

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

ANUARIO DEL
INSTITUTO
CERVANTES

2018

© 2018, Instituto Cervantes
Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Alcalá, 49. 28014 Madrid
Correo electrónico: informacion@cervantes.es
<http://www.cervantes.es>

Consejo de Redacción:

Luis García Montero, director del Instituto Cervantes
Rafael Rodríguez-Ponga Salamanca, secretario general del Instituto Cervantes
José M.ª Martínez Alonso, director del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Richard Bueno Hudson, director académico del Instituto Cervantes

Director de la publicación: Richard Bueno Hudson
Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Diseño de cubierta: Ángela Valverde Prados

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): 978-84-340-2500-4
ISBN (Instituto Cervantes): 978-84-92632-84-8
NIPO (Instituto Cervantes): 503-15-021-5
NIPO (AEBOE): 786-17-110-6
Depósito legal: M-5935-1998



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

SUMARIO

PRESENTACIÓN	9
I. INFORMES REGIONALES	
El español: una lengua viva. Informe 2018, <i>por el Instituto Cervantes</i>	15
II. LA EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLA EN EL MUNDO	
Las grandes zonas geográficas del español en el mundo. Evolución del atlas del español en el mundo, <i>por Francisco Moreno Fernández</i>	99
El español del siglo XXI: la evolución de las palabras en los medios, <i>por Álex Grijelmo</i>	127
La lengua española en el siglo XXI. Aproximación a algunas novedades, <i>por Pedro Álvarez de Miranda</i>	143
La peculiar expansión de la lengua española: un modelo volitivo de crecimiento, <i>por Ángel López García</i>	163
Industrias, políticas públicas y redes: la circulación mundial de la cultura en español, <i>por Emilio Lamo de Espinosa, Ángel Badillo Matos y Carlos Malamud</i>	181
III. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL MUNDO	
La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo. Visión general, <i>por Richard Bueno Hudson</i>	209
Mapa mundial de la lengua y la cultura en español	
1. La lengua española en los Estados Unidos hoy: riesgos y oportunidades, <i>por Ignacio Olmos Serrano</i>	273

2.	La evolución de la lengua y la cultura en español en Brasil, <i>por Rosa Sánchez-Cascado</i>	279
3.	El español, un valor en alza en China, <i>por Inmaculada González Puy</i>	287
4.	La evolución de la lengua y la cultura en español en Filipinas, <i>por Carlos Madrid Álvarez-Piñer</i>	305
5.	Evolución de la lengua y la cultura en español en Marruecos, <i>por Javier Galván Guijo</i>	313
6.	El futuro de una ilusión: la lengua española en Gran Bretaña, <i>por Ignacio Peyró Jiménez</i> . .	323
7.	La evolución de la lengua y la cultura en español en Francia, <i>por Javier Muñoz Sánchez-Brunete</i>	331
8.	La evolución de la lengua y la cultura en español en Alemania, <i>por Diego Valverde Villena</i> . . .	343

IV. INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

El Instituto Cervantes en el mundo, <i>por el Gabinete Técnico de la Secretaría General del Instituto Cervantes</i> . . .	351
---	-----

PRESENTACIÓN

La publicación que el lector tiene en sus manos, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, cumple veinte años de andadura en 2018, ya que fue en 1998 cuando se inició esta colección del Instituto dedicada al ámbito de la prospección en la presencia del español en el mundo a través de investigaciones realizadas por diferentes autores expertos y especialistas de todos los ámbitos relacionados tanto con la promoción internacional y enseñanza del español como lengua extranjera, como con la difusión cultural de las manifestaciones artísticas y científicas de la comunidad hispanohablante en el mundo. Esta publicación anual del Instituto Cervantes se ha abierto camino con el paso de los años en el ámbito del hispanismo internacional, constituyéndose en una obra de referencia sobre la demolingüística hispanohablante que aborda periódicamente diferentes análisis sobre la demanda y la oferta de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, que presenta los recursos y principales fuentes de consulta para investigadores del ámbito de los estudios hispánicos, y que recoge las propuestas de hispanistas e investigadores en muchas otras materias de especialidad, todas ellas relacionadas con el amplísimo campo que engloban las industrias del español en el mundo y su difusión cultural.

En esta ocasión, *El español en el mundo 2018* está dedicado a la evolución de la lengua española en el mundo. Ofrece, por lo tanto, diversas reseñas y opiniones de investigadores y analistas expertos, periodistas y gestores del ámbito de la cultura española e hispanoamericana, que analizan la evolución del español como lengua de comunicación internacional así como su proyección de futuro, como se detalla a continuación.

En primer lugar, la publicación incluye la más reciente y rigurosa actualización de los datos sobre el español en el mundo en «El español: una lengua viva. Informe 2018», un minucioso análisis encargado por el Instituto Cervantes al investigador David Fernández VÍ-

tores, que actualiza las cifras y las fuentes de consulta anualmente para conseguir perfilar las principales tendencias de la evolución del español en el escenario internacional.

A continuación, da comienzo la sección denominada «La evolución de la lengua y la cultura española en el mundo», que integra cinco artículos de especialidad: en el primero de ellos, Francisco Moreno Fernández nos expone las grandes zonas geográficas del español en el mapa mundial, actualizando pormenorizadamente la evolución del atlas lingüístico hispanohablante; por su parte, el periodista Álex Grijelmo nos conduce a través del español del siglo XXI, mediante su particular recorrido por la presencia del español en los medios de comunicación en años recientes; en tercer lugar Pedro Álvarez de Miranda expone las principales novedades morfológicas y léxicas que caracterizan al español desde comienzos del nuevo milenio; a su vez, Ángel López García nos hablará de la peculiar expansión de la lengua española, como un modelo volitivo de crecimiento; finalmente, para cerrar esta sección Emilio Lamo de Espinosa, Ángel Badillo Matos y Carlos Malamud nos adentrarán en la circulación mundial de la cultura en español, a través del análisis de las industrias, las políticas públicas y las redes que han enmarcado la acción cultural internacional de los países de habla hispana.

En tercer lugar, el Anuario del Instituto Cervantes inaugura una nueva sección con vocación permanente que estará dedicada a ir mapeando año tras año la cartografía de la presencia internacional de la lengua y las culturas hispánicas. Abre la sección un artículo que analiza la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, a cargo del director académico del Instituto Cervantes, Richard Bueno Hudson. La sección se completa con artículos dedicados a la evolución de la lengua y la cultura en español en Estados Unidos, Brasil, China, Filipinas, Marruecos, Reino Unido, Francia y Alemania, preparados respectivamente por Ignacio Olmos Serrano, Rosa Sánchez-Casado, Inmaculada González Puy, Carlos Madrid Álvarez-Piñer, Javier Galván Guijo, Ignacio Peyró Jiménez, Javier Muñoz Sánchez-Brunete y Diego Valverde Villena.

Finalmente, y como es tradición, cierra el libro el artículo que se ocupa de actualizar en detalle toda la información referente a la presencia del Instituto Cervantes en el mundo, elaborado por el equipo del Gabinete Técnico de la Secretaría General de esta institución.

Es nuestra intención que el lector encuentre en estos anuarios del Instituto Cervantes una amplia variedad de investigaciones e informes de interés en torno a la presencia de la lengua española en el mundo, su enseñanza, su promoción, su evolución como lengua de comunicación internacional en el mapa mundial de lenguas así como sobre la presencia de la cultura tanto española como hispanoamericana en ámbitos internacionales y las diferentes acciones tanto públicas como privadas impulsadas por los diferentes actores de la gestión cultural hispánica. Enmarcado en los objetivos primordiales del Cervantes, su anuario *El español en el mundo* pretende ser el escaparate impreso de estas reflexiones, dando así voz a especialistas de diversos campos con una finalidad común: impulsar la presencia de la lengua y la cultura en español en el mundo.

Por último, no podría cerrar esta presentación del *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2018* sin hacer expresa mención a la excelente labor de mi predecesor en la dirección del Cervantes, Juan Manuel Bonet.

LUIS GARCÍA MONTERO
Director del Instituto Cervantes

I

INFORMES REGIONALES

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. INFORME 2018

Instituto Cervantes

1. EL ESPAÑOL EN CIFRAS

- En 2018, más de 480 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 577 millones.
- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español).
- Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras que la proporción de hablantes de chino e inglés descende.
- En 2018, el 7,6% de la población mundial es hispanohablante (esos 577 millones de usuarios potenciales de español mencionados en la primera línea). Las previsiones estiman que el peso de la comunidad hispanohablante en 2050 será ligeramente superior al actual (concretamente el 7,7% de la población mundial). Sin embargo, dichas previsiones también pronostican que, en 2100, este porcentaje se situará en el 6,6%, debido fundamentalmente al descenso de la población de los países hispanohablantes.
- Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2018. En concreto 21.815.280.

1.1 *Las lenguas del mundo y sus hablantes*

Determinar el número exacto de lenguas que se hablan en el mundo no es tarea fácil. A la ausencia de un criterio universal que permita distinguir si dos hablas con cierto grado de inteligibilidad mutua han de considerarse dialectos de un mismo idioma o dos lenguas diferentes es preciso añadir el hecho de que no existe un censo totalmente fiable que recoja de forma precisa los datos relativos a los hablantes de los distintos idiomas del planeta. En cualquier caso, se calcula que, actualmente, se hablan entre 6.000 y 6.500 lenguas en el mundo¹, si bien la mayoría de los habitantes del globo se comunica en un número reducido de ellas. Algunos idiomas cuentan con una población nativa muy extensa, como el chino, el español, el hindi y el inglés. Otros no tienen una demografía tan potente, pero poseen una amplia difusión internacional, como el francés, el árabe o el portugués. El español es la segunda lengua más hablada en el mundo como lengua nativa, tras el chino mandarín, que cuenta con unos 950 millones de hablantes².

1.2 *Demografía del español: número de hispanohablantes y previsión de crecimiento*

El español es una lengua que hoy hablan más de 577 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con más de 480 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional. Es conveniente distinguir los territorios donde el español es lengua oficial, nacional o general, de aquellos en los que su presencia es minoritaria. La mayor parte de los habitantes de los primeros tiene un dominio nativo del español, cosa que no ocurre en los territorios no hispánicos.

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

² Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 22).

Cuadro 1

POBLACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES

País	Población ¹	Hablantes nativos (%) ²	Grupo de Dominio Nativo (GDN) ³	Grupo de Competencia Limitada (GCL) ⁴
México	124.737.788 ⁵	96,80	120.746.179	3.991.609 ⁶
Colombia	49.608.366 ⁷	99,20	49.211.499	396.867
España	46.572.132 ⁸	92,09 ⁹	42.890.437 ¹⁰	3.681.695 ¹¹
Argentina	44.494.502 ¹²	98,10	43.649.106	845.396
Perú	32.162.184 ¹³	86,60	27.852.451	4.309.733
Venezuela	31.828.110 ¹⁴	97,30	30.968.751	859.359
Chile	18.552.218 ¹⁵	95,90	17.791.577	760.641
Guatemala	16.838.489 ¹⁶	78,30	13.184.537	3.653.952
Ecuador	15.924.465 ¹⁷	95,70	15.239.713	684.752
Cuba	11.417.398 ¹⁸	99,70	11.383.146	34.252
Bolivia	11.307.314 ¹⁹	83,00	9.385.071	1.922.243
República Dominicana	10.266.149 ²⁰	97,60	10.019.761	246.388
Honduras	9.012.229 ²¹	98,70	8.895.070	117.159
Paraguay	7.052.983 ²²	67,90	4.788.975	2.264.008
El Salvador	6.375.467	99,70	6.356.341	19.126
Nicaragua	6.283.437	97,10	6.101.217	182.220
Costa Rica	5.003.402 ²³	99,30	4.968.378	35.024
Panamá	4.158.783 ²⁴	91,90	3.821.922	336.861
Uruguay	3.468.879	98,40	3.413.377	55.502
Puerto Rico	3.337.177 ²⁵	99,00	3.303.805	33.372
Guinea Ecuatorial	1.222.442 ²⁶	74,00	904.607	317.835
Total	459.623.914		434.875.921	24.747.993

Fuente: Elaboración propia.

Notas al cuadro 1:

1. Salvo indicación en nota aparte, el dato de población corresponde al año 2018 y ha sido extraído del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.
2. Salvo indicación en nota aparte, el porcentaje de hablantes nativos de español correspondiente a cada país ha sido extraído de Moreno Fernández (2014: 32-33).
3. En el Grupo de Dominio Nativo se contabilizan los bilingües como hispanohablantes, pero no los monolingües en otras lenguas.
4. El Grupo de Competencia Limitada incluye a los hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües, a los usuarios de variedades de mezcla bilingües y a las personas extranjeras de lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante.
5. Previsiones para 2018 según el Consejo Nacional de Población de México (2018).

6. Se incluye también aquí a los hablantes de lengua indígena que, además, declaran hablar español.
7. Población total a 29 de enero de 2018, según el Reloj de Población de Colombia.
8. Población a 1 de enero de 2017 (INE 2018, *Estadística del Padrón Continuo*).
9. Este porcentaje no incluye a los inmigrantes procedentes del resto de la Unión Europea y de Europa, de África, de América del Norte, de Asia y de Oceanía, cuya lengua materna no es el español.
10. Esta cifra incluye a los hablantes bilingües de español/catalán, español/euskera y español/gallego, así como a los inmigrantes procedentes de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe hispano.
11. Esta cifra incluye a los inmigrantes procedentes del resto de la Unión Europea y de Europa, de África, de América del Norte, de Asia y de Oceanía.
12. Estimaciones para el 1 de julio de 2018 (INDEC, 2010: 28).
13. Población estimada a 29 de enero de 2018 (INEI Perú).
14. Estimación para el 30 de junio de 2018 según el Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2018).
15. Población estimada a 30 de junio 2018 según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile.
16. Proyección para 2018 según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.
17. Según el Reloj poblacional del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador del 2 febrero de 2018.
18. Proyección para 2018 según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.
19. Proyección para 2018 según el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2018).
20. Estimación para 2018 según la Oficina Nacional de Estadísticas de la República Dominicana 2016.
21. Proyección para 2018 del Instituto Nacional de Estadística de Honduras.
22. Estimaciones para 2018 según la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos de Paraguay (2015: 34).
23. Estimaciones para 2018 según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (2013: 65).
24. Estimaciones para 2017 según el Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (2013).
25. Estimaciones para julio de 2017 según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2017).
26. Datos correspondientes a 2015 según el censo de República de Guinea Ecuatorial.

Cuadro 2

HISPANOHABLANTES EN PAÍSES DONDE EL ESPAÑOL NO ES LENGUA OFICIAL¹

País	Grupo Dominio Nativo	Grupo Competencia Limitada
Andorra	31.419 ²	28.334 ³
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín)	10.699 ⁴	120.777 ⁵
Argelia	175.000 ⁶	48.000
Aruba	13.710 ⁷	69.354 ⁸
Australia	117.498 ⁹	374.571 ¹⁰
Belice	165.339 ¹¹	22.000
Brasil	460.018 ¹²	96.000 ¹³

País	Grupo Dominio Nativo	Grupo Competencia Limitada
Canadá	410.670 ¹⁴	293.000
China	5.000	-
Estados Unidos	42.125.793 ¹⁵	16.075.082 ¹⁶
Filipinas	3.325 ¹⁷	461.689 ¹⁸
Guam (Estados Unidos)	1.201	59.381 ¹⁹
India	1.000	-
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788 ²⁰	-
Israel	130.000 ²¹	45.000 ²²
Jamaica	8.000	-
Japón	108.000	-
Marruecos	6.586 ²³	1.664.823 ²⁴
Noruega	13.000	24.000
Nueva Zelanda	22.000	-
Rusia	3.000	-
Sáhara Occidental	-	22.000
Suiza	124.000	-
Trinidad y Tobago	4.000	66.401 ²⁵
Turquía	1.000	8.000 ²⁶
Unión Europea (excepto España)	1.400.000	30.975.000 ²⁷
Total	45.353.721	50.453.412

Fuente: Elaboración propia.

Notas al cuadro 2:

1. Salvo indicación en nota aparte, las estimaciones del número de hablantes de español correspondiente a cada país han sido extraídas de Moreno Fernández (2014: 33-34).
2. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 43,8%, correspondiente a los hablantes que declaran el español como su lengua materna en 2014 (Govern d'Andorra, 2015: 10), sobre la población total de Andorra en 2015.
3. Incluye a los hablantes de catalán, con una competencia limitada en lengua española. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 39,5%, correspondiente a los hablantes que declaran el catalán como su lengua materna en 2014 (Govern d'Andorra, 2015: 10) sobre la población total de Andorra en 2015.
4. Según el censo de 2001 (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2001). Dado que el porcentaje de hablantes de español en Curazao aumentó en 2011 (6%) con respecto al año 2001 (4%), el GDN podría ser sensiblemente superior en la actualidad. De hecho, solo en Curazao había unos 9.000 hablantes nativos de español en 2014. Sin embargo, se ha preferido dejar el dato de 2001 por no existir datos actualizados de Bonaire y las otras islas. En esta cifra no se incluyen los hablantes de papiamentu.
5. Según el censo de 2001 (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2001). Se incluye aquí a los hablantes de papiamentu, que consideramos con una competencia limitada en lengua española.

