del docente que son clave en su actuación. El concepto de competencia del que se parte se refiere no solo a un conjunto de conocimientos, habilidades y valores, sino a una aptitud del profesional para contar con esos recursos cognitivos disponibles —saberes, capacidades y actitudes—, movilizados de forma estratégica para poder actuar con eficiencia en las situaciones profesionales en las que se encuentra[22].

Tomando como base los trabajos sobre competencias desarrollados por Perrenoud (2004) para la escuela pública suiza y a la luz de los resultados obtenidos en la investigación realizada sobre las creencias en el Instituto Cervantes, se han identificado ocho competencias clave con las que debe contar el profesor del Instituto Cervantes. Estas competencias reflejan la actuación del profesional, no solo en su faceta como docente sino que van más allá, considerándolo como un profesional que desarrolla su actividad como miembro de un equipo de profesores en el centro y en la institución en la que desempeña sus funciones y como persona implicada en una comunidad de profesionales de ELE. Asimismo, dichas competencias tienen en cuenta al profesional como aprendiente que se desarrolla profesionalmente a lo largo de toda su carrera.

En ningún caso se trata de una lista cerrada o limitada de competencias, sino que la propuesta recoge una selección de las que, para los miembros de la institución, son más relevantes en un momento determinado. Se trata, por lo tanto, de un listado de competencias muy generales que hay que entender de una forma amplia, genérica y flexible. Cada una de estas competencias clave se define, se especifica y se concreta en varias competencias más específicas.

Se presenta a continuación, en el cuadro 2, el listado de competencias clave y específicas[23].

---

22 Esta definición está basada en el concepto de competencia de P. Perrenoud (2001: 509).

23 Este documento es un borrador de trabajo inédito, provisional y en desarrollo, cuya versión definitiva se publicará próximamente.

Cuadro 2

LISTA DE COMPETENCIAS CLAVE Y DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROFESOR DE ESPAÑOL

COMPETENCIAS CLAVE	*COMPETENCIAS ESPECÍFICAS*
Organizar situaciones de aprendizaje óptimas para los alumnos.	Adaptar el currículo a los alumnos. Planificar secuencias didácticas. Gestionar la interacción en las situaciones de aprendizaje. Implicar a los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje. Desarrollar una conciencia lingüística en los alumnos.
Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación para recoger información con distintos propósitos. Interpretar y usar los resultados de la evaluación. Promover una retroalimentación constructiva. Usar la evaluación para adaptar el programa de curso.
Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje. Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
Actuar como mediador intercultural.	Desarrollar la dimensión del alumno como hablante intercultural. Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. Adaptarse a diferentes entornos culturales. Participar activamente en el diálogo entre culturas.

COMPETENCIAS CLAVE	*COMPETENCIAS ESPECÍFICAS*
Desarrollarse como profesional del IC.	Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. Definir un plan personal de formación continua. Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
Gestionar emociones en el desempeño de su trabajo.	Trabajar en equipo en el centro. Promover y difundir en el IC buenas prácticas. Conocer la institución e integrarse en la misma. Participar en la definición y desarrollo del proyecto de centro.
Participar activamente en el IC.	Trabajar en equipo en el centro. Promover y difundir en el IC buenas prácticas. Conocer la institución e integrarse en la misma. Participar en la definición y desarrollo del proyecto de centro.
Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas que se usan en el IC. Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje. Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.

Una vez desarrollada esta lista de competencias clave y específicas se ha sometido a validación, para lo cual se ha convocado a tres grupos de profesionales: por una parte, personal técnico y jefes de departamento de la Dirección Académica y del Área de Recursos Humanos relacionados con distintos ámbitos: ordenación académica, formación de profesores y certificación y evaluación lingüística; por otra parte, personal de los centros: profesores y jefes de estudios; y por último, profesores externos en una fase inicial de desarrollo profesional. En total, han sido diecinueve

las personas que han participado en la validación del documento. Para realizarla, se ha recurrido a un cuestionario para obtener información sobre la claridad de la redacción de las competencias, el orden de presentación, la interpretación de la información presentada, las posibles omisiones, etc. Por último, se ha establecido un debate en cada uno de los grupos de participantes para discutir aquellos aspectos que deseaban comentar. Con esta información se ha elaborado la lista recogida en el presente artículo.

3.4 *Hacia una definición de estándares para profesores: qué son y para qué sirven*

A diferencia de las competencias, que implican esa activación estratégica de saberes, capacidades y actitudes, los estándares son patrones de medida que concretan y constriñen las competencias desde el punto de vista de la actuación del profesor en el aula, con los alumnos, con el equipo, con la institución, con la comunidad ELE y consigo mismo. Así pues, se puede decir que los estándares sirven para describir lo que sabe y lo que sabe hacer el profesor, que son unidades medibles y que se expresan en un grado de concreción mayor que las competencias.

Para la elaboración de estos estándares, se está tomando como referencia los proyectos desarrollados por otras instituciones y organismos que han elaborado documentos de esta naturaleza, para los idiomas extranjeros y para otras materias, como: Ministerio de Educación de Chile (2000), Ministry of Education, Culture and Sport of the State of Israel (2003), Department of Education and Training of Western Australia (2004), TESOL (2006), Supreme Education Council (2007), British Council (2008) y Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011).

Para seguir en la línea emprendida por el Departamento de Formación de Profesores hace unos años, cada estándar aparecerá descrito en 3 niveles: A, B y C, mediante descriptores de actuación.

Estos estándares para profesores podrían usarse en el Departamento de Formación de Profesores como referente para el diseño de un currículo de formación, para establecer planes de desarrollo profesional de los profesores, para analizar las necesidades formativas, para diagnosticar el nivel formativo de los equipos, para desarrollar programas y actividades formativas, para establecer un perfil profesional del docente del Instituto Cervantes o para certificar la competencia docente.

Para el personal de los centros, podrían servir como referente para el desarrollo profesional de los profesores del Instituto Cervantes, para la autoevaluación del profesorado, para el desarrollo de planes de formación, programas y actividades formativas en centros del Instituto Cervantes; como referente para la evaluación del desempeño de los profesores; para los procesos de selección, traslado y promoción de profesores.

Con la colaboración de los profesores, de los responsables académicos, de los técnicos, de los directivos y de los expertos se desarrollarán los estándares y se validarán con aquellos que no hayan participado en su desarrollo. Dado su carácter general, estos estándares precisarán de trabajos futuros para adaptarse y concretarse a cada contexto particular.