6. En su mayoría, refugiados saharauis en territorio argelino.
7. Personas que afirman hablar español en el entorno doméstico según el censo de 2010 (Aruba Central Bureau of Statistics, 2010). En esta cifra no se incluyen los hablantes de papiamento.
8. Se incluye aquí a los hablantes de papiamento, que consideramos con una competencia limitada en lengua española, según el censo de 2010 (Aruba Central Bureau of Statistics, 2010).
9. Según el censo de 2011 (Australian Bureau of Statistics, 2012).
10. Se ha actualizado la estimación realizada por Moreno Fernández y Otero Roth (2007a: 39), tomando como base el porcentaje de crecimiento del GDN desde 2006 hasta 2014.
11. Según el censo de 2010, ya que el dato no ha variado en estos últimos años (Statistical Institute of Belize, 2016).
12. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
13. Para evitar una doble contabilización, no se ha incluido a los 5,5 millones de jóvenes que, según la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León (2013: 23), pueden mantener una conversación en español, por entender que gran parte de ellos podrían estar incluidos en el GALE (Grupo de Aprendices de Lengua Española). Sin embargo, el GCL (Grupo de Competencia Limitada) real podría ser muy superior al apuntado en este cuadro.
14. Según el censo de 2011 (Statistics Canada, 2012).
15. Incluye al 72,4% de la población hispana que afirma hablar español en el hogar, según la Oficina del Censo de Estados Unidos (2017b). El cálculo total de hablantes se ha realizado tomando como referencia el porcentaje de la comunidad hispana facilitado por la Oficina del Censo de Estados Unidos para julio de 2016 (el 17,8% de la población total del país), sobre la base de las proyecciones de población total realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos (2018) para enero de 2018 (326.971.209 personas). Incluye también a los menores de 5 años.
16. Incluye al resto de los hispanos que se identifican como tales desde el punto de vista étnico (el 27,6% de la población hispana) que no están incluidos en el GDN (Grupo de Dominio Nativo) y a los que, sin embargo, se les puede suponer una competencia limitada, con distinto grado de conocimiento y de uso de la lengua (Nielsen, 2016). Incluye también a los menores de 5 años.
17. Número de residentes españoles en 2013, según el INE. Se aporta este dato a título informativo, si bien no está incluido en el recuento total para evitar una doble contabilización de hablantes.
18. Incluye a los hablantes de chabacano, que consideramos con una competencia limitada en lengua española. La cifra la ha proporcionado la Philippine Statistical Authority y está basada en datos del censo de 2010.
19. Incluye a los hablantes de chamorro, que consideramos con una competencia limitada en lengua española. Véase Oficina del Censo de los Estados Unidos (2010).
20. Véase <http://www.census.gov/2010census/news/releases/operations/cb11-cn180.html>
21. Dato oficial para 2011.
22. Incluye hablantes de judeoespañol o ladino.
23. Véase la página oficial del Haut-Commissariat au Plan du Royaume du Maroc: <http://www.hcp.ma/>.
24. Fernández Vitores (2018a).
25. Cifra obtenida aplicando el porcentaje estimado de hablantes de español (5%) sobre la población total del país (Grau y Gea, 2006: 209), según el censo de 2011.
26. Incluye hablantes de judeoespañol.
27. Según Eurostat (2012: 5), el 7% de los ciudadanos de la UE tiene el español como lengua extranjera. No se incluyen aquí los más de cuatro millones de estudiantes de español que se calcula que hay actualmente en la UE (Moreno Fernández, 2014: 34).

Salvo raras excepciones, la cifra de hispanohablantes reflejada en los cuadros anteriores está basada en la información procedente de los censos oficiales realizados entre los años 2010 y 2018, así como en las estimaciones oficiales de los Institutos de Estadística de cada país y en las proyecciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para 2017 y 2018. Para el cálculo del GDN del mundo hispánico se ha tenido en cuenta la proporción correspondiente a los que no tienen el español como idioma nativo, si bien se incluyen los bilingües. En total, se calcula que hoy hablan español más de 577 millones de personas (577.246.327 concretamente), incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera.

Cuadro 3

HABLANTES DE ESPAÑOL

	Mundo hispánico	Fuera del mundo hispánico	Totales
Grupo de Dominio Nativo (GDN)	434.875.921	45.353.721	480.229.642
Grupo de Competencia Limitada (GCL)	24.747.993	50.453.412	74.755.610
Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE)			21.252.789
Grupo de usuarios potenciales			577.246.327

Fuente: Elaboración propia.

1.3 *El español como lengua extranjera*

Si bien la ausencia de datos universales, completos y comparables confiere un carácter provisional a los cálculos, se estima que en 2018 más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera; en concreto 21.815.280. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 107 países.

Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza —incluida la no reglada— y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. 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 se detallan en el siguiente cuadro.

Cuadro 4

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO.
CLASIFICACIÓN POR PAÍSES¹

		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes 2016-2017 ²	Total ³
1.	Estados Unidos	7.363.125 ⁴	790.756 ⁵	-	3.505	8.157.386
2.	Brasil	4.467.698 ⁶	-	-	4.982	6.120.000*
3.	Francia	2.583.598	-	6.119	4.606	2.589.717
4.	Italia	684.345	-	2.807	4.226	687.152
5.	Costa de Marfil	563.091 ⁷	3.087	-	-	566.178
6.	Alemania	543.833	6.108	4.482	6.105	554.423
7.	Reino Unido	-	-	-	4.340	519.660*
8.	Benín	-	-	-	-	412.515
9.	Suecia	200.276	4.503	11.854	577	216.633
10.	Senegal	-	-	-	15	205.000
11.	Gabón	-	-	-	-	167.410
12.	España	-	-	-	-	130.000*
13.	Guinea Ecuatorial	-	-	-	-	128.895
14.	Portugal	121.691	4.850	-	568	126.541
15.	Canadá	-	-	-	-	92.853
16.	Marruecos ⁸	70.793	2.692	8.700	7.626	82.185
17.	Noruega	59.058	23.064	-	-	82.122
18.	Polonia	59.878	17.600	-	1.822	77.478
19.	Camerún	-	-	-	-	63.560

		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes 2016-2017 ²	Total ³
20.	Japón	-	-	-	914	60.000
21.	Países Bajos	24.200	16.000	15.232	525	55.432
22.	Austria	37.292	6.082	5.983	988	49.357
23.	Bélgica	13.367	7.484	25.537	967	46.388
24.	Irlanda	41.126	-	2.185	1.606	43.311
25.	Bulgaria	17.969	23.705	-	869	41.674
26.	Dinamarca	-	-	-	-	39.501
27.	Nueva Zelanda	39.337	-	-	-	39.337
28.	Túnez	35.425	1.369	-	849	36.794
29.	República Checa	27.259	8.317	-	999	35.576
30.	Filipinas	10.100	14.000	9.500	3.096	33.600
31.	China	8.874	22.280	-	3.307	31.154
Total (107 países)						21.815.280

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

Notas al cuadro 4:

1. Solo se muestran en este listado los países donde hay más de 30.000 alumnos, si bien la cifra total reflejada en el cuadro sí incluye los datos de los países con un número de estudiantes inferior. Actualmente, no existen fuentes suficientes para realizar un recuento pormenorizado que englobe a todos los países del mundo y a todos los ámbitos de la enseñanza (privada y pública). Así, el número total de estudiantes de español en el mundo podría ser sensiblemente superior al apuntado en este cuadro, que recoge únicamente los datos documentados de 107 países. Este cuadro está basado en datos del MECD 2010, 2012, 2014 y 2016, así como del Instituto Cervantes (2016); se han utilizado también los informes *Español para extranjeros 2006-2009* y *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016* de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León (indicado con un asterisco), así como los datos recogidos en *La enseñanza del español en el África Subsahariana* (Serrano Avilés, 2014: 37).

2. Los datos del número de estudiantes de los centros del Instituto Cervantes en este listado concreto de países corresponden al dato objetivo del número de alumnos reales o personas físicas que realizan cursos en la red de centros del Instituto Cervantes y no al volumen de matriculaciones que pueda tener lugar en cada periodo académico, que siempre es mayor. Como se ha especificado anteriormente, hay países en los que el Cervantes tiene centros pero que no aparecen en este listado porque en dichos países no se llega al total de 30.000 alumnos. Del mismo modo, no se incluyen aquí los datos sobre alumnos del Instituto Cervantes en diferentes aulas ubicadas en otros países, porque en ningún caso se supera la cifra mencionada de 30.000 alumnos por país.

3. Las cifras de la columna de totales no suponen la suma exacta de las otras columnas que aparecen en el cuadro, ya que los totales son siempre datos globales extraídos de las fuentes mencionadas en la nota 1, que no siempre mencionan cifras desglosadas en niveles. Se ha optado por ofrecer esos totales como dato más fiable, basado en las fuentes mencionadas.
4. American Councils for International Education (2017: 8).
5. Golberg, Looney y Lusin (2015: 21).
6. El número total de alumnos que estudiaban español en secundaria en 2011 ascendía a 2.721.183, lo que supone un incremento de más del 30% respecto al dato de 2010. Este rápido ritmo de crecimiento hace pensar que la cifra total de alumnos en esta etapa educativa sea sensiblemente superior en la actualidad, al igual que la cifra total de alumnos reflejada en el cuadro.
7. Datos suministrados en mayo de 2018 por la Embajada de España en Costa de Marfil, consultados al Ministerio de Educación Nacional de Costa de Marfil.
8. Según datos recogidos en *La lengua española en Marruecos* (Fernández Vitores, 2014a).

1.4 *Previsión de crecimiento*

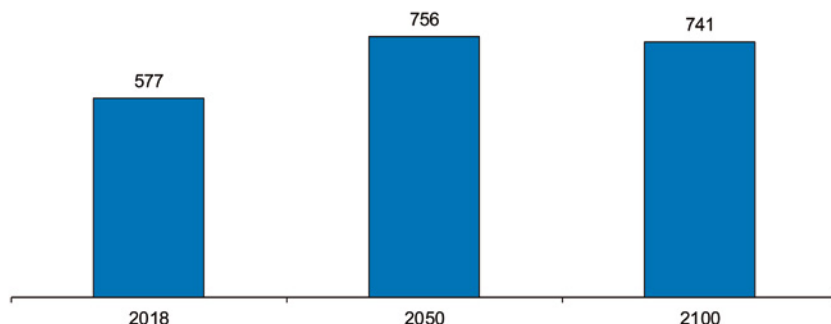
El análisis de la evolución demográfica de las cinco lenguas más habladas del mundo —chino, inglés, español, hindi y árabe— entre 1950 y 2050 refleja que, en términos relativos, la proporción de hablantes nativos de chino e inglés descende por razones de demografía mundial. Por el contrario, tanto el español como el hindi están conociendo un aumento moderado, pero continuo, de su número de hablantes. El árabe, aunque muestra un nivel menor de uso, presenta un mayor crecimiento relativo³.

De hecho, tomando como base la metodología empleada para realizar el cálculo de hablantes contenido en los cuadros anteriores, las proyecciones indican que la comunidad hispanohablante seguirá creciendo para situarse, en 2050, en los 756 millones de personas, con distinto grado de dominio de la lengua. Sin embargo, esta tendencia se invierte en 2100, año en el que se prevé un retroceso en el número de hablantes de español.

³ Moreno Fernández y Otero Roth (2007b).

Gráfico 1

ESTIMACIÓN DEL NÚMERO DE HABLANTES DE ESPAÑOL EN 2050 Y 2100
(EN MILLONES DE HABLANTES)⁴



Fuente: Elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2017a).

Conviene añadir que el aumento de la población hispanohablante en 2050 no estará sustentado únicamente en el crecimiento demográfico de los países en los que el español es la lengua oficial. En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos hablan de que los hispanos serán 119 millones en 2060. Eso supondrá que el 28,6% de la población estadounidense, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será hispano⁵.

En cualquier caso, la principal razón del crecimiento de la comunidad hispanohablante será el aumento del grupo de hablantes con un dominio nativo en esta lengua. Tanto en 2050 como

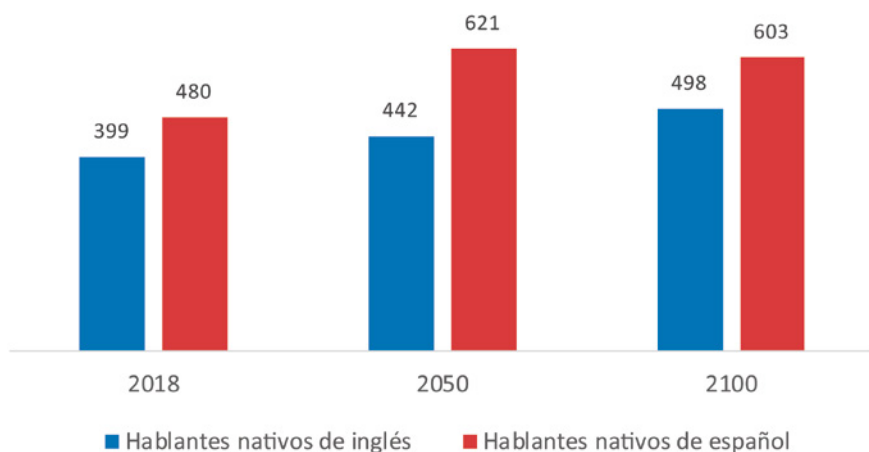
⁴ Las cifras están redondeadas al millón más cercano e incluyen el GDN, el GCL y el GALE. Las estimaciones están realizadas sobre la base de las proyecciones de población de la ONU (2017a) publicadas en 2017. Al no existir datos fiables sobre la dimensión futura de la comunidad hispanohablante en países no hispanohablantes, se ha preferido hacer una estimación de la misma en 2050 y 2100 teniendo en cuenta su tamaño actual en comparación con la de los países hispanohablantes. El mismo criterio se ha seguido para el cálculo del GALE. Sin embargo, sí que se ha incluido en esta proyección una estimación para 2050 de la comunidad hispana en Estados Unidos basada en las proyecciones de población de la ONU. No obstante, el porcentaje de reducción (28,6%) aplicado para calcular el peso de la comunidad hispana de Estados Unidos con respecto a la población total de este país es el facilitado por la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2015) para 2060, tanto para las cifras correspondientes a 2050 como para las correspondientes a 2100. La población mundial total es la media propuesta por la ONU para cada año: 9.771.823.000 para 2050 y 11.184.368.000 para 2100. Los datos que aparecen en el gráfico tienen un carácter necesariamente aproximativo.

⁵ Oficina del Censo de los Estados Unidos (2017: 2).

en 2100, se prevé que el tamaño de este grupo siga siendo superior al grupo de hablantes nativos de inglés⁶.

Gráfico 2

ESTIMACIÓN DEL NÚMERO DE HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL E INGLÉS
EN 2050 Y 2100 (EN MILLONES DE HABLANTES)⁷



Fuente: Elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2017a).

Hoy habla español el 7,6% de la población mundial⁸. Además, las proyecciones indican que el peso de la comunidad hispanohablante en 2050 será ligeramente superior al actual (concretamente, el 7,7% de la población mundial). No así en 2100, que disminuirá de manera significativa, hasta situarse en el 6,6%, debido fundamentalmente al descenso de la población de los países hispanohablantes, que cederán definitivamente el testigo a la India y a buena parte de los países del África subsahariana como motores del crecimiento de la población mundial.

⁶ Fernández Vítóres (2018b).

⁷ Las cifras están redondeadas al millón más cercano e incluyen el GDN, el GCL y el GALE. Los datos relativos al inglés reflejan la información relativa a los hablantes nativos de esta lengua en 64 países. El porcentaje de hablantes nativos de inglés de cada país se ha extraído de distintas fuentes, atendiendo al siguiente orden de preferencia: 1) censos nacionales; 2) Eurostat 2012; 3) Ethnologue 2016; Crystal 2003.

⁸ Según la ONU (2017b), la población mundial en 2017 ascendía a 7.600 millones de personas. En este porcentaje se incluyen el GDN, el GCL y el GALE.

2. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

- El español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua.
- El interés por aprender español es especialmente intenso en los dos principales países anglófonos: Estados Unidos y el Reino Unido.
- En Estados Unidos, el español es el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza.
- El número de alumnos matriculados en cursos de español en las universidades estadounidenses supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas.
- En el Reino Unido, el español sigue siendo percibido como la lengua más importante para el futuro, incluso después del Brexit.
- En la UE, Francia, Suecia y Dinamarca destacan especialmente por el estudio del español como lengua extranjera en la educación secundaria superior.

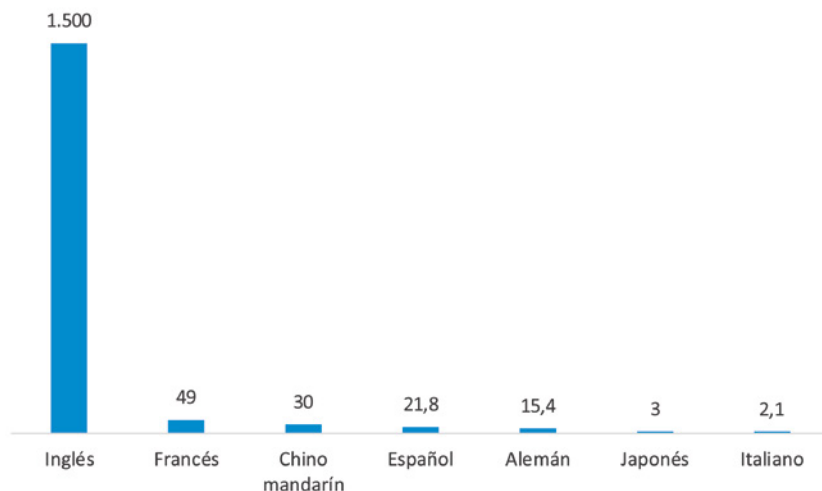
El gran aumento registrado en el número de estudiantes de español como lengua extranjera en los últimos años se debe, en gran medida, al incremento de los intercambios comerciales entre los países de habla hispana y el resto del mundo. Del mismo modo, su reconocimiento como lengua oficial en los principales foros internacionales y el hecho de contar con una comunidad de hablantes en constante crecimiento son otros de los factores que contribuyen a fortalecer el atractivo del español como lengua extranjera.

Aunque no existen datos exhaustivos que analicen de forma comparada el número de estudiantes de las distintas lenguas en el mundo, se calcula que el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera, por detrás del francés y del chino mandarín, y a una gran distancia del inglés, que se sitúa como la lengua franca mundial por excelencia⁹.

⁹ Fernández Vítóres (2018b).