4. Referencias bibliográficas

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *National Professional Standards for Teachers.* Disponible en: http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf.

British Council (2008), *Organisational Skills Profile for Teacher.* Disponible en: http://www.britishcouncil.org/tw/teacherprofile.pdf.

Consejo de Europa (2000), *European Language Portfolio (ELP).* Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/. Edición en español en 2003: *Portfolio europeo de las lenguas (PEL).* Disponible en: http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html.

— (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

— (2002a), «Conclusiones de la Presidencia». Barcelona (15-16 de marzo de 2002). Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf.

— (2002b), *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística.* Disponible en: http://eeooiinet.com/loce/prom_apren.doc.

— (2004), *Europass.* Disponible en: http://europass.cedefop.europa.eu/es/about.

Department of Education and Training of Western Australia (2004), *Competency Framework for Teachers.* Disponible en: http://det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-and-accountability/policies-framework/guidelines/competency-framework-for-teachers.en.

Diadori, P. (ed.) (2012), *How to Train Language Teacher Trainers.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Grenfell, M., Kelly, M. y Jones, D. (2003), *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education.* Oxford; Nueva York: Peter Lang.

Instituto Cervantes (2011), «¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución (Informe de investigación)». Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.

Instituto Cervantes (2012), *Programa de formación de profesores 2012. Español como lengua extranjera y otras lenguas.* Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/default.htm.

Kelly, M. (2012), «European documents and their implications for language teacher trainers: Profile», en P. Diadori (ed.), *How to Train Language Teacher Trainers,* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference.* Southampton: University of Southampton.

Kelly, M. y Grenfell, M. (2004), *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de idiomas. Un marco de referencia.* Southampton: University of Southampton.

Matei, G. S., Bernaus, M., Heyworth, F., Pohl, U. y Wright, T. (2008), *First steps in teacher training: A practical guide. «The TrainEd Kit».* Estrasburgo y Graz: Consejo de Europa; Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en: http://www.archive.ecml.at/mtp2/publications/C7_TrainED_E_internet.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2000), *Estándares de desempeño para la Formación Inicial de Docentes.* Disponible en: http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco%20para%20Buena%20Ense%C3%B1anza.pdf.

MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SPORT OF THE STATE OF ISRAEL. ENGLISH INSPECTORATE (2003), *Professional Standards for English Teachers: Knowledge and Performance.* Disponible en http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/4E4FCC4E-D748-4E7D-99E0-AC5C96172671/28025/editedprofstands.doc.

NEWBY, D. *et al.* (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education.* Graz: Consejo de Europa; Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPExtract.pdf.

— (2007), *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores.* Graz: Consejo de Europa; Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en: http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE.

NORTH, B., MATEVA, G. y ROSSNER, R. (2009), *A Profiling Grid for Language Teachers. Draft 0.30. 2007-2009,* EAQUALS. Disponible en: http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals2011/documents/EAQUALS_Profiling_Grid_for_Language_Teachers_v_0_30.pdf.

MURESAN, L., HEYWORTH, F., MATEVA, G. y ROSE, M. (2007), *Quali Training. A Training Guide for Quality Assurance in Language Education.* Estrasburgo y Graz: Consejo de Europa; Centro Europeo de Lenguas Modernas.

PERRENOUD, P. (2001), «La formación de los docentes en el siglo XXI», *Revista de Tecnología Educativa,* XIV (3), pp. 503-523. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.

— (2004), *Diez competencias nuevas para enseñar.* Barcelona: Graó.

SUPREME EDUCATION COUNCIL (2007), «The National Professional Standards for Teachers & Leaders», Catar. Disponible en http://www.english.education.gov.qa/content/resources/detail/4532.

TESOL (2006), «Teacher Performance Standards», *Integrating EFL Standards Into Chinese Classroom Settings Series*. Disponible en: https://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=366&DID=366.

VERDÍA, E (2010), «De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE», *Actas de los II Encuentros en Comillas «El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula».* Disponible en: http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf.

— (2012), «Las características del buen profesor/de la buena profesora del Instituto Cervantes. Resultados de la investigación realizada», *Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP).* Manila: Instituto Cervantes.

VV. AA. (2011), «Parrilla del perfil del profesor de idiomas». Disponible en: http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es.

VV. AA. (2012), «Qué significa ser un profesor competente de ELE», *Actas del I Congreso Mundial de Profesores COMPROFES 2011.* Disponible en: http://comprofes.es/talleres.

LAS AULAS CERVANTES

Juan Pedro de Basterrechea Moreno
Dirección de Patrocinio y Gestión Comercial del Instituto Cervantes

1. Introducción

A medida que se difunde la labor que lleva a cabo el Instituto Cervantes, a medida que se conoce la actividad docente y cultural que desarrolla, su presencia es requerida, cada vez más, por representantes de gobiernos e instituciones de muy diferentes lugares. Esta demanda, que se suma a la propia estrategia de expansión del Instituto, supera ampliamente su capacidad para crecer, especialmente para crecer sobre la base de la apertura de grandes centros; ello obliga a plantearse formas alternativas de presencia del Instituto Cervantes en aquellos lugares en los que habría que estar, pero en los que no es viable la apertura de un centro a corto plazo. Así, al igual que han hecho otros institutos culturales con más larga trayectoria que nosotros, surgen otras fórmulas, más flexibles, menos costosas, que permiten extender la presencia del Instituto en el mundo, entre ellas, las primeras, las aulas Cervantes.

De este modo, en el año 2000, se firman convenios con la Universidad Eötvös Loránd, en Budapest, con la Universidad Carolina, en Praga, y con la Universidad San Clemente de Ojrid, en Sofía, para albergar las primeras aulas Cervantes. Los motivos que aconsejaron tomar esta decisión, en aquella ocasión, estaban relacionados con la urgencia por dotar de un mínimo de recursos con que atender una desbordante demanda de aprendizaje de español, por parte de sociedades, como la húngara, la checa o la búlgara, que se abrían al mundo exterior, después de una larga dictadura, y que reclamaban este tipo de oportunidades.