Gráfico 3

NÚMERO DE ALUMNOS DE LOS IDIOMAS MÁS ESTUDIADOS
COMO LENGUA EXTRANJERA (EN MILLONES)



Fuente: Fernández Víttores (2018b), a partir de datos de Bentley (2014), British Council (2013: 5), Organización Internacional de la Francofonía (2014: 10), Goethe-Institut (2015: 6), Ulrich Ammon (en Noak y Gamio 2015), Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2017: 16) y Japan Foundation (s. a.: 6).

Los datos recogidos en el gráfico anterior reflejan la información aportada por instituciones similares al Instituto Cervantes en distintos países. Sin embargo, en el caso del francés y de los estados miembros de la Organización Internacional de la Francofonía resulta muy difícil distinguir si dichos alumnos realmente estudian este idioma como lengua extranjera o lo incorporan más bien como segunda lengua como un vector de la educación en países donde este idioma todavía es oficial o semioficial, aunque no necesariamente mayoritario¹⁰. De hecho, existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años y actualmente supera a la de francés. Según un estudio realizado en 2016 por la plataforma de aprendizaje de idiomas Duolingo, el español, con el 17% de usuarios globales, se situaría por delante del francés, que contaría solo con el 11% de los usuarios. Sin embargo, en lo que a la dispersión geográfica

¹⁰ *Ibidem*.

se refiere, el estudio del español estaría por detrás del francés, ya que solo está presente en 32 países, frente los 35 países en los que se estudia el francés. Los resultados de este estudio reflejan la actividad diaria de los 120 millones de usuarios de Duolingo durante un periodo de tres meses en 194 países (Pajak, 2016).

2.1 *El español como lengua extranjera en países de habla inglesa*

El interés por aprender español es especialmente intenso en los principales países anglófonos: Estados Unidos y el Reino Unido. En otras palabras, en aquellos países que tienen como lengua nativa la lengua franca internacional por excelencia (el inglés), el español es considerado como la lengua extranjera más importante.

En el caso de Estados Unidos, en todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta la educación superior, el español es, con mucha diferencia, el idioma más estudiado¹¹. En la enseñanza primaria y secundaria, el español es la lengua más demandada en las escuelas estadounidenses con programas de lengua extranjera. De hecho, el número de estudiantes matriculados en cursos de español triplica al de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas¹². De los casi once millones de alumnos estadounidenses de primaria y secundaria que durante el curso 2014-2015 se matricularon en cursos de lenguas extranjeras, más de siete lo hicieron en cursos de español¹³. Es preciso añadir, además, que tan solo el 19,66% de los alumnos de estas etapas educativas se matricula en este tipo de cursos¹⁴, con lo que el margen de crecimiento que tiene la demanda del español como lengua extranjera aún es muy amplio¹⁵.

¹¹ Rhodes y Pufahl (2014: 20).

¹² Fernández Vítóres (2018b).

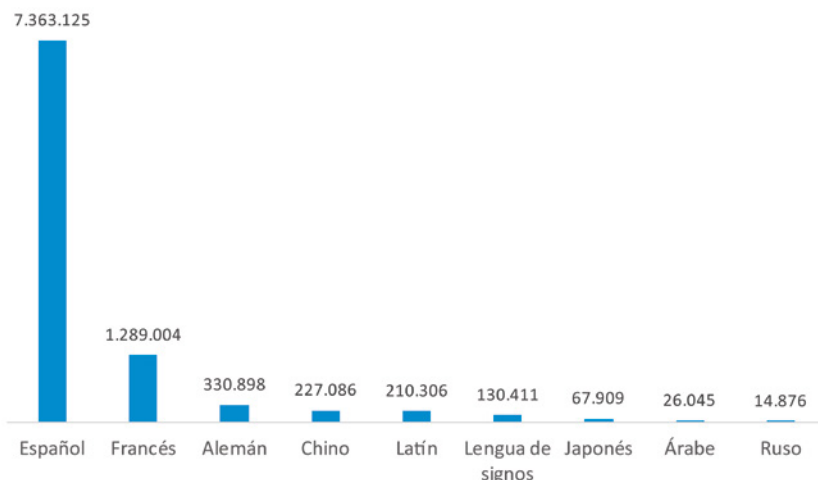
¹³ American Councils for International Education (2017: 7).

¹⁴ *Ibidem*, p. 8.

¹⁵ Fernández Vítóres (2018b).

Gráfico 4

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN CURSOS DE IDIOMAS
IMPARTIDOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS ESTADOUNIDENSES



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

Además, la popularidad del español ha aumentado durante los últimos treinta años. Cada vez hay más escuelas que solicitan poder impartir español como lengua extranjera, especialmente cuando solo puede ofrecerse un idioma por razones curriculares o de presupuesto¹⁶. En 2008, el 88% de las escuelas primarias con programas de idiomas impartían español, frente al 79% de 1997 y al 68% de 1987. Justo en ese periodo, se observa una disminución de la enseñanza del francés y del alemán¹⁷.

En las escuelas secundarias, el 93% de las escuelas con programas de lengua extranjera impartían lengua española, porcentaje que se mantiene inalterable desde 1997 a 2008, aunque ciertamente supone un aumento sobre el 86% observado en el año 1987. Al igual que en las escuelas primarias, tanto la enseñanza del francés como la del alemán disminuyó en las escuelas secundarias en este período¹⁸. En la actualidad, la oferta de programas de

¹⁶ American Councils for International Education (2017: 8).

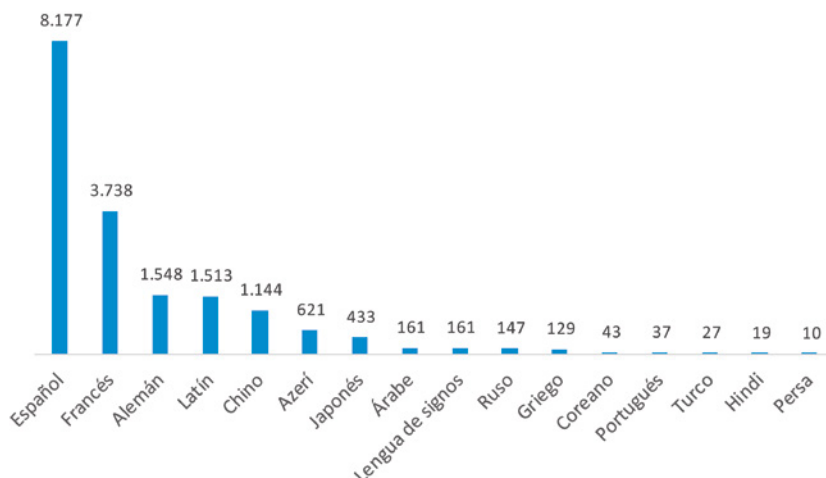
¹⁷ *Ibidem*, p. 7.

¹⁸ *Ibidem*, p. 8.

español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Estados Unidos supera con creces a la de cualquier otro idioma, incluidos el francés, el alemán y el chino.

Gráfico 5

NÚMERO DE PROGRAMAS DE LENGUA EXTRANJERA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ESTADOUNIDENSES



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

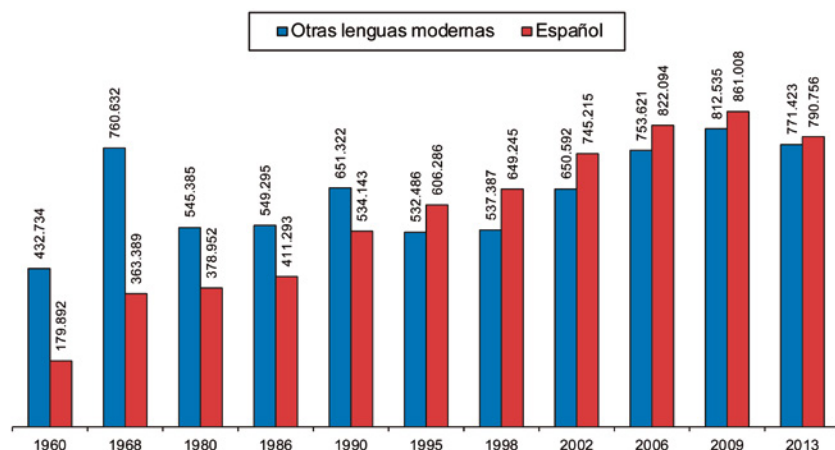
A pesar de que la pujanza del español es evidente en el sistema educativo estadounidense, el número de programas impartidos, así como el número de oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para que alcancen un nivel de competencia alto en español, aún resultan insuficientes¹⁹.

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

¹⁹ *Ibidem*, p. 21.

Gráfico 6

MATRÍCULAS EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COMPARACIÓN CON OTRAS LENGUAS

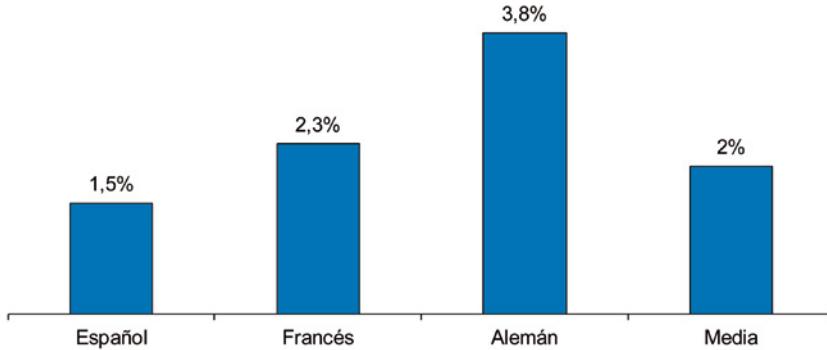


Fuente: Golberg, Looney y Lusin (2015: 21).

Probablemente es la magnitud de la comunidad hispana en Estados Unidos, lo que, cada año, impulsa a miles de universitarios norteamericanos a matricularse en cursos de español. Sin embargo, el tamaño de la comunidad hispana supone también un desincentivo económico para el aprendizaje del español como lengua extranjera en los Estados Unidos. Esto es así porque la persona que decide aprender español para recibir la prima salarial asociada al dominio de esta lengua extranjera tiene que competir en el mercado laboral con los más de 40 millones de hablantes nativos de español.

Gráfico 7

PRIMA SALARIAL ASOCIADA AL DOMINIO DEL ALEMÁN, DEL FRANCÉS Y DEL ESPAÑOL COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN ESTADOS UNIDOS



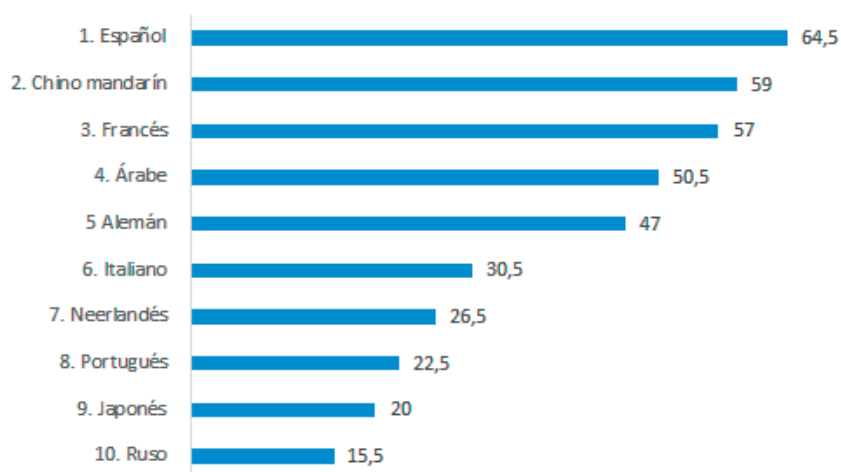
Fuente: Saiz y Zoido (2002).

En el caso del Reino Unido, donde la variable «comunidad hispana» desaparece, el español también es percibido como la lengua más importante para el futuro. Así al menos se desprende de un informe publicado en 2017 por el British Council, en el que se tomaron en consideración los siguientes indicadores: exportaciones, necesidades lingüísticas de las empresas, prioridades comerciales del Gobierno del Reino Unido, mercados emergentes con alto crecimiento, prioridades diplomáticas y de seguridad, intereses lingüísticos del público, principales destinos turísticos de los británicos, estrategia en educación internacional del Reino Unido, dominio del inglés en otros países y peso de las distintas lenguas en Internet²⁰.

²⁰ Board y Tinsley (2017a: 4).

Gráfico 8

LAS 10 LENGUAS MÁS IMPORTANTES PARA EL REINO UNIDO (2017)

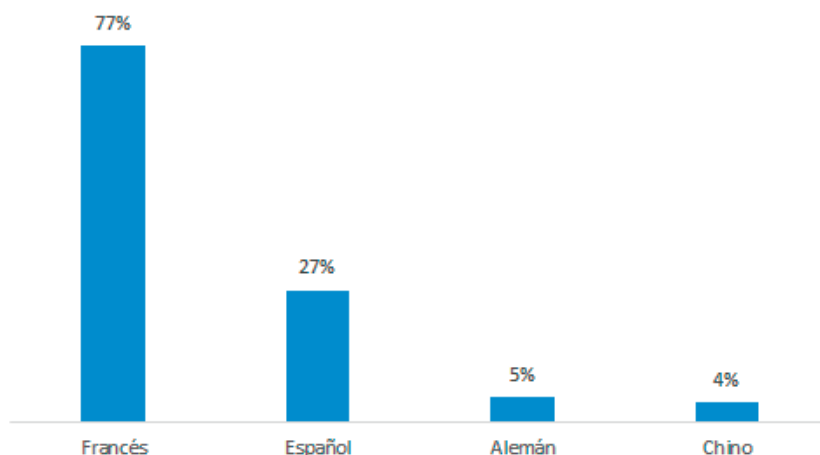


Fuente: Board y Tinsley (2017a: 54).

La clasificación anterior contrasta, sin embargo, con la oferta lingüística disponible en gran parte de los centros educativos del Reino Unido. En el caso de la educación primaria en Inglaterra, por ejemplo, el porcentaje de centros en los que puede estudiarse español es muy inferior al de aquellos en los que puede estudiarse francés. Con todo, la oferta del estudio del español en este ciclo educativo se ha consolidado en un cómodo segundo puesto en los últimos años y supera ampliamente a la del alemán, que ocupa la tercera posición.

Gráfico 9

LENGUAS MÁS ESTUDIADAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE INGLATERRA (%)



Fuente: Board y Tinsley (2017b: 26).

En cualquier caso, en el Reino Unido la demanda del español como lengua extranjera por parte de los alumnos de primaria y secundaria ha experimentado un crecimiento sostenido en los últimos años y cada vez son más los centros que incorporan este idioma a su oferta educativa. Este crecimiento de la demanda es especialmente intenso en el ámbito de la enseñanza secundaria, donde el número de alumnos que se inscriben para realizar el examen de español necesario para obtener el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, por sus siglas en inglés) en esta lengua ha ido aumentando de manera constante desde 2010, mientras que el número de alumnos que se inscriben para realizar el examen de francés ha experimentado un ligero descenso²¹.

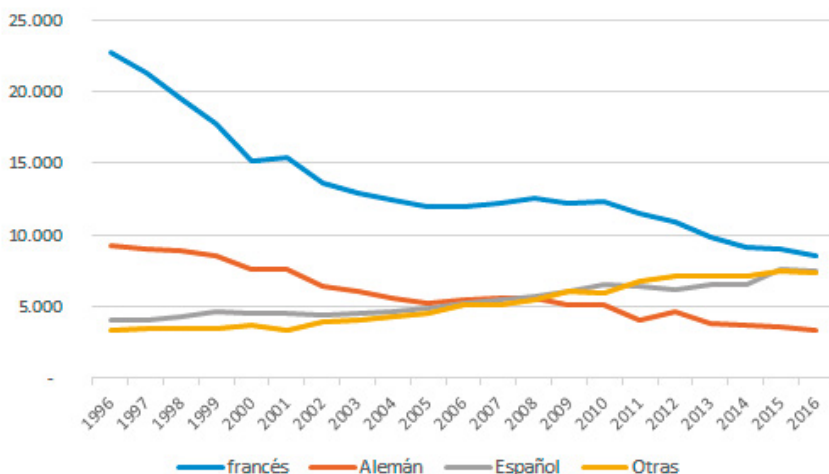
Especialmente llamativo es el caso de los alumnos que se inscriben para realizar el examen de español para obtener el A-Level, que es un título de carácter optativo que obtienen los estudiantes en Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte al final de los dos últimos años de la enseñanza secundaria. Dado que las ofertas que estos estudiantes reciben por parte de las universidades dependen en gran medida de los resultados de este exa-

²¹ Fernández Vítóres (2018b).

men, el crecimiento constante que ha experimentado el número de inscripciones para realizar esta prueba es un buen indicador de la percepción del sector universitario del Reino Unido sobre la utilidad de la lengua española para el futuro profesional de sus estudiantes egresados.

Gráfico 10

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INSCRIPCIONES PARA REALIZAR EL EXAMEN DEL A-LEVEL DE ESPAÑOL EN INGLATERRA (1996-2016)



Fuente: Board y Tinsley (2017b: 20).

Tal como muestra el gráfico 10, el número de inscripciones para realizar el examen del A-Level de español no ha dejado de aumentar desde 1996, mientras que el de francés ha registrado un descenso significativo. De hecho, si continúa la tendencia descrita en los últimos veinte años, es probable que, en un futuro próximo, el número de inscripciones de español supere al de francés.