A lo largo del tiempo, las circunstancias que han determinado la apertura de otras aulas han sido casi tan variadas como las aulas mismas. Precisamente, la capacidad para adaptar la fórmula a las necesidades y circunstancias de cada caso ha sido siempre una de sus cualidades. Además de esta flexibilidad, las aulas se caracterizan por una serie de elementos comunes entre los que destacan especialmente, en primer lugar, su vinculación a una universidad, bien como un complemento del departamento que se ocupa de la enseñanza de español o, si no existiera

tal departamento, como una forma de introducir la presencia del español en el campus. Desde el principio, las aulas se concibieron como centros de recursos en los que hispanistas, profesores o alumnos de español pudiesen encontrar una oferta lo más completa posible para atender sus intereses relacionados con nuestra lengua y nuestra cultura: una pequeña biblioteca especializada en cuestiones de didáctica del español como lengua extranjera, acceso a través de Internet a recursos en línea de todo tipo, incluido el acceso a recursos didácticos, a medios de comunicación y, por supuesto, a la amplia oferta del propio Instituto a través del Centro Virtual Cervantes (CVC). Posteriormente, a medida que el elenco de recursos del Instituto fue creciendo, las aulas pudieron incluir servicios como el acceso a los fondos de la red de bibliotecas, a la amplia parrilla de cursos de formación de profesores a distancia o a cursos de aprendizaje de español en línea, constituyéndose así en auténticos focos de difusión de la lengua. Igualmente, en la medida de sus posibilidades, las aulas desarrollan su propio programa de actividades culturales y docentes, además de ocuparse de la celebración de las convocatorias DELE en su ámbito de influencia.

Con el fin de gestionar adecuadamente este programa, las aulas cuentan con un profesor coordinador, responsable del aula, que forma parte de la plantilla del Instituto Cervantes y que realiza su trabajo en coordinación con el equipo del centro de adscripción del aula. De esta manera, la actividad de las aulas se incardina en la que desarrolla la red de centros del Instituto y cuenta con el respaldo de los recursos técnicos y administrativos del centro del que depende, así como con las directrices de su equipo directivo. Normalmente, las aulas disponen también del apoyo de becarios que proporciona la universidad y que permiten la gestión de los cada vez más numerosos servicios que ofrecen, incluida la actividad docente y la cultural.

Todas las aulas disponen de un espacio propio, que se identifica como Instituto Cervantes, cedido por la universidad en virtud del convenio que regula la colaboración; sin embargo, estos espacios varían significativamente de un caso a otro, atendiendo a las necesidades y características de las prestaciones que realiza cada aula. Así, por ejemplo, mientras el aula de Dakar, en Senegal, cuenta con varias salas en las que organizar cursos, seminarios y conferencias, un centro de recursos dotado de biblioteca y puestos equipados con ordenadores con acceso a Internet, o un auditorio al aire libre en el que se programan representa-

ciones, conciertos o cinefórum, las aulas Cervantes de Estados Unidos, en Boston y Seattle, disponen de poco más que unos despachos desde los que gestionar una actividad que se desarrolla contando con los abundantes medios de que disponen las respectivas universidades de Boston y Washington.

La estrecha colaboración con la universidad que las acoge, así como con las instituciones locales que se dedican a la promoción de la cultura, en aquellas actividades que coinciden con los fines del Instituto, es otra de las características de la actividad de las aulas. A menudo, su capacidad para promover actividades con una cierta repercusión se ve multiplicada por la colaboración con estas entidades. El tejido de relaciones que las aulas han ido elaborando a lo largo del tiempo constituye uno de sus activos más importantes y es siempre uno de sus objetivos.

Finalmente, otro aspecto que es común a la actuación de todas las aulas y que tiene una especial relevancia, sobre todo en aquellos casos en los que el aula es la única representación del Instituto Cervantes en el país, es la vinculación con las embajadas y consulados de España, y con toda la representación española acreditada en el país, especialmente con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y con las consejerías y agregadurías de educación. Sin duda, el apoyo de las embajadas es otro de los factores que hace posible que la actividad de las aulas destaque muy por encima de lo que cabría esperar, teniendo en cuenta los recursos con los que cuentan.

Cuando en el año 2000 se optó, por primera vez, por la fórmula de las aulas Cervantes, se las consideraba como la vanguardia que precedía a la apertura de un centro; de hecho, aquellas tres pioneras ya no existen, fueron clausuradas cuando se abrieron los centros Cervantes de Budapest, Praga y Sofía, respectivamente; sin embargo, poco a poco las aulas se han ido revelando como una interesante y necesaria alternativa a los centros, como una forma de llegar a lugares en los que no es posible o no es aconsejable pensar en abrir un centro, o bien como un modelo que complementa la red en aquellos países en los que, aun existiendo ya uno o varios centros, conviene a la misión del Instituto disponer de una mayor presencia.

Las aulas Cervantes han sabido encontrar su sitio en el mapamundi en el que se señala la presencia de la institución en el mundo, han sabido también demostrar su utilidad al proyecto y son, sin duda, un interesante

precedente desde el que explorar otras posibilidades para llevar la actividad del Instituto a nuevos escenarios importantes para su misión y que esperan su llegada.

2. La gestión de las aulas Cervantes

El modelo de gestión de las aulas Cervantes ha conocido diversos ajustes a lo largo del tiempo, con el fin de adaptarse a las circunstancias, también cambiantes, en las que han tenido que abordar su tarea. En la actualidad, tal como se recoge en el Reglamento del Instituto Cervantes, corresponde al secretario general, entre otras funciones, la coordinación de las actividades de las unidades administrativas y centros del Instituto, entre las que se incluyen las aulas. Según la Resolución de 12 de noviembre de 2010, corresponde a la Dirección de Patrocinio y Gestión Comercial, bajo la coordinación de la Secretaría General, los trámites necesarios para la apertura de nuevas aulas. Una vez abiertas y en funcionamiento, las aulas son adscritas a un centro Cervantes en el que la actividad del aula se integra a todos los efectos, siendo la dirección del centro responsable de la gestión operativa del aula.

La virtud de esta fórmula es que integra la actividad de las aulas en la de todo el conjunto de la institución, al mismo tiempo que les proporciona una infraestructura operativa bajo la que desarrollar sus funciones; de esta manera, al igual que sucede con cualquier centro de la red, funciona una estructura administrativa, académica y cultural que da cobertura a dicha actividad y garantiza el cumplimiento de los objetivos y los procedimientos del Instituto.