Tanto las cifras de matrículas en lengua española en Estados Unidos como las necesidades lingüísticas del Reino Unido avalan en cierta medida los modelos de elección racional por parte de los hablantes en el sentido de que ambas sitúan en primer lugar al español, una lengua que, combinada con el inglés, es la opción que más aumenta la capacidad de comunicación de sus hablantes en el ámbito internacional. No es de extrañar, por tanto, que el

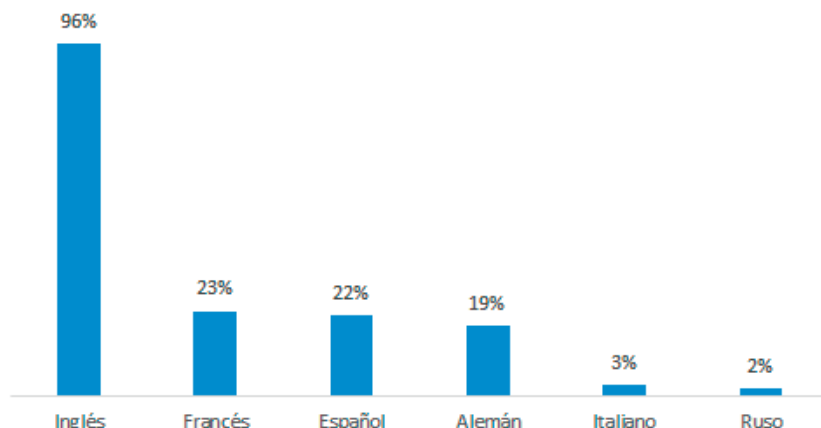
hecho de saber español además de inglés sea percibido como un activo económico considerable por parte de los hablantes nativos de inglés.²²

2.2 *El estudio del español en la Unión Europea*

En el ámbito de la Unión Europea, el estudio del español está en gran medida determinado por las políticas de promoción del multilingüismo impulsadas desde las instituciones europeas y por las inercias institucionales asentadas. Por ejemplo, el hecho de que el alemán y el francés sean lenguas de trabajo de la Comisión Europea supone un incentivo para el aprendizaje de estos dos idiomas, en detrimento del español²³. En cualquier caso, el inglés es, con diferencia, la lengua más estudiada y el español se disputa con el alemán la tercera posición, después del francés.

Gráfico 11

LENGUAS MÁS ESTUDIADAS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UE-28²⁴



Fuente: Eurostat (2016).

²² *Ibidem.*

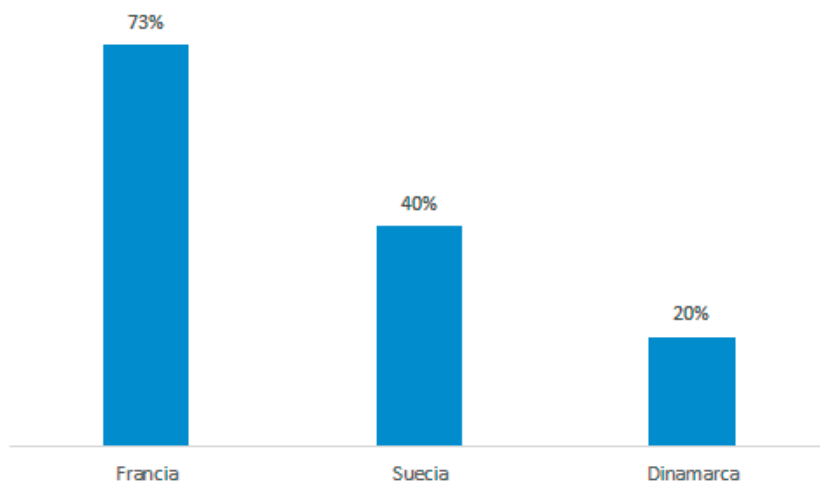
²³ Fernández Vítors (2011).

²⁴ El dato refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la educación secundaria superior.

De los 28 países que pertenecen a esta organización internacional, Francia, Suecia y Dinamarca destacan especialmente por el estudio del español como lengua extranjera, aunque siempre como segunda lengua, después del inglés.

Gráfico 12

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE-28 EN LOS QUE MÁS SE ESTUDIA EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA²⁵



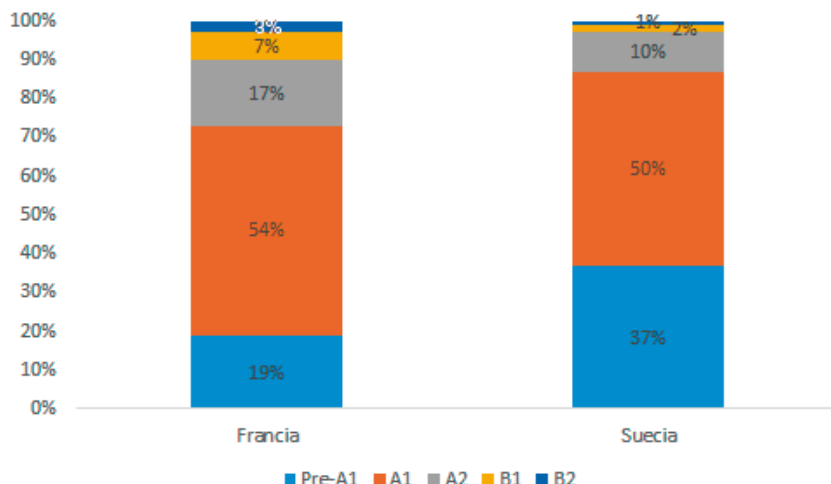
Fuente: Eurostat (2016).

En lo que al nivel de competencia lingüística de estos estudiantes se refiere, este varía en función del estado miembro de que se trate y de la destreza concreta que se analice: comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita... Como botón de muestra, el gráfico 13 refleja los distintos niveles de los estudiantes de español como lengua extranjera en Francia y Suecia. Con todo, estos datos deben tomarse con las debidas prevenciones, porque, salvo en el caso del Reino Unido y de Irlanda, el español se estudia como segunda lengua extranjera y el nivel de competencia de estos estudiantes en esta última suele ser siempre inferior al de su primera lengua extranjera.

²⁵ El dato refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la educación secundaria superior.

Gráfico 13

NIVEL DE COMPETENCIAS EN EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA FRANCIA Y SUECIA (ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR)²⁶



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012b).

3. EL ESPAÑOL COMO ACTIVO ECONÓMICO

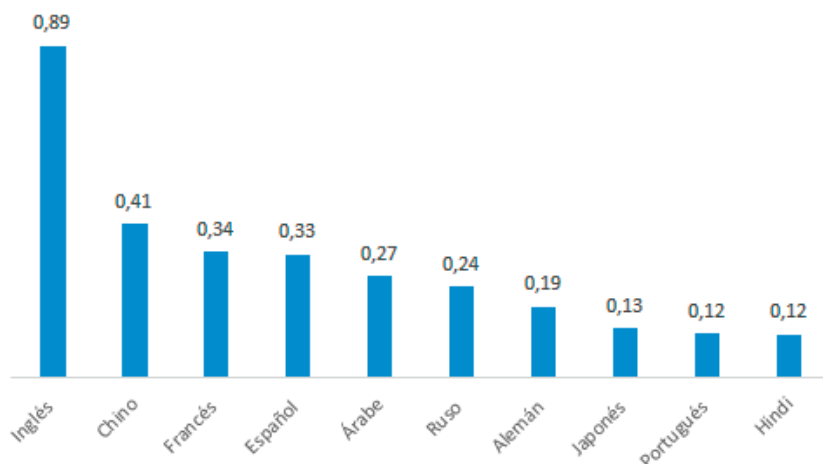
- La contribución del conjunto de los países hispanohablantes al PIB mundial es del 6,9%.
- El PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes es superior al generado por el conjunto de los países donde el francés tiene estatus de lengua oficial.
- Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y España suman el 78% del poder de compra de los hispanohablantes.
- En 2016, el poder de compra de la población hispana de Estados Unidos era de 1,4 billones de dólares y se espera que en 2021 este alcance los 1,66 billones.
- En el caso del español, la lengua común multiplica por cuatro las exportaciones bilaterales entre los países hispanohablantes.
- El 79% de las empresas exportadoras españolas cree que el hecho de que en el mercado de destino se hable en español puede facilitar su actividad internacional.

²⁶ El dato refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la educación secundaria superior.

Determinar el grado de poder vinculado a una lengua es una tarea sumamente complicada. A la dificultad que entraña la elección y el diseño de indicadores precisos, conviene añadir la subjetividad que muchas veces subyace a su ponderación²⁷. En algunos casos, la ausencia de datos comparables entre los distintos idiomas contribuye a añadir aún más incertidumbre a los resultados, que tienen un carácter necesariamente aproximativo. Sobre esta base, el grado de influencia que una determinada lengua es capaz de ejercer a escala mundial suele medirse atendiendo a factores como su extensión y dispersión geográficas, su peso económico, su capacidad de comunicación, su utilización como instrumento de transmisión del conocimiento y su uso en el ámbito de la diplomacia²⁸. Según un estudio reciente que analiza de forma ponderada los aspectos anteriores, el español sería la cuarta lengua más poderosa del mundo, ligeramente por detrás del francés y del chino, y a gran distancia del inglés, que es, con diferencia, la lengua más poderosa del mundo²⁹.

Gráfico 14

ÍNDICE DE PODER VINCULADO A LAS LENGUAS (2016)



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

²⁷ Fernández Vítóres (2018b).

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

3.1 *El PIB del ámbito hispanohablante*

Como se desprende del gráfico anterior, el peso y potencial de un idioma están íntimamente relacionados con los índices macroeconómicos de los países en los que es lengua oficial. En concreto, el número de hablantes, la capacidad de compra de estos y el carácter internacional son los tres factores fundamentales que determinan la potencia económica de un idioma frente a otros³⁰.

El valor de pertenecer a un mismo grupo lingüístico aumenta con el número de hablantes, ya que las posibilidades de llevar a cabo transacciones e intercambios se multiplican. El español se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en extensión geográfica³¹. Por tanto, la demografía es el primer factor sobre el que se asienta la potencia económica del español.

Dos tercios del PIB vinculado al español se generan en dos grandes áreas geográficas. Por un lado Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y por otro la Unión Europea. Estas dos regiones suman el 78% del poder de compra de los hablantes de español en el mundo, mientras que los más de 400 millones de hispanohablantes de Hispanoamérica solo alcanzan el 22% del total³². Si se tiene en cuenta que, en 2016, el PIB mundial por paridad del poder adquisitivo (PPA) fue de 120,6 billones de dólares internacionales³³, se puede concluir que la contribución del conjunto de los países hispanohablantes al PIB mundial es del 6,9%.

³⁰ Jiménez (2009).

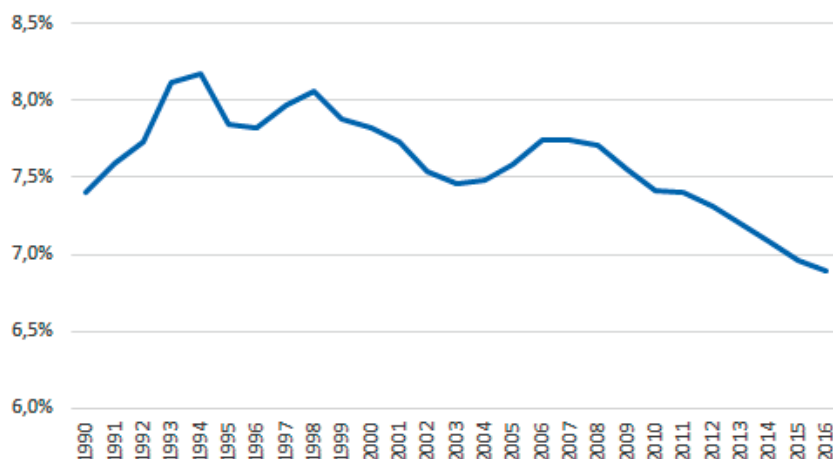
³¹ Moreno Fernández y Otero Roth (2007b).

³² Jiménez (2009).

³³ El PIB por paridad del poder adquisitivo (PPA) es el producto interior bruto convertido a dólares internacionales utilizando las tasas de paridad del poder adquisitivo. Un dólar internacional tiene el mismo poder adquisitivo sobre el PIB que el que posee el dólar de Estados Unidos en ese país. El PIB es la suma del valor agregado bruto de todos los productores residentes en la economía más todo impuesto a los productos, menos todo subsidio no incluido en el valor de los productos. Se calcula sin hacer deducciones por depreciación de bienes manufacturados o por agotamiento y degradación de recursos naturales.

Gráfico 15

EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL PIB MUNDIAL GENERADO POR LOS PAÍSES
HISPANOHABLANTES DESDE 1990 (PPA)³⁴



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

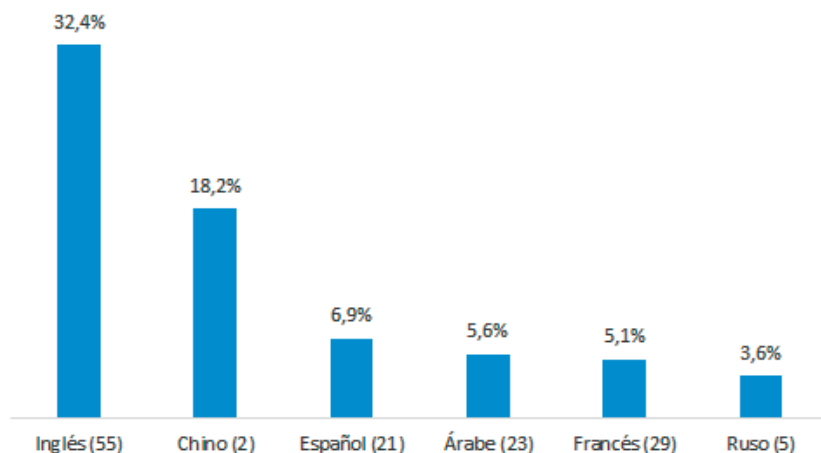
Tal como ilustra el gráfico 15, aunque el porcentaje del PIB mundial generado por los países hispanohablantes experimentó un crecimiento significativo en los primeros cuatro años de la década de los noventa, este comenzó un descenso paulatino desde 1995, si bien con algunas alzas puntuales. Con todo, esta pérdida de relevancia de los países hispanohablantes en la economía mundial, con los efectos que esto pueda acarrear para el prestigio y la proyección internacionales de la lengua, se ha visto en cierto modo compensada por el fuerte crecimiento de la población de estos países. Si se analiza el porcentaje del PIB mundial generado por aquellos países donde cada una de las seis lenguas oficiales de Naciones Unidas tiene estatus de idioma oficial, el español ocuparía la tercera posición, aunque a gran distancia del inglés y del chino, que son los idiomas vinculados a las principales economías del mundo. Además, el PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes es superior al generado por el

³⁴ Solo se incluyen los países en los que el español es lengua oficial y, por tanto, no está incluida la comunidad hispana de Estados Unidos. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo expresado en dólares internacionales corrientes. Véase nota anterior.

conjunto de los países que tienen como lengua oficial el francés. Lengua esta última que, sin embargo, tiene una representación mucho mayor que el español en el ámbito de Naciones Unidas. Por último, tanto los países arabohablantes como los rusohablantes tienen una capacidad de generación de PIB inferior a la del conjunto de los países de habla hispana.

Gráfico 16

PORCENTAJE DEL PIB MUNDIAL VINCULADO A LAS LENGUAS OFICIALES DE NACIONES UNIDAS (PPA)³⁵



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

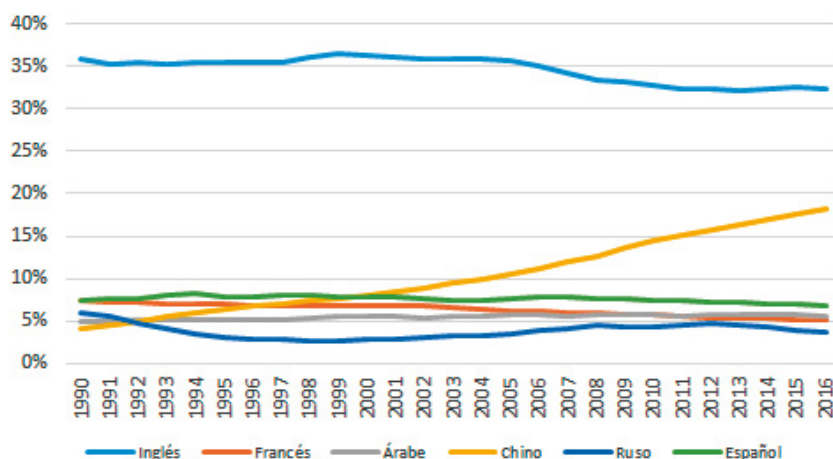
La evolución del porcentaje del PIB mundial asociado a cada una de las lenguas oficiales de Naciones Unidas muestra que el español ocupó la segunda posición en esta clasificación hasta 1999, año en que este idioma fue superado por el chino. Asimismo,

³⁵ Solo se incluyen aquellos países en los que la lengua tiene estatus de idioma oficial. En los países con más de una lengua oficial, se ha asignado la totalidad del PIB a cada una de ellas, con lo que la suma de los porcentajes podría ser superior a cien. En el porcentaje del inglés no se han incluido las entidades no soberanas en las que se habla parcialmente esta lengua. Tayikistán, la República Moldava Transnistria, Abjasia y Osetia del Sur no están incluidos en el porcentaje del ruso. Al no existir datos fiables correspondientes a Somalia y a Siria, estos países no han sido incluidos en el porcentaje del árabe. En el porcentaje del español, solo se incluyen los países en los que el español es lengua oficial y, por tanto, no está incluida la comunidad hispana de Estados Unidos. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo expresado en dólares internacionales corrientes. Véase nota 33.

puede apreciarse la consolidación paulatina de una brecha entre el PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes y el generado por aquellos países donde el francés es lengua oficial, a pesar de que estos últimos superan en número (29) a los primeros (23).