Esa misma resolución recoge la adscripción de las aulas Cervantes a sus centros respectivos. Actualmente, la red Cervantes dispone de doce aulas: en Estados Unidos, de las de Boston y Seattle, que dependen del centro de Nueva York; en Canadá, del aula de Calgary, que depende del Instituto de Chicago; en el sudeste asiático, de las aulas de Hanói (en Vietnam), Kuala Lumpur (en Malasia), Seúl (en Corea del Sur) y Yakarta (en Indonesia), todas ellas adscritas al centro de Manila, salvo Seúl que depende de Tokio; en Europa, el aula de Bratislava, en Eslovaquia, depende del centro de Viena; Liubliana, en Eslovenia, depende de Múnich; y Zagreb, en Croacia, de Budapest; finalmente, en África subsahariana, el aula de Dakar, en Senegal, está adscrita al centro de Lisboa.

También hubo aulas en Budapest, Praga, Sofía, Belgrado y Nueva Delhi, las cuales precedieron a la apertura de otros tantos centros Cervantes, y fueron clausuradas cuando estos iniciaron su actividad[1].

3. Actividad de las aulas Cervantes

Las aulas Cervantes, como los propios centros, no son sino medios desde los que organizar y llevar a cabo la misión del Instituto y, por tanto, aunque a una escala significativamente menor, su actividad responde a los mismos objetivos: difundir la lengua y la cultura y, en general, contribuir a la proyección de la imagen de España, favorecer los intercambios, incluidos los económicos y comerciales, y contribuir a la construcción de un mundo basado en relaciones de comprensión y mutuo conocimiento, tal y como establece la normativa del Instituto. En este sentido, las aulas, coordinadas por los centros de los que dependen, programan actividades culturales, habitualmente en colaboración con otras entidades locales, difunden el conocimiento del español a través de los recursos en línea del Instituto y muy especialmente del Aula Virtual de Español (AVE) promueven y organizan las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) contribuyen a extender la Red de Centros Acreditados y, cuando es posible, organizan su propia actividad docente. Evidentemente, las aulas no pueden acometer toda la variedad de actuaciones que despliega un centro; muy al contrario, en función de las circunstancias en las que se ven inmersas para desarrollar su actividad, algunas destacan por su actividad cultural, otras por la gestión de los DELE en un amplio territorio, otras por sus programas docentes, pero difícilmente pueden destacar en todos estos aspectos al mismo tiempo, en primer lugar, por la limitación de los recursos de los que disponen y, en segundo lugar, porque su actividad está condicionada y, a menudo, limitada por lo acordado en el convenio que les da carta de naturaleza.

3.1 *Aula Cervantes de Boston*

Inaugurada en 2009 en la prestigiosa Boston University, desarrolla su labor en el corazón de Nueva Inglaterra, probablemente la región con

1 Hubo sendas experiencias que, por distintas razones, no llegaron a cuajar en Trinidad y Tobago, y en Reikiavik (Islandia). Esta última estuvo operativa durante tres años, pero al no disponer de personal propio del Instituto, su funcionamiento no fue el esperado y el convenio con la universidad no se renovó.

mayor densidad de universidades de primer nivel del mundo, por lo que sus objetivos en el ámbito de las relaciones públicas son especialmente importantes. Para llevar a cabo esta labor, su responsable, Mario Ruiz Legido, cuenta con el apoyo del Instituto Cervantes de Nueva York, del que depende, y de la ayuda inestimable del Consulado General de España en Boston, que mantiene estrechas relaciones con los departamentos de español de todas las universidades del área.

Entre las actividades que ha venido realizando el aula, destaca su participación en el proyecto «Voces hispánicas», promovido por el Departamento de Español de la Universidad de Boston y financiado por la división Santander Universidades, del Banco Santander. Por otra parte, en otoño de 2011, en colaboración con los consulados de los países iberoamericanos, se hizo cargo de la organización del XVI Festival Iberoamericano de Cine de Boston, en el que se proyectaron once películas.

En colaboración con la propia universidad y con la Oficina de Educación del Consulado, ha organizado diversas actividades, entre otras: talleres de formación de profesores de español, ciclos de cine, conciertos y conferencias, y, con el fin de conectar con la comunidad hispana y colaborar con las escuelas públicas, ha participado en actividades de gran raigambre en el estado de Massachusetts, como la Hispanic Writers Week, en la que escritores consagrados departen con sus lectores y con los alumnos de los centros de enseñanza.

En lo que a la actividad DELE se refiere, se ha incorporado a la red de centros de examen al prestigioso Dartmouth College, miembro de la Ivy League, a Bentley University y a International School of Boston, con lo que el número de matrículas se ha incrementado en un 200%.

3.2 *Aula Cervantes de Bratislava*

La actividad de esta aula, inaugurada en 2004, en la Facultad de Economía de la Universidad Comenius, está ya bastante consolidada, con una media de más de cincuenta actividades culturales al año, entre las que destacan la participación en el Festival de Cine Iberoamericano y la tercera edición de los Ciclos de Cine Hispano, que se realiza simultáneamente en las principales ciudades del país. Así mismo, en 2011, en colaboración con la Embajada de España, se presentó la exposición de fotografía «El sur de Europa en los inicios del siglo XX», en la Casa Centroeuropea de Fotografía de Bratislava. Por otro lado, como es habitual, se han celebrado numerosas conferencias y exposiciones, a menudo en

colaboración con la universidad y con otras instituciones locales, como el Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (CEILA).

En cuando a la difusión de la lengua, la responsable del aula, Ana Elisa Suárez Zamorano, dirigió, en 2011, seis cursos de formación de profesores, varios cursos de español y dos cursos de formación de examinadores DELE, con los que responder a las necesidades de los cinco centros de examen que hay en el país y que atienden una demanda de cerca de 150 candidatos por año.

El aula forma parte también del *cluster* de EUNIC (European Union National Institutes for Culture) en Bratislava y como tal participa a lo largo del año en diversas actividades conjuntas que tratan de promocionar los valores culturales europeos. Entre ellas, destaca la celebración del Día Europeo de las Lenguas, que concita gran cantidad de público.

3.3 *Aula Cervantes de Calgary*

Constituye la única presencia del Instituto Cervantes en Canadá, por lo que la repercusión que tiene su actividad supera lo que cabe esperar de un aula. Fue inaugurada en 2006 y rápidamente se convirtió en un referente en los programas de enseñanza de español de la provincia de Alberta, tanto en el sistema público, en particular en los programas de las escuelas bilingües, como en la propia universidad, habiendo llegado su influencia hasta ciudades como Montreal, adonde los responsables del aula, antes Carlos Soler y ahora Melania Pascual-Salcedo, se han desplazado para participar en actividades académicas de cierta repercusión.

El aula promueve cursos de formación de profesores y cursos de acreditación de examinadores DELE y participa en programas académicos con la Universidad de Calgary, como el que analiza el grado de correlación de los programas de enseñanza de español de la universidad con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*). Por otra parte, el aula atiende permanentemente consultas relacionadas con el aprendizaje del español, el DELE y la oferta de español en España, tanto a nivel individual como ante colectivos como los de las comunidades de los distritos escolares, incluyendo a padres, alumnos y profesores, para lo que la responsable se desplaza a los distintos centros de enseñanza.

Sin embargo, donde brilla singularmente la actividad del Aula Cervantes de Calgary es en la difusión de los DELE y en la organización de la convocatoria. A lo largo de estos años, se ha creado una red de centros de examen repartida por los principales focos de enseñanza de español

del país, que cuenta ya con once centros, que sigue creciendo y que ha permitido llegar a cifras de más de 400 candidatos en un año.

La acogida de las autoridades educativas y universitarias de la provincia de Alberta al aula ha sido ejemplar y la demanda de la apertura de un Instituto Cervantes en alguna de las principales ciudades de Canadá, constante. Sería deseable que ese momento pueda llegar pronto.

3.4 *Aula Cervantes de Dakar*

Una vez más, esta aula es la única representación del Instituto en el país, Senegal, e incluso la única en el África subsahariana, por lo que la importancia y repercusión de su labor adquiere una muy especial relevancia. Fue abierta en 2009, en la Universidad Cheik Anta Diop, de la capital. Su responsable, José Ignacio Sánchez de Villapadierna, tuvo que atender, desde el primer momento, a la ávida demanda de los estudiantes de la universidad por disponer de medios y recursos con los que abordar su apetito por empaparse de todo lo relacionado con la lengua y la cultura de nuestro país y, en general, de todo lo que llega de Europa. Se trata de uno de esos casos en los que, aunque se multiplicasen muchas veces las posibilidades del aula, no se llegaría a atender todas las necesidades.

El aula de Dakar tiene la peculiaridad de ocupar un pequeño edificio en el campus, que cuenta con su propio jardín, lo que le ha permitido dotarse de unas infraestructuras que, aunque modestas, sirven para programar todo tipo de actividades docentes y culturales, como cursos, talleres, seminarios y conferencias, incluyendo también conciertos y representaciones al aire libre.

Con el fin de atender a esta demanda el aula programa actividades docentes, como cursos de español, entre otros, los destinados al personal local de empresas e instituciones españolas, como la compañía Iberia o la ONG Médicos del Mundo, cursos a través del Aula Virtual de Español (AVE) dirigidos a colectivos de profesionales, cursos de formación de profesores, que tienen especial importancia, ya que no existe en el país suficiente capacidad para dotar de profesores que puedan atender la demanda de español en la enseñanza primaria y secundaria. En este sentido, la actividad del aula se ha extendido, gracias a las gestiones de la Embajada de España, al vecino país de Camerún, en donde se han celebrado seminarios para profesores en Yaundé.

También desde el aula se han coordinado seminarios para formar como tutores del AVE a lectores españoles de la Agencia Española de

Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) destacados en Mauritania, Senegal, Gambia, Camerún, Gabón, Togo y Madagascar.

En lo que al DELE se refiere, se ha realizado una labor de difusión y de apertura de centros de examen, que ha contado con la colaboración del Instituto Francés en Senegal, dispuesto a impartir clases de español y a celebrar los DELE en sus instalaciones. De este modo, la cifra de candidatos ha ido subiendo, poco a poco, y ha alcanzado la cifra de 50 candidatos en la pasada convocatoria de mayo de 2012.

En cuanto a la actividad cultural, gracias a la colaboración de la Sección Cultural de la Embajada de España, a la implicación personal de los embajadores y al interés de la sociedad senegalesa, se han podido organizar numerosas actividades que han tenido una considerable repercusión, tanto de público como mediática. Cabe destacar las conferencias y los seminarios del hispanista ecuatoguineano y catedrático de la Universidad de Salamanca Justo Bolekia y, sobre todo, su encuentro con el hispanista senegalés y profesor de la Universidad Cheik Anta Diop Amadou Ndoye; los ciclos de cine y música «Cine Rek» y «Música Rek», que han supuesto proyecciones al aire libre en el jardín del aula durante cuarenta semanas; la exposición «Portraits de Gorée», de David Palacín, en el marco de la Biennale d'Art; talleres de pintura mural, de arte digital, de danza, de teatro; participación en el Día Internacional del Libro, organización de actividades con otros institutos culturales europeos, así como la participación activa en las actividades del *cluster* de EUNIC en Senegal, del que el aula forma parte.

Todas las actividades culturales han estado coordinadas con el Grupo Cultura-País, que preside la embajadora de España en Senegal, Cristina Díaz, y del que forman parte, la Sección Cultural de la Embajada, la Oficina de la AECID y la propia Aula Cervantes de Dakar.

3.5 *Aula Cervantes de Hanói*

El Aula Cervantes de Hanói, ubicada en la Universidad de Hanói, ha celebrado este año el décimo aniversario de su fundación, que data del año 2002; acontecimiento que ha coincido también con el décimo aniversario de la creación del Departamento de Español de la Universidad de Hanói, lo que ha propiciado la celebración conjunta de ambas efemérides, con una mesa redonda sobre la situación del español en Vietnam y un variado programa de actividades, que contó con la presencia de hispanistas, autoridades académicas, representantes del Gobierno viet-

namita y de las diferentes embajadas hispanoamericanas. Todo ello, ha contribuido a reforzar las buenas relaciones con el departamento, en el que el responsable del aula, Diego González, imparte dos asignaturas del grado en Lengua y Cultura Españolas de la universidad.