Gráfico 17

EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL PIB MUNDIAL VINCULADO A LAS LENGUAS OFICIALES DE NACIONES UNIDAS (PPA)³⁶



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

3.2 *El poder de compra de la comunidad hispana en los Estados Unidos*

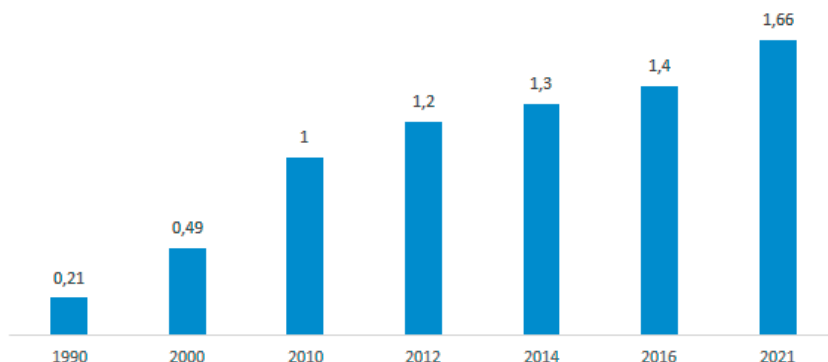
Otro factor que debe tomarse en consideración a la hora de medir el peso económico de una lengua es la renta per cápita de sus hablantes, porque la capacidad de compra de quien habla es la que multiplica los intercambios y las transacciones mutuas. En el caso del español, al conjunto del poder de compra de los países hispanohablantes es preciso añadir el poder de compra de la comunidad hispana de Estados Unidos, que presenta una vitali-

³⁶ Los datos se expresan en dólares internacionales corrientes. Solo se incluyen los países en los que el español es lengua oficial y, por tanto, no está incluida la comunidad hispana de Estados Unidos. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo. Véase nota 33.

dad demográfica extraordinaria y geográficamente concentrada. Según el Selig Center for Economic Growth, el poder de compra de la población hispana en Estados Unidos en 2016 era de 1,4 billones de dólares y se espera que en 2021 este alcance los 1,66 billones. Actualmente, el poder de compra de los hispanos estadounidenses es superior al PIB de España y de México a precios corrientes³⁷, lo que da una idea del enorme potencial de este nicho de mercado no solo en Estados Unidos sino en todo el mundo³⁸. Además, en términos absolutos, el poder adquisitivo hispano se ha duplicado cada década en los Estados Unidos desde 1990. Con todo, las últimas previsiones para la década actual apuntan a un crecimiento más moderado, tal como se desprende del siguiente gráfico.

Gráfico 18

EVOLUCIÓN DEL PODER DE COMPRA DE LA COMUNIDAD HISPANA
EN ESTADOS UNIDOS (EN BILLONES DE DÓLARES)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Selig Center for Economic Growth (2018).

El poder de compra hispano está geográficamente más concentrado que el del resto de las comunidades de Estados Unidos. En California, por ejemplo, se concentra el 26% del poder de compra hispano. Los otros estados con un mayor poder de compra hispano son Texas, Florida, Nueva York e Illinois. Asimismo,

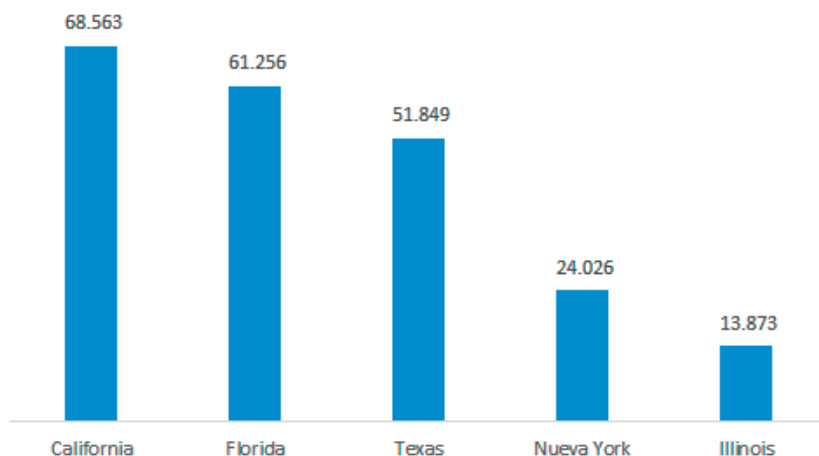
³⁷ Según el INE (2016), el PIB de España en 2015 a precios corrientes se situaba en 1.081.190 millones de euros.

³⁸ Fernández Vítóres (2013).

estos son los estados donde se registra una mayor concentración de empresas en manos de hispanos.

Gráfico 19

ESTADOS CON MAYOR NÚMERO DE EMPRESAS PROPIEDAD DE HISPANOS



Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos (2017a).

3.3 *El español como lengua del comercio*

El carácter internacional de un idioma también determina su peso económico. Un indicador que conviene tener especialmente en cuenta a la hora de medir la relevancia internacional del español es, sin duda, su influencia en el comercio internacional. En general, el hecho de compartir una misma lengua casi duplica los intercambios comerciales bilaterales entre países. En el caso del español, la lengua común multiplica por cuatro las exportaciones bilaterales entre los países hispanohablantes³⁹. Además, el idioma común es una variable más importante para explicar el comercio bilateral entre los países de habla hispana que entre los anglosajones⁴⁰, con independencia del valor que pueda tener el inglés como lengua franca de los negocios internacionales.

³⁹ Alonso, García Delgado y Jiménez (2015: 203).

⁴⁰ Jiménez y Narbona (2011).

El *Atlas de la lengua española en el mundo* destaca algunas características del español como lengua internacional que podrían explicar el porqué de la afirmación anterior: 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 veintiún países del mundo; es una lengua en expansión; es lengua de una cultura internacional⁴¹. Quizás estas son las razones por las que el español ocupa la cuarta posición en el ámbito institucional de la Unión Europea⁴² y la tercera en el sistema de la ONU⁴³.

En cualquier caso, la percepción empresarial avala mayoritariamente los datos ofrecidos más arriba. En el caso concreto de España, un tercio de las empresas exportadoras considera que operar en un mercado de lengua distinta incrementa en más del 1% de su facturación los costes de adaptación de sus productos. Además, el 37% considera similar el coste asociado a la adaptación de sus campañas de promoción y *marketing*. Por el contrario, el 79% de las empresas exportadoras españolas cree que el hecho de que en el mercado de destino se hable en español puede facilitar su actividad internacional. Y esa cuota alcanza el 84% en el caso de las empresas instaladas en el exterior⁴⁴.

⁴¹ Moreno Fernández y Otero Roth (2007b).

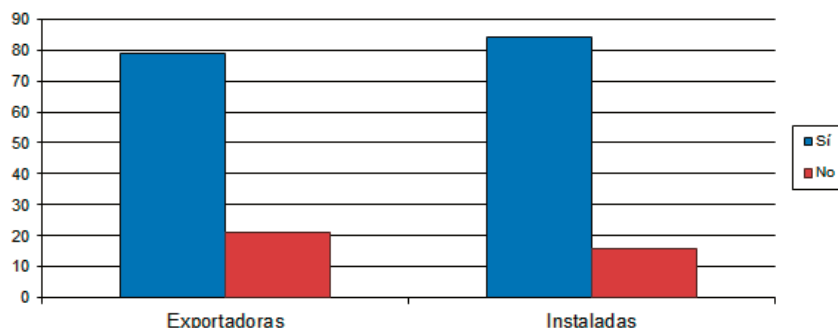
⁴² Fernández Vítóres y García (2014).

⁴³ Fernández Vítóres (2014b).

⁴⁴ Alonso, García Delgado y Jiménez (2015: 203).

Gráfico 20

EL USO DEL ESPAÑOL EN EL MERCADO DE DESTINO FACILITA LA ACTIVIDAD INTERNACIONAL DE LA EMPRESA (% SOBRE LAS RESPUESTAS)



Fuente: Alonso, García Delgado y Jiménez (2015: 176). Encuesta a la base de datos del ICEX. Respuestas: exportadoras, 1.729; instaladas, 63.

Estrechamente ligado a la relevancia económica e internacional de una lengua está el concepto de «lengua como mercado». Este incluye aspectos como la enseñanza del idioma y las actividades mercantiles asociadas a ella (la enseñanza del español para extranjeros, las ediciones para la enseñanza del español, etc.); los servicios lingüísticos; y las tecnologías de la lengua (desarrollo de herramientas y recursos informáticos relacionados con la lengua española).

4. EL ESPAÑOL EN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

- El español es la segunda lengua más importante en el ámbito internacional.
- El español ocupa la tercera posición en cuanto al reconocimiento como lengua de trabajo dentro del sistema de las Naciones Unidas y la cuarta posición en el ámbito institucional de la Unión Europea.
- La mayoría de los textos en español generados por la ONU y por la UE son traducciones de otros idiomas.
- Aunque el español es la tercera lengua de redacción de los textos originales producidos por la ONU, su uso es tan reducido que resulta casi inapreciable en comparación con el inglés y, en menor medida, el francés.

El carácter internacional de un idioma puede medirse mediante un análisis ponderado de indicadores asociados a una lengua como son su número de hablantes, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las poblaciones que la utilizan, el número de países en los que se habla y las exportaciones que estos realizan, las traducciones y su carácter oficial o no en la ONU. Este análisis sitúa al español como la segunda lengua más importante en el ámbito internacional.

Cuadro 5

ÍNDICE DE IMPORTANCIA INTERNACIONAL DE LAS LENGUAS 2014

1.	Inglés	0,438
2.	Español	0,333
3.	Chino	0,325
4.	Árabe	0,309
5.	Francés	0,289
6.	Ruso	0,285
7.	Alemán	0,262
8.	Japonés	0,240
9.	Italiano	0,238
10.	Sueco	0,234

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

La Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas disponen de un régimen lingüístico muy bien definido que, de aplicarse de forma estricta, supondría la igualdad de trato de los distintos idiomas oficiales. Sin embargo, el hecho de operar en varias lenguas ralentiza el desarrollo de los trabajos y las actividades de estas instituciones, sobre todo si se tiene en cuenta que la mayoría de la documentación generada debe traducirse a los diferentes idiomas oficiales. En la ONU y en la UE, donde la mayor parte del trabajo institucional lo realizan los funcionarios internacionales y no los representantes políticos, la comunicación multilingüe en las actividades internas de los distintos departamentos y organismos suele articularse a través de la limitación

del número de lenguas de trabajo⁴⁵. Limitación que, a pesar de la gran presencia internacional del español, suele asignar a esta lengua una representación insuficiente, si se la compara con la del inglés, considerada como la lengua franca internacional, y con la del francés, que aún rentabiliza su posición en estos foros como lengua tradicional de la diplomacia⁴⁶.

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

En el caso de la Unión Europea, la amplia proyección internacional del español y el hecho de que sea una lengua oficial de la ONU parecen argumentos lo suficientemente contundentes como para reclamar un mayor uso institucional para este idioma. En la ONU, aparte del elevado número de países hispanohablantes que pertenecen a esta organización, el hecho de que el español supere en número de hablantes nativos al inglés puede considerarse una razón más que suficiente para solicitar un trato del español similar, al menos, al que recibe el francés⁴⁷. Trato que está reivindicándose no solo desde el ámbito hispanohablante sino también desde el angloparlante⁴⁸. Por otra parte, el retroceso que está experimentando el francés en estas organizaciones internacionales ya empieza a ser admitido hasta por los propios políticos y funcionarios franceses⁴⁹.

En la ONU, más del 17% de sus funcionarios es de algún país hispanohablante⁵⁰. Del mismo modo, en la Unión Europea, el porcentaje de funcionarios españoles es del 7%, lo que coloca a España en el cuarto puesto en la clasificación por nacionalidades⁵¹.

⁴⁵ J. Rupérez y D. Fernández Vitores (2012), *El español en las relaciones internacionales*.

⁴⁶ N. Nalarraga (2013), «“Excusez-moi”, deje sitio al español».

⁴⁷ J. Rupérez y D. Fernández Vitores (2012), *op. cit.*

⁴⁸ The Economist (2013), «Languages of diplomacy: Towards a fairer distribution».

⁴⁹ Euroactive.com (2013), «French EU elite abandons ‘defensive’ stance on language».

⁵⁰ Fernández Vitores y García (2014).

⁵¹ *Ibidem*.

4.1 *La Unión Europea*

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

En general, la presencia del español es mayor en las instancias superiores de algunas instituciones europeas que en las inferiores, especialmente en el caso del Consejo y del Parlamento Europeo. Es decir, cuanto más importante es la reunión, más representación lingüística suele tener el español⁵².

Un indicador importante de la presencia de un idioma en las instituciones europeas es el análisis de los textos primarios, esto es, aquellos textos iniciales que constituyen la base para las traducciones posteriores al resto de las lenguas oficiales. En el caso de la Comisión Europea, el porcentaje de documentos redactados en español es muy reducido en comparación con el de los redactados en inglés. No obstante, si se tiene en cuenta que el inglés, el francés y el alemán son las lenguas de trabajo de esta institución, no es de extrañar que el número de páginas redactadas en estos idiomas sea muy superior a la media, puesto que muchos textos solo se redactan en una o varias de estas tres lenguas para uso interno de la Comisión. A pesar de este hecho, el español ocupa la quinta posición en esta clasificación. En cualquier caso, es preciso señalar que el número de páginas traducidas al español es mucho mayor que el de los documentos originales redactados en este idioma, lo que hace del español una «lengua de traducción», o lo que es lo mismo, la mayoría de los textos en español generados por la Comisión Europea son traducciones de otros idiomas.

⁵² *Ibidem*.

Cuadro 6

NÚMERO DE PÁGINAS TRADUCIDAS EN LA COMISIÓN POR LENGUA DE ORIGEN Y DE DESTINO
EN 2010⁵³

Lengua	Origen	Destino
Inglés	1.433.209	192.674
Francés	132.592	152.831
Alemán	41.667	131.394
Italiano	38.273	80.973
Español	28.090	79.803
Holandés	18.390	75.700
Polaco	21.412	71.278
Portugués	11.995	71.191
Griego	23.084	71.098
Rumano	8.715	69.189
Búlgaro	10.198	67.993
Checo	10.138	67.336
Sueco	9.989	66.818
Letón	8.571	66.184
Húngaro	11.274	65.907
Esloveno	7.076	65.763
Estonio	6.337	65.530
Danés	9.097	65.466
Eslovaco	9.144	65.170
Finés	7.236	64.939
Lituano	9.476	64.889
Maltés	640	64.084
Irlandés	13	5.961
Otras	3.711	1.977

Fuente: Rupérez y Fernández Vítóres (2012: 68).

4.2 *La Organización de las Naciones Unidas*

El español ocupa una posición privilegiada en la Organización de las Naciones Unidas, que ha optado por limitar el número de idiomas utilizados en su funcionamiento interno con el fin de agili-

⁵³ El cuadro está ordenado jerárquicamente en función de la lengua de destino.

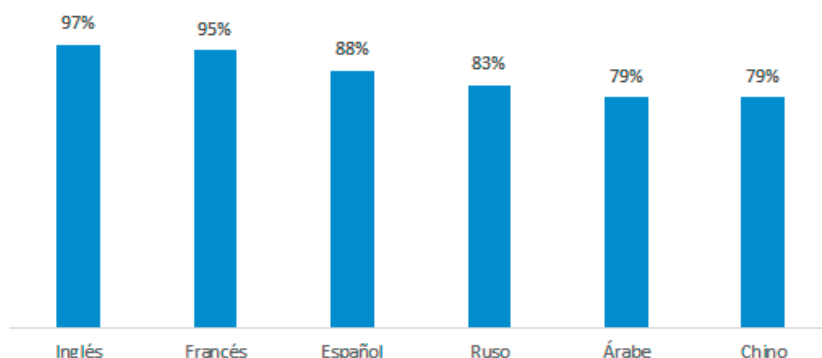
zar los trabajos que en ella tienen lugar. Así, el español es una de las seis lenguas oficiales con las que actualmente cuenta la ONU, junto con el árabe, el chino, el francés, el inglés y el ruso.

La calificación del español como lengua oficial supone que este idioma pueda utilizarse en todas las reuniones formales convocadas por las Naciones Unidas y que todos los discursos pronunciados en español y todos los documentos oficiales aportados y redactados en este idioma se interpreten y traduzcan a las otras lenguas oficiales.

El gráfico 21 muestra el porcentaje de reuniones que disponían de servicios de interpretación en las distintas lenguas oficiales en las 351 reuniones programadas por las Naciones Unidas y sus órganos afiliados para 2014.

Gráfico 21

PORCENTAJE DE REUNIONES PROGRAMADAS EN LAS NACIONES UNIDAS Y ÓRGANOS AFILIADOS PARA 2014 CON INTERPRETACIÓN EN LAS DISTINTAS LENGUAS OFICIALES



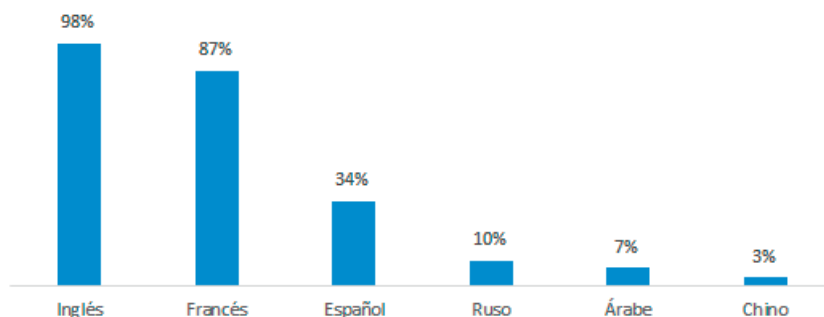
Fuente: Fernández Vítors (2014b: 4).

Como puede observarse, el español ocupa la tercera posición en cuanto al uso como lengua de trabajo dentro del sistema de las Naciones Unidas. Sin embargo, el gráfico anterior solo refleja la situación de derecho con respecto al empleo de los diferentes idiomas o, dicho de otro modo, la cobertura lingüística que tiene lugar en las reuniones formales. Para dar una idea de cuál es la situación de hecho, es decir, de cuál es el uso real de las distintas lenguas en el funcionamiento interno de la ONU conviene analizar las reuniones informales que en ella se producen, así como el

uso de los idiomas por parte de los funcionarios que integran su plantilla. Aunque los estudios relativos a este asunto brillan por su ausencia, una encuesta realizada en 2010 por la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra muestra una situación similar a la presentada en el gráfico 22, pero con un uso mucho más reducido de las lenguas distintas del inglés y del francés.