El aula ha organizado e impartido, en dependencias de la universidad, una veintena de cursos de español que han contado con 258 matrículas en el curso 2011-2012; en dicho programa han intervenido profesores lectores de la AECID y profesores del Departamento de Español de la universidad. Se han celebrado también las convocatorias DELE, que han registrado 78 candidatos inscritos. La importancia de esta actividad estriba en que estos diplomados serán, con toda probabilidad, los futuros profesores del sistema educativo vietnamita.

Destaca, entre la labor que lleva a cabo el aula, la importancia de su pequeña pero especializada colección de biblioteca, que cuenta con más de 2.100 volúmenes y que es una referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera en el país. La biblioteca tiene 220 socios. En cuanto a la actividad cultural, el aula ha participado, en el marco de EUNIC, en el Día Europeo de las Lenguas y en los Días de la Literatura Europea. Con el apoyo de la Embajada de España y del Instituto Cervantes de Manila, del que depende, organizó un ciclo de cine y participó en el IV Festival Europeo de Cine Documental, así como en la celebración del Día de la Hispanidad.

3.6 *Aula Cervantes de Kuala Lumpur*

Nuevamente, el aula es la única representación del Instituto Cervantes en un país muy alejado geográfica y culturalmente de España, pero que comienza a valorar la importancia del español como lengua de comunicación internacional. No en vano, Malasia forma parte del Mecanismo de Cooperación Económica Asia-Pacífico, junto con México, Chile y Perú, entre otros, así como del Movimiento de Países no Alineados, junto con doce países hispanohablantes. Para los estudiantes malasios, el español abre puertas para estudiar en países distintos de los habituales Estados Unidos, Reino Unido y Australia, destinos tradicionales de este colectivo. Todo ello se nota en la demanda de cursos, que el aula trata de satisfacer desde las nuevas instalaciones del HELP College of Arts and Technology, donde está ubicada.

El aula dispone de una biblioteca y un aula multimedia, y la universidad pone a su disposición aulas para impartir cursos de español, salas de

reuniones y un auditorio para la organización de actividades. Con estos nuevos medios, su responsable, Susana Martínez, ha podido incrementar hasta veinte el número de cursos impartidos en el último año académico; entre los colectivos que han asistido a las clases, además de los estudiantes de la universidad, figuran empleados del Ministerio de Industria y Comercio Internacional, de la Unión Europea y de Naciones Unidas.

Las pruebas DELE se celebran en tres centros de examen en el país y en el periodo 2011-2012 hubo 45 candidatos.

En el programa de actividades culturales que ha desarrollado el aula en colaboración con la Embajada de España y el Instituto Cervantes de Manila, del que depende, destaca muy especialmente el concierto de cámara para guitarra realizado por Rafael Serrallet, que tuvo una gran acogida de público y una importante repercusión mediática. También se participó en los actos para celebrar el Día Internacional del Libro, con la lectura de fragmentos de obras y una exposición sobre los ganadores del Premio Nobel de Literatura.

3.7 *Aula Cervantes de Liubliana*

Desde el año 2004, el aula de Liubliana viene trabajando de forma coordinada con la Cátedra de Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. Esta vinculación se ha visto reforzada con la participación activa del Instituto Cervantes en las celebraciones con motivo del trigésimo aniversario de su fundación, ocasión en la que el Instituto contribuyó con la organización de conferencias y seminarios, con el apoyo del centro de Múnich, del que depende el aula.

La principal actividad docente que desarrolla el aula son los programas de formación de profesores, entre los que destaca el Encuentro de Profesores de ELE, que ya ha conocido seis ediciones y en el que se incluyen seminarios y talleres con la colaboración de editoriales españolas especializadas. También cabe destacar los cursos de examinadores DELE y los de capacitación como tutores del AVE. El aula ofrece también cursos de español y cursos de preparación al DELE. Esta última actividad va dando sus frutos y en el último curso hubo más de 60 inscritos.

Otra destacada actividad del aula son las visitas que realizan grupos de escolares con sus profesores, para conocer un poco más sobre la importancia del español como lengua de comunicación internacional y las posibilidades y los recursos que ofrece el aula, entre los que destaca su

biblioteca, que, aunque modesta, mantiene un activo servicio de préstamo: casi 900 préstamos en un año así lo avalan.

La responsable del aula, Lucía Ramallo, mantiene también una activa colaboración con la Asociación Eslovena de Profesores de Español, con la que participa regularmente en diversas actividades, como el concurso «Dilo en español», en el que los participantes ponen a prueba sus conocimientos de la lengua, o el Festival Internacional de Teatro de Secundaria en Español, en el que participan estudiantes españoles y eslovenos, y que recorre periódicamente las principales ciudades del país.

En cuanto a la actividad cultural, hay que mencionar la participación del aula en las Noches de Bohemia, en las que, entre otras actividades, se programan lecturas en público que atraen a numerosos aficionados a la literatura. En el marco del *cluster* de EUNIC, el aula ha participado también en actividades como la celebración del Día de las Lenguas o en la Feria del Libro. En todo su ámbito de actividad, como es habitual, el aula cuenta con el inestimable apoyo de la Embajada de España en Eslovenia.

3.8 *Aula Cervantes de Nicosia*

Esta aula se inauguró en 2010, en las nuevas instalaciones de la Universidad de Chipre, en Nicosia, gracias a la mediación de la Embajada de España en Chipre, sin cuyo impulso esto no hubiera sido posible. La Embajada sigue prestando un apoyo directo en muchas de las actividades en las que participa el aula, en las que se trata de involucrar también a instituciones locales, con el fin de lograr una plena integración del aula en el panorama cultural de la isla.

Tratándose de un aula de relativamente reciente creación, la difusión de la presencia del Instituto en la isla y de su actividad sigue siendo una prioridad entre los objetivos de Javier Díaz Gervassini, profesor coordinador del aula, y del centro de Sofía, al que el aula está adscrita. Con ese fin, en este último curso académico, el aula ha participado en varias ferias, entre las que destacan la XIX Feria de Educación de Chipre o la Feria para Posgraduados de la Universidad Tecnológica de Chipre. En todas ellas se han realizado presentaciones del Instituto, de su presencia en la isla a través del aula y de los servicios que ofrece, tanto en línea como en sus instalaciones. En particular, se ha puesto especial énfasis en la difusión del AVE y del DELE.