Gráfico 22

PORCENTAJE DE USO DEL ESPAÑOL EN LA OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS EN GINEBRA



Fuente: Fernández Vítóres (2014b: 5).

El gráfico anterior muestra claramente una utilización mucho más reducida del español en comparación con la que tiene lugar en las reuniones formales. Sin embargo, es preciso señalar que, aunque limitado, el uso del español en la comunicación informal dentro de las Naciones Unidas está muy por delante del empleo del ruso, del árabe y del chino. Además, este mismo patrón de utilización de las distintas lenguas oficiales también puede observarse en el resto de las organizaciones pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas.

A pesar del panorama descrito anteriormente, es preciso decir que, debido en parte a la urgencia de las reuniones, muchas de estas se desarrollan sin interpretación, lo que favorece una convergencia hacia el uso del inglés que afecta sin duda al empleo del español (Fall y Zhang, 2011: 41), convergencia que también puede observarse en la traducción de la documentación oficial.

Al igual que en el caso de la Unión Europea, un aspecto que resulta especialmente interesante para evaluar la presencia ins-

titucional del español en las Naciones Unidas es en qué medida este idioma se utiliza en la redacción de los documentos originales producidos por la Organización. Aunque el objetivo de las Naciones Unidas es facilitar todos los documentos oficiales en las distintas lenguas de forma simultánea, la lengua de redacción de los documentos originales no es en absoluto baladí, ya que puede influir estilísticamente en las versiones traducidas al resto de las lenguas oficiales o de trabajo. De hecho, la influencia del original inglés sobre la versión española ha llevado a algunos autores a hablar del español como una «lengua cautiva» en los foros internacionales, dando a entender así que los traductores muestran una tendencia a utilizar un tipo de español supeditado en cierto modo a las formas léxicas y sintácticas de los textos originales, antes en francés —en los años en que esta era la lengua predominante— y ahora en inglés, que es la lengua franca por excelencia⁵⁴.

Si bien el inglés es el idioma en el que se redactan la mayoría de los documentos originales, seguido, tímidamente, por el francés, el español es la tercera lengua de redacción de estos textos primarios. Sin embargo, su uso es tan reducido que resulta casi imperceptible en comparación con el inglés y, en menor medida, el francés.

En ámbitos como la comunicación institucional interna, la representación del español es prácticamente inexistente. Un ejemplo de esto es la intranet de las Naciones Unidas, iSeek, que únicamente mantiene páginas en inglés y francés, y publica artículos en ambos idiomas. De puertas afuera, los mecanismos de información pública y divulgación empleados por las Naciones Unidas presentan un panorama bastante distinto en lo que al uso de los idiomas oficiales se refiere.

Desde que comenzó a funcionar el sitio web de las Naciones Unidas, el Departamento de Información Pública ha intentado lograr la paridad entre los idiomas oficiales. Sin embargo, puede afirmarse que, en el sistema de las Naciones Unidas, los ciber-sitios plenamente multilingües son más una excepción que una regla⁵⁵. Actualmente, los usuarios del sitio web de las Naciones

⁵⁴ Hernández Francés (2010: 191).

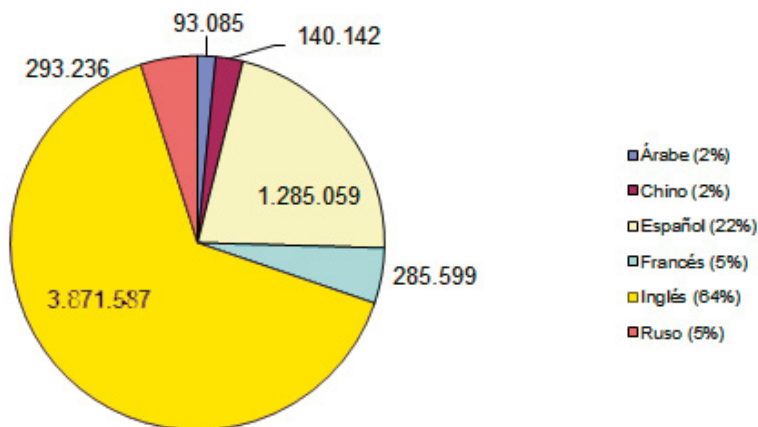
⁵⁵ Fall y Zhang (2011).

Unidas pueden acceder a los contenidos multimedia desde la página principal, que ofrece transmisiones electrónicas, en directo y a demanda, de reuniones, conferencias y eventos, y vídeos con subtítulos y audio en varios idiomas, entre ellos el español. Si bien pueden encontrarse buenos ejemplos de sitios web multilingües, como los de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI), la UNESCO, la OMS y las Naciones Unidas, en la mayoría de los espacios electrónicos del resto de las organizaciones se utiliza solo inglés.

En mayor o menor medida, el español está presente en el 61% de los sitios web del sistema de las Naciones Unidas, lo que coloca a este idioma una vez más en la tercera posición después del inglés y el francés. Aunque es cierto que el español tiene una menor presencia que el francés en las páginas web institucionales de la ONU, es preciso matizar que, en lo relativo al número de visitas, el sitio en español de las Naciones Unidas supera con creces al francés, lo que pone de manifiesto el contraste que existe entre la demanda real de información en las distintas lenguas por parte de los usuarios y la representación institucional de estas. De hecho, el español viene ocupando un cómodo segundo puesto desde 2005 en cuanto a número de visitas.

Gráfico 23

PORCENTAJE DE VISITAS DEL SITIO WEB DE LAS NACIONES UNIDAS (WWW.UN.ORG)
EN FUNCIÓN DE LA LENGUA. OCTUBRE 2013



Fuente: Fernández Vítóres (2014b: 17).

5. EL ESPAÑOL EN INTERNET Y EN LAS REDES SOCIALES

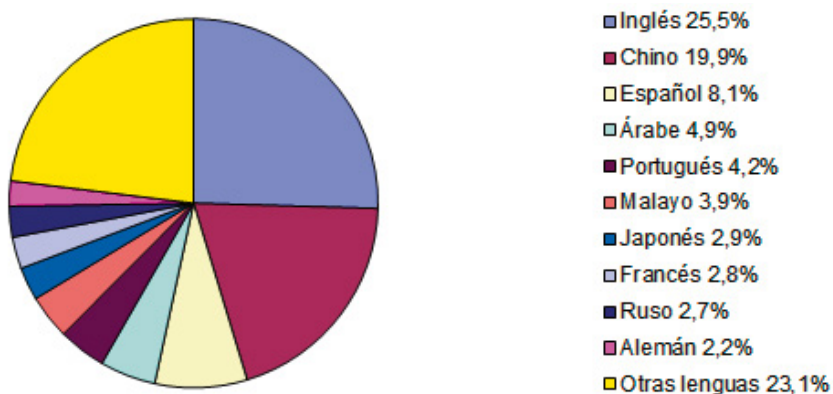
- El español es la tercera lengua más utilizada en la Red.
- El 8,1% de los usuarios de Internet se comunica en español.
- El uso del español en la Red ha experimentado un crecimiento del 1.696% entre los años 2000 y 2017.
- Solo un país de habla hispana, México, se encuentra entre los diez con el mayor número de usuarios en Internet.
- El español es la segunda lengua más utilizada en Wikipedia, en Facebook y en Twitter.
- El número de usuarios de Facebook en español coloca a este idioma a gran distancia del portugués y del francés.
- El español es la segunda lengua más utilizada en Twitter en ciudades mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York.

5.1 *El español en Internet*

En la actualidad, el español es la tercera lengua más empleada en Internet por número de internautas. De los casi 3.885 millones de usuarios que tenía Internet en todo el mundo en diciembre de 2017, el 8,1% se comunicaba en español. Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés y el chino. Si se tiene en cuenta que el chino es una lengua que, en general, solo la hablan sus nativos, el español se situaría como la segunda lengua de comunicación en Internet tras el inglés.

Gráfico 24

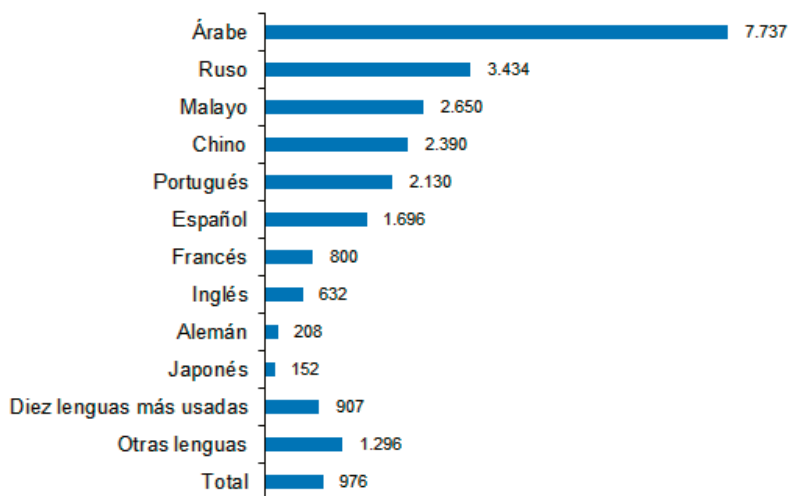
LENGUAS MÁS USADAS EN LA RED (DICIEMBRE 2017)



Fuente: Internet World Stats, consultado el 1 de marzo de 2018.

Gráfico 25

PORCENTAJE DE CRECIMIENTO DE LAS LENGUAS MÁS USADAS EN LA RED (2000-2017)



Fuente: Internet World Stats, consultado el 3 de marzo de 2018.

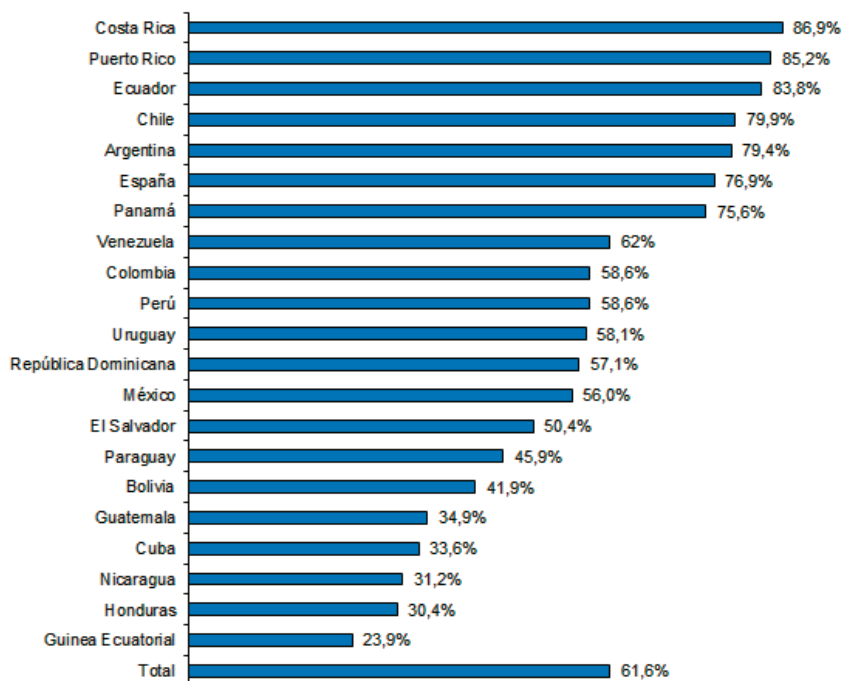
El español ha experimentado un crecimiento del 1.696% en el periodo 2000-2017, frente al incremento del 632% registrado por el inglés. Este despegue se debe, sobre todo, a la incorporación

a la Red de usuarios hispanoamericanos. Solo en Iberoamérica y el Caribe el incremento de internautas fue del 2.035% entre 2000 y 2017.

A pesar de esta espectacular evolución, el potencial de crecimiento de los usuarios en español sigue siendo muy alto. La penetración media de Internet en los países hispanohablantes, o el porcentaje de población que usa Internet, es del 63,3%, lejos de la media europea, que alcanza el 73,5%, y del 76,9% de España. En algunos países, los niveles de penetración superan a los europeos, como es el caso de Costa Rica, que con el 86,9% tiene un grado de penetración superior al de España; o Puerto Rico, con el 85,2%. En el otro extremo se encuentran Guinea Ecuatorial, con el 23,9%; Honduras, con el 30,4%; o Nicaragua, con el 31,2%.

Gráfico 26

USO DE INTERNET EN LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES (JUNIO 2016)



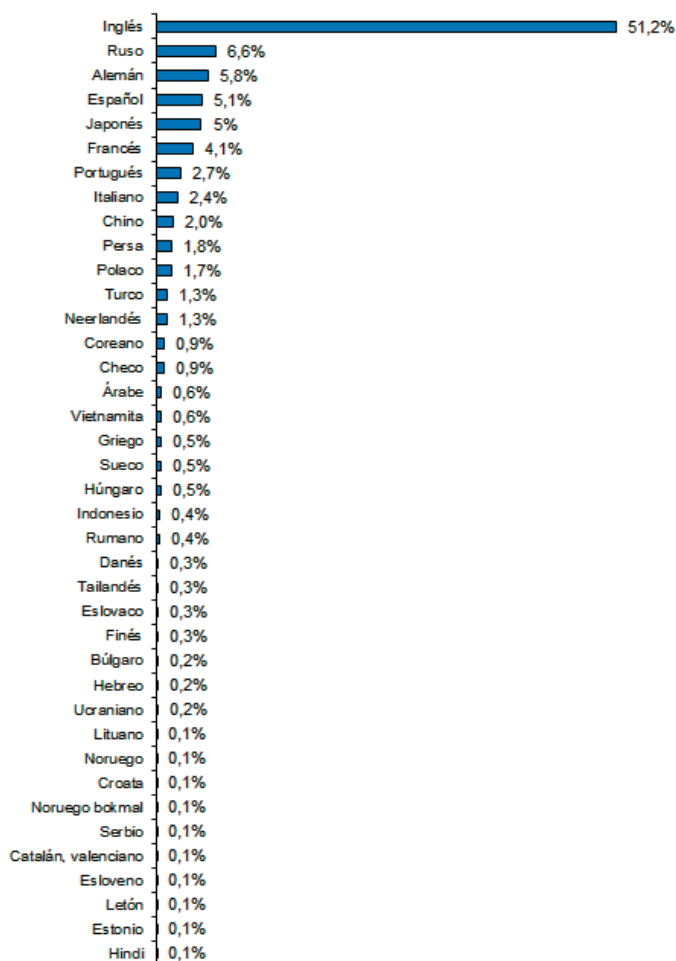
Fuente: Internet World Stats, consultado el 21 de marzo de 2018.

Solo un país de habla hispana, México, se encuentra entre los diez con el mayor número de usuarios en Internet. Por otra parte, los veinte países que encabezan la clasificación de países por número de usuarios reúnen al 67,4% de los internautas.

Los datos anteriores hacen referencia a la fuerza del español en función del número de usuarios. Sin embargo, la utilización del español varía considerablemente si se analizan las páginas de Internet que emplean varias lenguas para transmitir sus contenidos.

Gráfico 27

USO DE LAS DISTINTAS LENGUAS EN LAS PÁGINAS DE INTERNET MULTILINGÜES
(MARZO 2018)



Fuente: W3Techs.com, consultado el 2 de marzo de 2018.

Aunque el español se utiliza en el 5,1% de las páginas multilingües, su uso está a gran distancia del inglés. Esto pone de manifiesto la escasa utilización del español como lengua internacional en Internet. Por el contrario, el inglés se sitúa como la auténtica lengua franca de la Red, ya que se emplea en el 51,2% de las páginas multilingües.

Por último, aunque no hay análisis exhaustivos sobre el uso del español como segunda lengua en Internet, un estudio realizado en 2011 revelaba que, en el caso concreto de la Unión Europea, el español es la cuarta lengua más utilizada después del inglés, el francés y el alemán. Si se tiene en cuenta que, a diferencia de los hablantes de francés y de alemán, la mayoría de los hablantes de español se encuentran fuera de la Unión Europea, no es difícil extrapolar la segunda posición (o tercera, dependiendo de si se incluye al chino) para el español a escala mundial apuntada más arriba.

Cuadro 7

IDIOMAS MÁS USADOS, APARTE DEL MATERNO, ENTRE LOS USUARIOS DE LA UE27
PARA ACCEDER A CONTENIDO EN INTERNET

Inglés	48%
Francés	6%
Alemán	6%
Español	4%
Italiano	2%
Ruso	2%
Neerlandés	0,5%
Sueco	0,4%
Portugués	0,3%
Polaco	0,2%
Otros	2%

Fuente: Gallup Organization (2011), *Flash Eurobarometer 313*.

5.2 *El español en las redes sociales*

Uno de los indicadores de la vitalidad del español en Internet es el protagonismo que esta lengua ha adquirido en los últimos

años en las redes sociales. Actualmente, el español es la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales del mundo: Facebook y Twitter (InSites Consulting, 2012).

5.2.1 El español en Wikipedia

Aunque no es una red social propiamente dicha, Wikipedia es un medio de colaboración abierto cuyo objetivo es crear fuentes de información de forma gratuita. Cualquiera puede crear, modificar, completar, borrar y discutir el contenido existente, pero solo un número limitado de administradores tiene permisos para poder solucionar disputas o bloquear páginas en caso necesario. Estos administradores trabajan de manera voluntaria, ya que no reciben ninguna remuneración por su trabajo. Wikipedia ha sido creada en su totalidad por voluntarios y permite la utilización de toda la información contenida en la base de datos de forma gratuita. En este sentido, comparte una de las principales características de las redes sociales, es decir, «transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos»⁵⁶.