Esta importante labor de difusión se ha realizado también en diversas universidades y centros educativos de Chipre, lo cual ha comenzado a

dar sus frutos con la incorporación del AVE a la oferta de español de instituciones como la Universidad Tecnológica de Chipre o el crecimiento del número de inscritos en el DELE, más de un 56%, con lo que se ha llegado a la cifra de 108 candidatos.

En cuanto a la actividad docente, el aula programa cursos de español general y cursos de preparación al DELE. También ofrece cursos a colectivos, como los que se imparten a los miembros de la Academia de Policía de Chipre. El aula colabora también con la Asociación de Profesores de Español de Chipre, gracias a lo cual tiene la posibilidad de contactar con los profesores del sistema reglado de enseñanza, para difundir información relevante relativa a la enseñanza de ELE y a la labor y los servicios que ofrece el Instituto.

En lo que se refiere a la actividad cultural, el aula ha tenido ocasión de participar, en colaboración con la Embajada de España, en diversas actividades, como la organización del Festival de Cine Iberoamericano, la exposición de fotografía y grabado de la artista Carmen Hurtado o la conmemoración de la visita a España del premio Nobel de Literatura griego Odisseas Elitis.

3.9 *Aula Cervantes de Seattle*

Gracias al acuerdo con la Universidad de Washington, el Instituto está presente en esta activa ciudad, verdadera capital económica y cultural del noroeste norteamericano, desde el año 2005. Y gracias a la ingente labor del cónsul honorario de España en la ciudad, Fernando Esteban, y al incondicional apoyo del jefe del Departamento de Español y Portugués de la universidad, Anthony Geist, el aula ha participado en numerosos e importantes acontecimientos culturales que marcan la vida de la ciudad. Entre otros muchos, destacan el concierto de música clásica «Capriccio espagnol», dirigido por Jesús López Cobos e interpretado por la Orquesta Sinfónica de Seattle, el Seattle Film Festival, que protagoniza la oferta cultural durante los meses de mayo y junio, y en cuya última edición se exhibieron 32 proyecciones de 18 películas en español, o el recital poético del peruano Edgar O'Hara en la biblioteca de Capitol Hill.

Además de la presencia en la actividad cultural del campus y de la ciudad, el aula destaca por su labor de difusión de los DELE. En colaboración con la Asesoría del Ministerio de Educación, con la Universidad de Washington y con la mediación del cónsul honorario, se ha alcanzado un importante acuerdo por el que la universidad concede créditos a los

alumnos de los programas bilingües del estado de Washington que superan el DELE nivel B1, lo cual representa un paso muy importante en el reconocimiento efectivo del DELE en Estados Unidos. Por otra parte, está en fase de pruebas un programa para que los alumnos de la universidad que cursan la especialidad en español tengan que superar el DELE como requisito para completar sus estudios y obtener su graduación.

Es importante también destacar la labor de promoción del Instituto que desarrolla María Luisa Miguéliz, como encargada del aula, y bajo la supervisión del centro de Nueva York, en el amplio territorio de influencia que abarca los estados de Washington y de Oregón, lo que supone visitas a sus principales universidades, centros escolares, especialmente los que siguen programas bilingües en español e inglés, y a las autoridades educativas, con el propósito de dar a conocer la presencia y la misión del Instituto, y de iniciar los contactos para alcanzar acuerdos de colaboración que faciliten la estabilidad de la actividad del aula.

Por otra parte, el aula programa regularmente talleres de formación de profesores y cursos de español y de cultura hispana, así como cursos AVE dirigidos a los alumnos de español de la universidad.

3.10 *Aula Cervantes de Seúl*

Inició su actividad en el año 2010. Ubicada en la Kyung Hee University, en el Royal Campus, dispone de un moderno espacio, dotado de medios técnicos de última generación acordes con los que dispone la universidad. Es un aula amplia, con un espacio propio para el aprendizaje en el Aula Virtual de Español, una biblioteca y casi 25 m^2 para impartir clases de español.

Es, sin lugar a dudas, un aula estratégica para el Instituto Cervantes, ya que el español en Corea del Sur goza de gran demanda y su evolución, en poco más de medio siglo, ha sido espectacular, situándose como la segunda opción, tras el inglés, en el orden de preferencia por lenguas occidentales en el país. Teniendo en cuenta la evolución de las cifras del DELE, cabe pensar que esta demanda va a seguir creciendo y tiene todavía un amplio recorrido. A todo ello contribuye la labor de difusión que llevan a cabo las instituciones españolas, los centros de español y la propia Asociación Coreana de Hispanistas, clave para este crecimiento y para despertar el interés de los responsables políticos, cuyo apoyo es necesario para impulsar la presencia del español en la oferta de los centros escolares.

En este contexto, la apertura de esta aula ha supuesto un apoyo a la labor de difusión del español que ya llevaba a cabo la Embajada de España, en colaboración con el Instituto Cervantes. Desde la implantación, por primera vez, de los DELE en Corea, la Embajada llevaba a cabo la organización de las convocatorias en mayo y noviembre. La incorporación de Isabel Iglesias Blanco, la profesora responsable del aula, que desde el primer momento ha contado con el apoyo de la misión española, ha supuesto un relevo en esta tarea que, dado el volumen de candidatos, era muy necesario. En el curso pasado se presentaron a los DELE más de 2.500 estudiantes de español y este año se espera superar esta cifra. Ello refleja el interés por el español que existe en Corea. La organización de los exámenes ha ayudado a ubicar al aula en el epicentro de la actividad de español en la universidad.

La actividad cultural, por su parte, tiene todavía un amplio margen de crecimiento. La cultura española despierta un gran interés entre los coreanos, lo que se manifiesta por una muy buena acogida a todas las actividades que se programan, ya se trate de conciertos, conferencias o proyecciones de películas. En un esfuerzo por mejorar la difusión y la integración de estas actividades en la vida cultural de la ciudad de Seúl, se han creado materiales en coreano y español, y se ha desarrollado una web que está recibiendo un gran número de visitas mensuales.

En lo que a la actividad de biblioteca se refiere, hay una importante demanda de consulta de obras en español que llegó a obligar a reforzar los fondos bibliográficos con los que se había dotado al aula inicialmente. Actualmente, el aula de Seúl cuenta con un relevante fondo específico para la preparación del DELE y son cada día más los alumnos que lo consultan.

3.11 *Aula Cervantes de Yakarta*

El Aula Cervantes de Yakarta, ubicada en la Universidad de Trisakti, se inauguró en 2003 y supuso la presencia del Instituto Cervantes en Indonesia. Su responsable, Ramón Martínez Paz, desarrolla su labor en estrecha colaboración con la Embajada de España y con el personal desplazado de la AECID, al que apoya tanto en su actividad como en su formación.

La actividad del aula se desarrolla también en colaboración con centros educativos de prestigio en la zona y con universidades en otras ciudades como Yogyakarta o Kuta, donde el aula coordina también la actividad DELE.

En este sentido, y muy vinculada a la actividad académica, el aula de Yakarta se ha mostrado siempre muy activa en los programas de formación del profesorado de ELE. Igualmente, durante el curso 2011-2012 ha seguido impartiendo el programa de cursos regulares y especiales a trabajadores de la Delegación de la Comisión Europea. El aula imparte también cursos de formación a examinadores del DELE. Casi 500 horas lectivas impartidas y 79 Diplomas de Español como Lengua Extrajera certificados en el curso 2011-2012 avalan esta actividad.

En el ámbito de las actividades culturales, el aula de Yakarta ha participado en conciertos de flamenco, *jazz* y música española, con gran acogida por parte de un público cada vez más interesado en presenciar muestras en directo de nuestra cultura.

3.12 *Aula Cervantes de Zagreb*

Inaugurada en 2002, el aula de Zagreb tiene una presencia muy consolidada en la Universidad de Zagreb y ha mantenido estrechas relaciones con los departamentos de Lengua y de Literatura de la Facultad de Filosofía, su lugar de ubicación, con los que de forma habitual colabora para el desarrollo de su actividad.

El aula representa el punto de encuentro y coordinación de múltiples actividades en español y su profesora responsable, Consuelo Elías Gutiérrez, trabaja tanto en colaboración con la Embajada Española como con EUNIC, con los que, durante el último año académico, se han incrementado las actividades, lo que ha supuesto un empuje de la presencia del aula en la sociedad croata.

Durante el curso académico 2011-2012, se han programado conferencias y jornadas sobre historia y cultura, y los cursos de formación para profesores de ELE han estado también muy presentes, con la organización de varios talleres específicos.

El aula tiene además su foco de actividad en la enseñanza reglada preuniversitaria, realizando actividades entre colectivos de jóvenes con el propósito de difundir el español en edades tempranas. Así, colabora cada año con el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de Croacia y está presente en el Concurso Nacional de Lenguas, donde los estudiantes de enseñanza secundaria compiten para obtener becas de estudios en España. Destaca también por su repercusión la realización conjunta de la lectura del *Quijote,* que en el curso 2011-2012, se hizo en la Biblioteca Nacional de Zagreb, la más importante del país.

El aula dispone de una biblioteca, a cuyos fondos han tenido acceso casi mil usuarios, que orienta a estudiantes y profesores sobre literatura y materiales didácticos para el aprendizaje de español. Es una de las bibliotecas de referencia en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera en el país.

La actividad DELE crece cada año. En el periodo 2011-2012 hubo 48 candidatos y el aula se ha constituido, además, como el punto de coordinación de actividades con examinadores DELE. Está prevista la apertura de un centro de examen en la ciudad de Split para seguir potenciando su actividad.

4. El futuro

En este momento, avanzado ya el año 2012, el Instituto Cervantes ha iniciado una nueva etapa que se va a caracterizar, entre otras cosas, por la austeridad y la búsqueda de la eficacia en la administración de sus recursos, sin por ello renunciar a plantear objetivos ambiciosos. La proximidad y colaboración con Iberoamérica, la presencia en Estados Unidos, compartida con México y con el resto de países hispanohablantes, la atención preferente también al sudeste asiático, donde se está consolidando uno de los principales polos de generación de progreso y riqueza del mundo, así como otras prioridades que irán surgiendo y que ya se apuntan en otros tantos lugares del globo, van a obligar a una cierta transformación del Instituto Cervantes.

Retos aparentemente contradictorios, como la mejora de la tasa de autofinanciación y consiguiente reducción de las aportaciones del Estado, por un lado, y, por otro, la necesidad de impulsar la misión del Instituto Cervantes, en sintonía con la labor que desarrolla el conjunto de la acción exterior del Estado, sitúan al Instituto en la disyuntiva de tener que revisar los modos de articular su presencia en el mundo.

En esta línea, una de las respuestas a las distintas necesidades que están surgiendo podría darse a partir de la experiencia de las aulas Cervantes; una experiencia de éxito que, sin embargo, ha madurado lo suficiente como para aportar, a partir de una evolución natural, algunas soluciones a dichos retos. No sería difícil concebir una redefinición del modelo de las aulas para que puedan asumir un papel más importante, mejorando su capacidad de interlocución con los líderes de las instituciones y movimientos más importantes en nuestro ámbito de actuación: departamen-

tos de español, hispanistas, gestores culturales, responsables de medios de comunicación, autoridades educativas, académicos, intelectuales; mejorando sus canales de colaboración con los representantes de las letras y de la cultura hispana y, en definitiva, estableciendo las conexiones al más alto nivel que faciliten una mayor repercusión de la labor y de la influencia del Instituto, en países tan importantes para nuestra misión como pueda ser Estados Unidos, entre otros.

Cuando, en el año 2000, las aulas se concibieron como una solución temporal para atender la demanda de la presencia del Instituto en países que lo estaban reclamando, sirvieron a su propósito y demostraron que otras fórmulas eran posibles, eran útiles y, además, mantenían una favorable relación coste-eficacia. Ahora, doce años más tarde, en otra etapa del Instituto, pueden volver a demostrar su utilidad, como pioneras en la búsqueda de las alternativas a los centros y como instrumentos sencillos, flexibles y eficaces para llevar al Instituto a aquellos lugares, a aquellas instituciones en las que el Instituto debe estar para poder llevar a cabo su misión.

Círculo de
Amigos
del Instituto
Cervantes

Socios

Santander

Telefónica

Patrocinadores

IBERIA

fundación endesa

Colaboradores

Fundación IBERDROLA

Fundación Coca-Cola
Juan Manuel Sáinz de Vicuña

Obra Social "la Caixa"

AXA FUNDACIÓN AXA
reinventando / el compromiso con la cultura

CORREOS
grupoCorreos

Fundación REPSOL

NH HOTELES

EL PAÍS