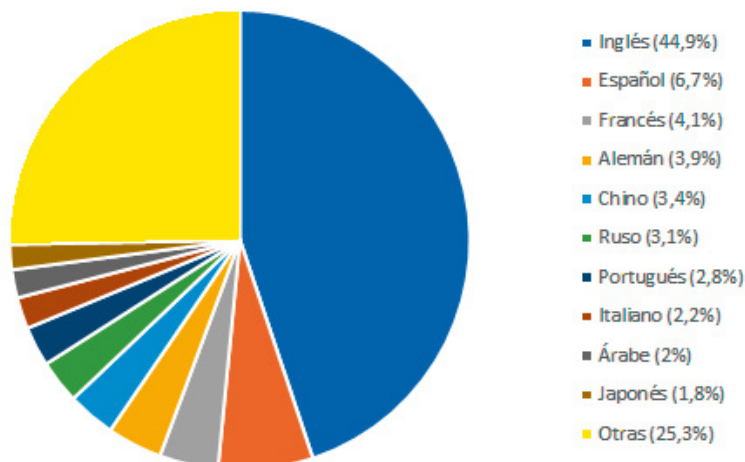
De las 288 lenguas en las que actualmente se divulga esta enciclopedia virtual, el español ocupa la novena posición por número de artículos escritos. Sin embargo, aún está por detrás de lenguas como el alemán, el francés, el italiano, el ruso y, lo que es más sorprendente, el sueco, el neerlandés y el cebuano, una lengua minoritaria y con una proyección internacional casi nula comparada con el español. Esto indica que, detrás de estas cifras, existe una voluntad política de promoción de lenguas y, precisamente por eso, una forma más adecuada de medir la presencia de los distintos idiomas en Wikipedia es tomar en consideración el número de usuarios que tiene esta enciclopedia virtual en las distintas lenguas. Según este indicador, el español ocupa la segunda posición en Wikipedia, por delante del francés, del alemán y del chino. Y eso a pesar de que, en esta plataforma, el español cuenta con un número menor de editores de contenidos⁵⁷ que el francés o el alemán.

⁵⁶ ONTSI (2011), *op. cit.*

⁵⁷ Usuarios activos, es decir, aquellos que han editado parte del contenido durante los últimos treinta días.

Gráfico 28

PRINCIPALES LENGUAS DE WIKIPEDIA POR NÚMERO DE USUARIOS (%)
(MARZO DE 2018)



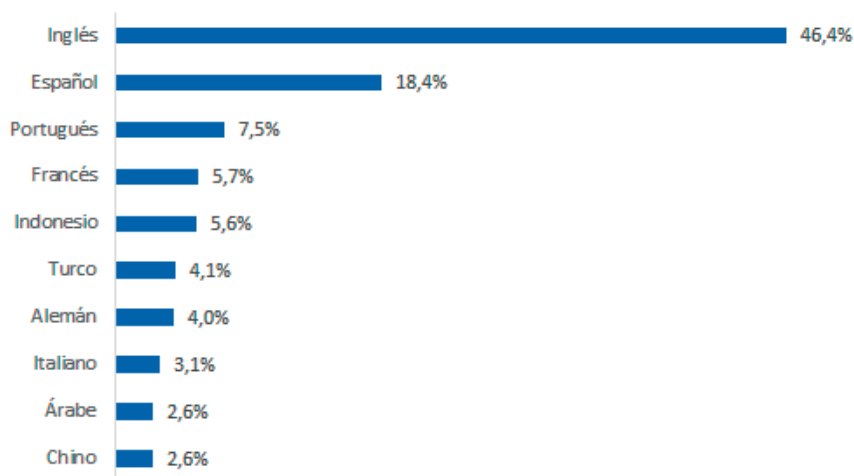
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Wikipedia, consultado el 2 de marzo de 2018.

5.2.2 El español en Facebook

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

Gráfico 29

PORCENTAJE DE USUARIOS DE FACEBOOK POR LENGUA

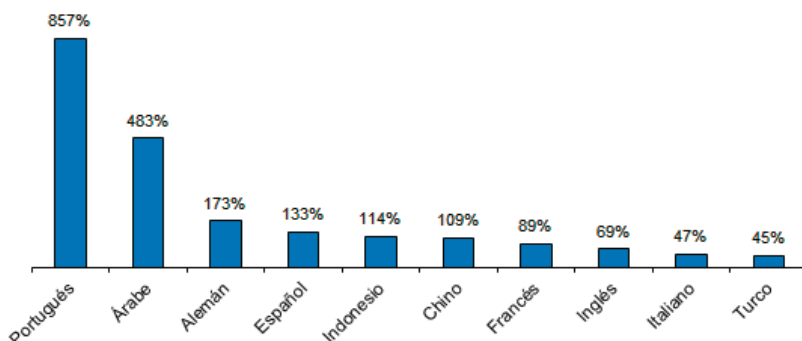


Fuente: Elaboración propia a partir de Socialbakers (2012).

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

Gráfico 30

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



Fuente: Socialbakers (2012).

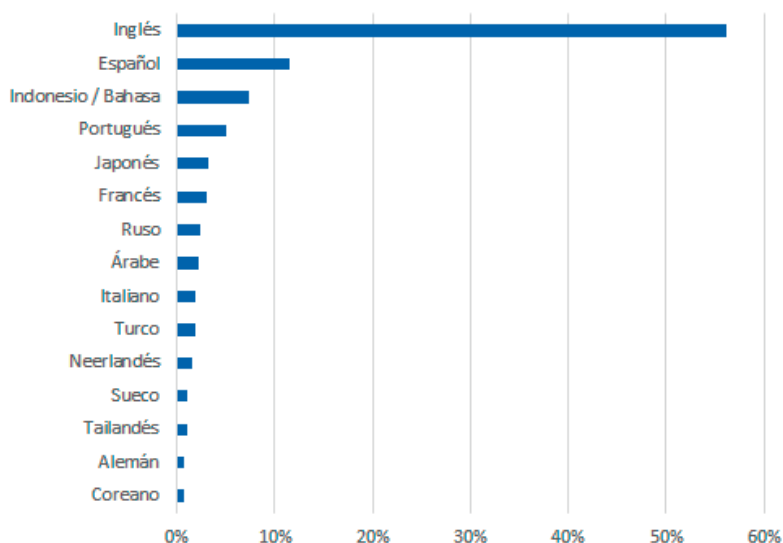
5.2.3 El español en Twitter

Al igual que en Facebook, el español también ocupa el segundo lugar en Twitter por número de usuarios⁵⁸, si bien la distancia con respecto al inglés es algo más reducida en esta red social. Otro dato que revela la pujanza del español en Twitter es la distancia que separa a esta lengua de idiomas de prestigio internacional como el francés o el alemán, que ocupan la sexta y la decimocuarta posición, respectivamente. Asimismo, si se toma en consideración la lengua utilizada en los mensajes enviados a través de Twitter en 2017, el español volvería a ocupar la segunda posición, lo que muestra que, en los últimos tres años, el español ha logrado superar al japonés, que, desde 2006, venía ocupando este lugar.

⁵⁸ Mocanu *et al.* (2012: 12).

Gráfico 31

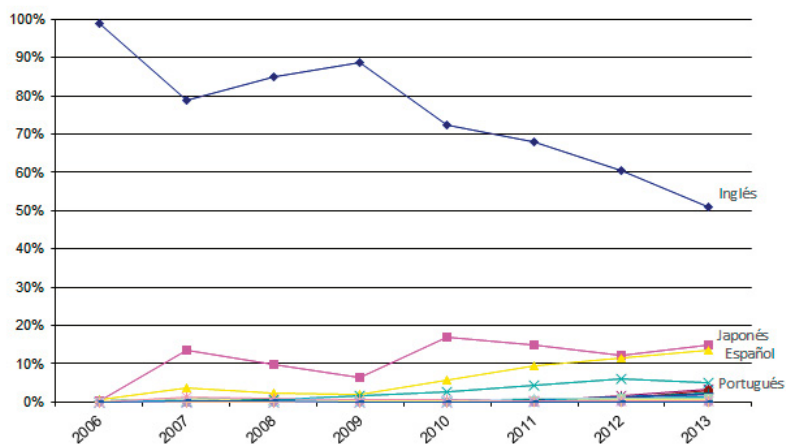
PORCENTAJE DE USO DE LAS LENGUAS EN TWITTER (2017)⁵⁹



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

Gráfico 32

EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE USO DE LAS LENGUAS EN TWITTER (2006-2013)



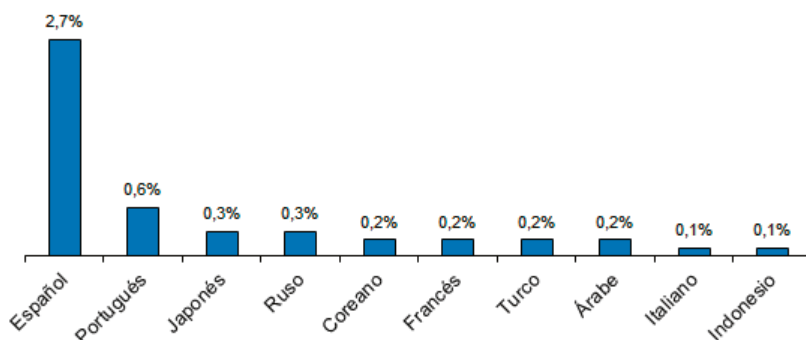
Fuente: datos de GNIP, extraídos de Seshagiri (2014).

⁵⁹ El porcentaje se ha extraído tomando como base para el cálculo únicamente las lenguas que aparecen en el cuadro y, por tanto, tiene un carácter meramente aproximativo.

En cualquier caso, la relevancia del español en Twitter no se observa solo en la media mundial, sino también en el caso concreto de ciudades internacionales y mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York, donde el español se sitúa claramente en segunda posición. Especialmente interesante es el caso de Nueva York, ya que el uso del español supera con creces al del portugués y al del japonés, que ocupan respectivamente la tercera y cuarta posición en esta clasificación⁶⁰. Después del inglés, que es la lengua utilizada en el 94,8% de los mensajes enviados a través de Twitter en Nueva York, el español, usado en el 2,7% de los mensajes, es el segundo idioma más empleado. Especialmente intensa es la utilización de esta lengua en tres de sus cinco grandes barrios: Harlem, Bronx y Queens⁶¹. Pero lo más relevante es que, en este crisol de culturas, «el español no solamente es utilizado por las comunidades hispanas, sino que es compartido por gente de diferente procedencia cultural, descubriendo una dimensión de lengua franca intraurbana que hasta ahora solo el inglés había ofrecido»⁶².

Gráfico 33

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



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

⁶⁰ Manley *et al.* (2013).

⁶¹ Mocanu *et al.* (2012: 16).

⁶² Moreno Fernández (2013).

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

6. EL ESPAÑOL EN LA CIENCIA Y LA CULTURA

- El porcentaje de participación del conjunto de los países hispanohablantes en la producción científica mundial ha experimentado un crecimiento constante desde 1996.
- El principal actor en la difusión científica en español sigue siendo España, seguido a gran distancia de México.
- Casi el 75% de la producción científica en español se reparte entre tres áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas y artes y humanidades.
- Tres países hispanohablantes (España, Argentina y México) se encuentran entre los quince principales países productores de películas del mundo.
- España es el tercer país exportador de libros del mundo.
- Dos países hispanohablantes (España y Argentina) se encuentran entre los 15 principales productores de libros del mundo.
- El español científico y técnico se encuentra relegado a un plano secundario en el ámbito internacional.

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 ciencia⁶³. Esto se debe, fundamentalmente, a que los avances actuales en el campo de la investigación científica y técnica tienen como lengua vehicular el inglés⁶⁴, que es el idioma de trabajo más utilizado y extendido entre la comunidad científica⁶⁵. Esta situación parece lógica si se admite que el grado de

⁶³ Plaza y Bordons (2006).

⁶⁴ Pagliai (1997).

⁶⁵ Plaza y Bordons (2006).

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 portadora⁶⁶. En este sentido, aunque en los últimos años la ciencia española ha logrado superar algunos de los más desfavorables indicadores de desarrollo, se encuentra todavía muy lejos de los primeros puestos en la jerarquía científica internacional⁶⁷. 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 claramente secundario en el ámbito internacional⁶⁸ en comparación con el inglés.

6.1 *Las revistas científicas en español*

La mayor parte de la producción científica mundial de prestigio se publica en inglés. Comparada con la de este idioma, la presencia del español es meramente anecdótica en la literatura científica revisada por pares: revistas científicas, libros y actas de congresos⁶⁹. Con todo, si se toma como criterio único el número de documentos de este tipo en función de su lengua de publicación, el español ocuparía la segunda posición en la clasificación, por delante del francés y del alemán. Asimismo, el peso del español como lengua nativa se aprecia también en el número de publicaciones monolingües en esta lengua, que es comparativamente superior al del francés y al del alemán, mientras que el número de publicaciones multilingües en español es ligeramente inferior al de estas dos lenguas. Conviene añadir, no obstante, que, a pesar del reducido porcentaje asignado al español como instrumento de comunicación científica mundial, este es casi el doble que el del chino, que cuenta con un número de hablantes nativos muy superior al del español⁷⁰.

⁶⁶ Pagliai (1997).

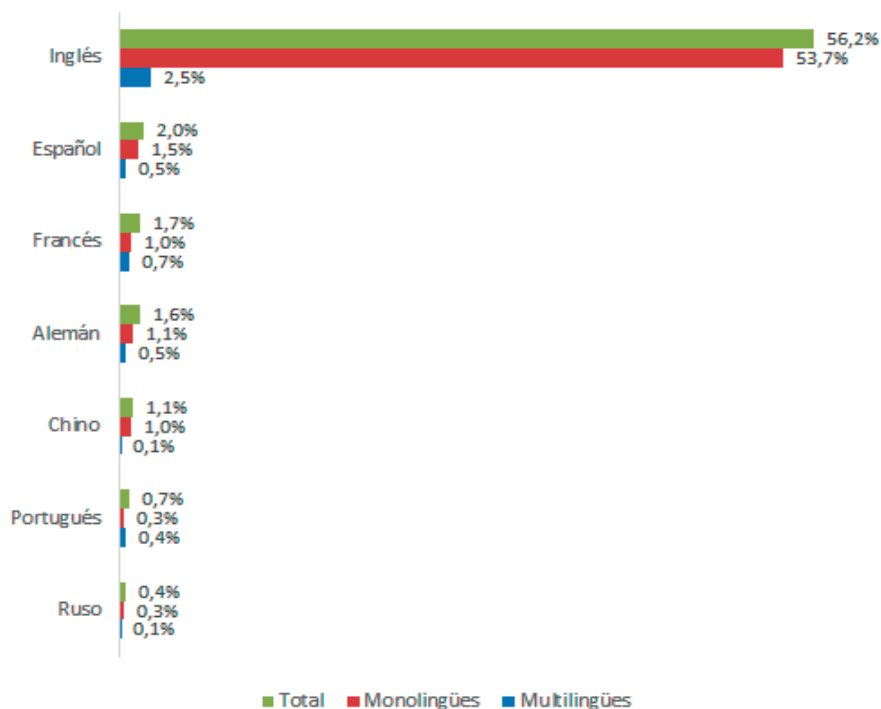
⁶⁷ López Cerezo y Sánchez Ron (2001).

⁶⁸ Vivanco Cervero (2009).

⁶⁹ Fernández Vítóres (2018b).

⁷⁰ *Ibidem*.

Gráfico 34

LENGUAS MÁS UTILIZADAS EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA MUNDIAL EN 2017 (%)⁷¹

Fuente: Fernández Vítors (2018b), a partir de datos obtenidos en Scopus (2018).

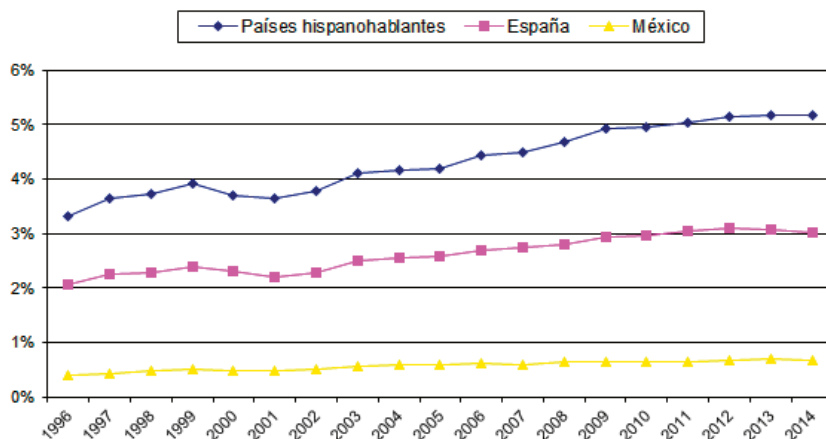
Aunque la tasa de crecimiento de la producción científica en Hispanoamérica es alta (del 127,96% para el periodo 2003-2011)⁷², el principal actor en la difusión científica en español sigue siendo España, seguido a gran distancia de México. En cualquier caso, salvo en el periodo 2000-2003, el porcentaje de participación del conjunto de los países hispanohablantes en la producción científica mundial ha experimentado un crecimiento constante desde 1996.

⁷¹ Se han contabilizado como multilingües aquellas revistas que se publican en dos o más lenguas, incluida la lengua analizada en cada caso.

⁷² Moya Anegón (2014: 20).

Gráfico 35

EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES, ESPAÑA Y MÉXICO
EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA MUNDIAL ENTRE 1996 Y 2014 (%)

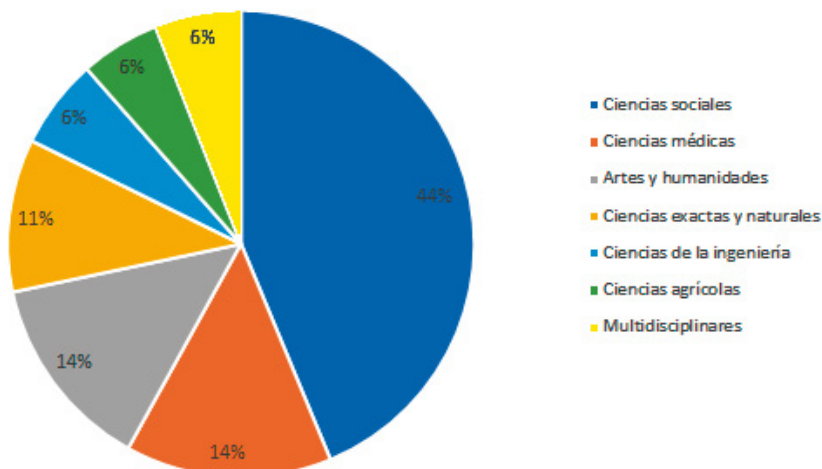


Fuente: Fernández Vítors (2016), a partir de datos obtenidos en SCImago Journal & Country Rank (2016).

En lo que a la distribución temática de las revistas científicas en español se refiere, el directorio Latindex, cuyo objetivo es recopilar y difundir la información bibliográfica relativa a las publicaciones científicas seriadas producidas en el ámbito latinoamericano, ofrece una imagen bastante fiel de la realidad, ya que su fondo documental en marzo de 2018 estaba integrado por 27.769 publicaciones. Según este directorio, la producción científica en español se reparte entre seis áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas, artes y humanidades, ciencias exactas y naturales, ciencias de la ingeniería y ciencias agrícolas.

Gráfico 36

ÁREAS TEMÁTICAS DE LAS REVISTAS REGISTRADAS EN EL DIRECTORIO LATINDEX
(1 DE MARZO DE 2018)

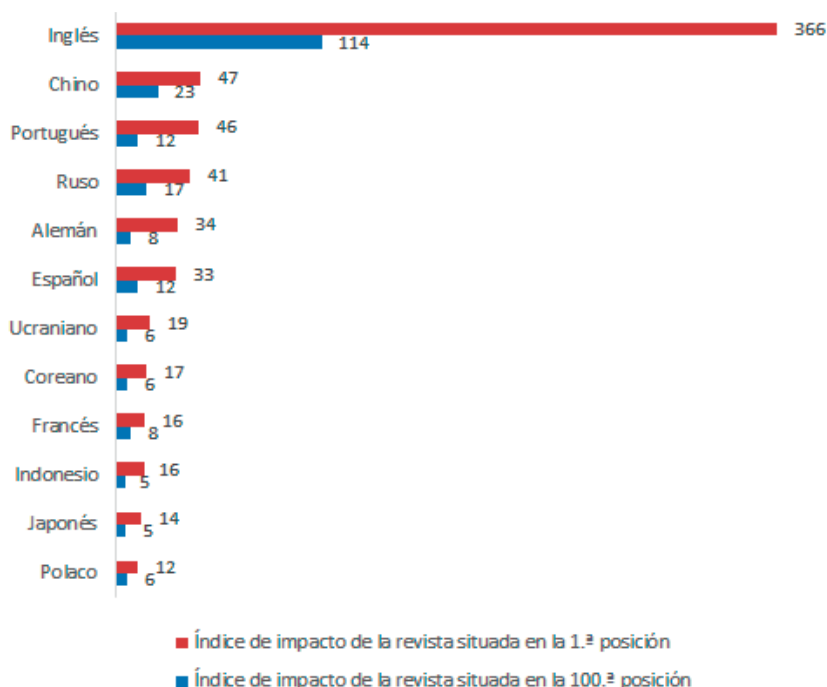


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en Latindex (2018).

Conviene señalar, no obstante, que el elevado número de revistas científicas en español con frecuencia enmascara el reducido índice de impacto que muchas de estas tienen en los principales índices internacionales. Si, por ejemplo, se analiza el impacto de las cien publicaciones científicas más importantes en cada una de las lenguas disponibles en una base de datos tan conocida como Google Académico, puede comprobarse que el español ocupa la sexta posición, por detrás de lenguas como el portugués, el ruso o el alemán, que cuentan con un número de hablantes nativos más reducido.

Gráfico 37

ÍNDICE DE IMPACTO⁷³ DE LAS 100 REVISTAS MÁS CITADAS EN CADA UNA DE LAS LENGUAS ANALIZADAS POR GOOGLE ACADÉMICO (JUNIO 2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en Google Scholar Metrics (2018).

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

⁷³ Google Scholar Metrics utiliza el índice h5, que mide el impacto relativo de una revista durante un periodo de cinco años. Una revista cuyo índice h5 en el periodo 2013-2017 es 24 indica que, entre 2013 y 2017, ha publicado 24 artículos que han recibido al menos 24 citas cada uno de ellos. Google Scholar Metrics únicamente analiza las revistas incluidas en Google Académico que han publicado al menos 100 artículos y cuentan con alguna cita.

entre los expertos en la materia⁷⁴. La importancia de los estudios sobre América Latina se ve reflejada en la existencia de diversas redes de investigación y de información científica como Redial (Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina) y Ceisal (Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina)⁷⁵.

Asimismo, el español tiene presencia considerable en disciplinas como la paleontología, la micología y la arqueología. En el campo de las tecnologías, destaca la producción científica en tecnologías de la construcción y robótica⁷⁶. Especialmente relevante es la presencia del español en algunas disciplinas de carácter experimental, fundamentalmente en el ámbito de la investigación en ciencias de la salud. En este sentido, a pesar de que en PubMed (una base de datos de registro bibliográfico especializada en literatura biomédica de áreas como medicina, enfermería, odontología, veterinaria o ciencias preclínicas) la lengua utilizada es el inglés en el 92,1% de los casos, el español ocupa el cuarto lugar como lengua de difusión⁷⁷.

Cuadro 8

PORCENTAJE DE PUBLICACIÓN EN IDIOMAS DISTINTOS DEL INGLÉS DE LOS TRABAJOS CIENTÍFICOS RECOGIDOS EN PUBMED. PERIODO 2005-2010

Inglés	92,1 %
Francés	1,2 %
Alemán	1 %
Español	0,8 %
Japonés	0,8 %
Ruso	0,7 %
Otros	3,2 %

Fuente: L. Plaza *et al.* (2013: 346).

⁷⁴ L. M. Plaza, B. Granadino y M. J. Arias-Salgado (2009), «Las revistas científicas editadas en lengua española: su misión actual y sus perspectivas como instrumento para la difusión internacional de la ciencia».

⁷⁵ L. Plaza *et al.* (2013), «Estudio bibliométrico sobre el papel del español en ciencia y tecnología».

⁷⁶ *Ibidem.*

⁷⁷ *Ibidem.*

Pese a que la presencia del español como instrumento de comunicación científica es escasa a escala mundial, el español, con 106.773 registros en 2017, es la tercera lengua en la que más revistas (no solo científicas) se publican. Con todo, aún está a gran distancia del inglés y del francés, con 653.453 y 389.657, respectivamente⁷⁸.

Cuadro 9

PRINCIPALES LENGUAS DE REGISTRO DE LAS PUBLICACIONES SERIADAS EN 2017

Idiomas		N.º de registros
1.	Inglés	653.453
2.	Francés	389.657
3.	Español	106.773
4.	Alemán	83.643
5.	Neerlandés	50.197
6.	Italiano	48.182
7.	Portugués	46.109
8.	Polaco	36.801
9.	Indonesio	31.276
10.	Ruso	30.020

Fuente: ISSN International Center (2018a). El cuadro no incluye las publicaciones seriadas multilingües (141.472 en total), que ocuparían la tercera posición.

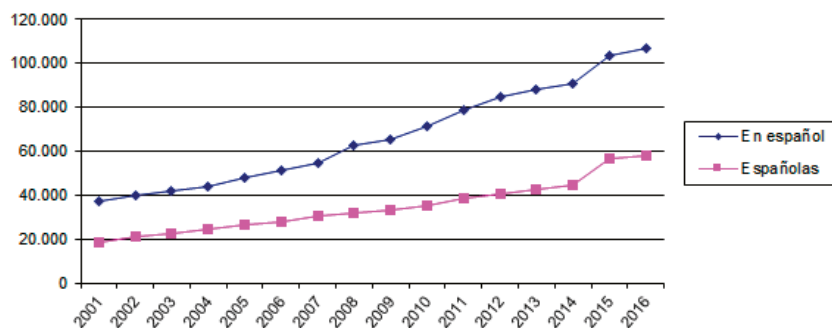
Asimismo, el número de publicaciones seriadas editadas en español ha experimentado un crecimiento significativo durante la última década. De hecho, el aumento del número de revistas en español ha sido porcentualmente superior al incremento del número de revistas científicas a escala mundial, así como nacional. Este último dato muestra el protagonismo que en los últimos años ha cobrado Iberoamérica en el ámbito de la publicación seriada con respecto a España y con respecto al mundo en general. Con todo, España sigue ocupando el primer puesto en la clasificación de países hispanohablantes con presencia en la base de datos del ISSN, seguida de Argentina y Colombia. Actualmente,

⁷⁸ Tomando como referencia únicamente las revistas registradas en el ISSN International Center.

el número de revistas en lengua española incluidas en esta base constituye el 5,5% del total, lo que supone un crecimiento de más de un punto porcentual con respecto a 2008.

Gráfico 38

AUMENTO DEL NÚMERO DE REVISTAS ESPAÑOLAS Y EN ESPAÑOL 2001-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en ISSN International Center (2018a, 2018b).

6.2 *El mundo del libro*

Por último, aunque resulta extremadamente difícil cuantificar de forma exacta la presencia mundial del español en el ámbito de la cultura, un indicador como la presencia del español en el sector del libro puede dar una idea de la utilización de esta lengua como instrumento de producción cultural, así como de difusión de los productos culturales elaborados tanto en español como en otras lenguas.

Según la International Publishers Association (IPA), dos países hispanohablantes (España y Argentina) se encuentran entre los 15 principales productores de libros del mundo. España ocupa el octavo puesto en esta clasificación, con 73.233 libros publicados en 2015 entre nuevos títulos y reediciones, aunque a gran distancia de China, Estados Unidos y el Reino Unido, que son los principales productores por número de libros. De hecho, la producción anual de libros en el conjunto de los países hispanohablantes es similar a la producción anual de libros del Reino Unido.

Cuadro 10

PRINCIPALES PAÍSES PRODUCTORES DE LIBROS 2015

		N.º de nuevos títulos y reediciones
1.	China	470.000
2.	Estados Unidos	338.986
3.	Reino Unido	173.330
4.	Francia	106.760
5.	Alemania	89.506
6.	Brasil	88.685
7.	Japón	76.445
8.	España	73.233
9.	Italia	65.886
10.	Corea	45.213
11.	Argentina	28.966
12.	Países Bajos	23.658
13.	Arabia Saudí	22.867
14.	Dinamarca	13.170
15.	Suiza	12.208

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

*Cuadro 11*PRODUCCIÓN DE LIBROS⁷⁹ EN LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES 2013

	N.º de nuevos títulos y reediciones
España	76.434
México	29.474
Argentina	27.757
Colombia	15.811
Perú	6.491
Chile	5.961
Venezuela	3.614

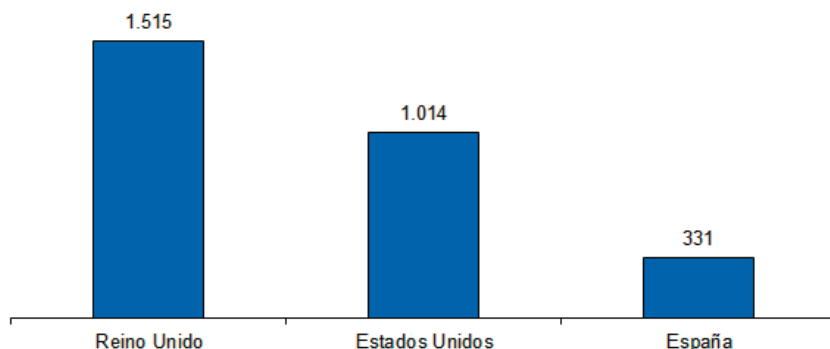
⁷⁹ Salvo Puerto Rico y Guinea Ecuatorial, que no están incluidos en el informe anual de la International Publishers Association.

	N.º de nuevos títulos y reediciones
Ecuador	3.422
Cuba	3.199
Panamá	2.783
Uruguay	2.216
Costa Rica	1.709
República Dominicana	1.385
Bolivia	1.200
Guatemala	1.030
Paraguay	865
El Salvador	627
Honduras	328
Nicaragua	328
Total	184.634

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el *Annual Report October 2013 - October 2014*, de la International Publishers Association (2014: 16-17).

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

Gráfico 39

PRINCIPALES PAÍSES EXPORTADORES DE LIBROS (EN MILLONES DE EUROS)⁸⁰

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el *Annual Report October 2013 - October 2014*, en la International Publishers Association (2014: 18).

Si bien el volumen de las exportaciones de libros de España es un indicador de la internacionalidad del mercado del libro en español, para conocer el peso real del español en el ámbito editorial mundial es preciso analizar las traducciones realizadas en este idioma. En este sentido, conviene indicar que el español es, principalmente, una lengua de traducción, ya que el número de obras traducidas desde otra lengua al español es muy superior al de obras traducidas desde este idioma.

Cuadro 12

PRINCIPALES LENGUAS DE TRADUCCIÓN

	Lengua de origen	N.º de obras		Lengua de traducción	N.º de obras
1.	Inglés	1.266.110	1.	Alemán	301.935
2.	Francés	226.123	2.	Francés	240.045
3.	Alemán	208.240	3.	Español	228.559
4.	Ruso	103.624	4.	Inglés	164.509
5.	Italiano	69.555	5.	Japonés	130.649
6.	Español	54.588	6.	Neerlandés	111.270

⁸⁰ Los datos de España y del Reino Unido son de 2013 y los de Estados Unidos de 2012.

	Lengua de origen	N.º de obras		Lengua de traducción	N.º de obras
7.	Sueco	39.984	7.	Ruso	100.806
8.	Japonés	29.246	8.	Portugués	78.904
9.	Danés	21.252	9.	Polaco	76.706
10.	Latín	19.972	10.	Sueco	71.209

Fuente: UNESCO (2018), «Index Translationum».

Según el Index Translationum de la UNESCO, el español es la sexta lengua desde la que más traducciones se han hecho. Sin embargo, está a una gran distancia del inglés, que es, con diferencia, la principal lengua de redacción de textos originales. En cambio, el español ocupa la tercera posición como lengua de destino de las traducciones realizadas.

6.3 *El español en la producción cinematográfica*

Tres países hispanohablantes (España, Argentina y México) se encuentran entre los quince principales países productores de películas del mundo.

Cuadro 13

PRINCIPALES PAÍSES PRODUCTORES DE PELÍCULAS EN 2015

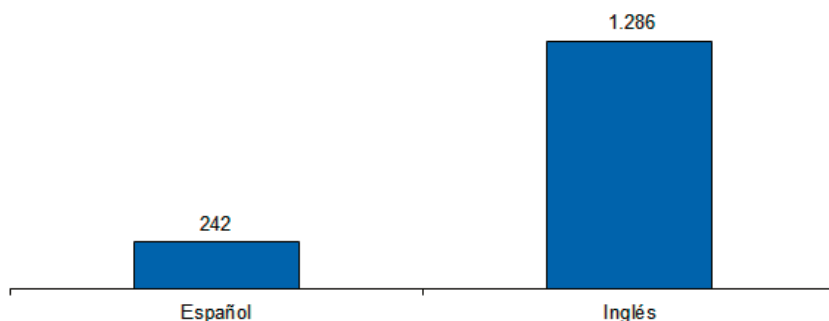
	País	N.º de películas
1.	India	1.907
2.	Estados Unidos	791
3.	China	686
4.	Japón	581
5.	Francia	300
6.	Reino Unido	298
7.	Corea	269
8.	España	255
9.	Alemania	226
10.	Italia	185
11.	Argentina	182
12.	México	140
13.	Turquía	137
14.	Brasil	129
15.	Federación Rusa	121

Fuente: UNESCO Institute of Statistics (2018).

Como lengua de producción, el español aún está a una gran distancia del inglés, que es la lengua de producción cinematográfica por excelencia a escala mundial. En 2011, el español fue empleado en 242 producciones cinematográficas, frente a las 1.286 que utilizaron el inglés.

Gráfico 40

NÚMERO DE PELÍCULAS PRODUCIDAS EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS EN 2011

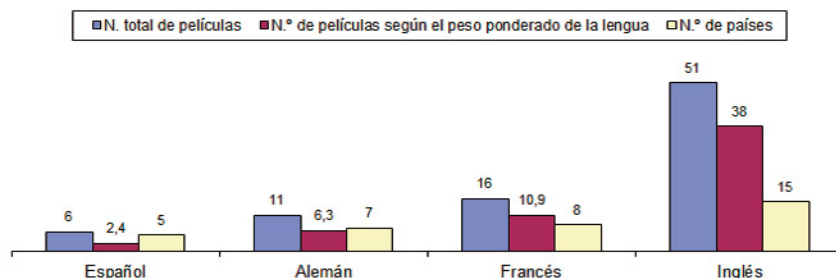


Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en UNESCO Institute of Statistics (2014).

A diferencia del inglés, el español apenas se emplea en las producciones cinematográficas realizadas en una lengua distinta a la oficial del país de producción. Además, su uso en este ámbito es menor que el del francés y el alemán.

Gráfico 41

UTILIZACIÓN DEL ESPAÑOL⁸¹ EN LAS PELÍCULAS PRODUCIDAS EN UNA LENGUA DISTINTA A LA OFICIAL DEL PAÍS DE PRODUCCIÓN 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en UNESCO Institute of Statistics (2014).

APUNTE FINAL

El presente informe ha sido elaborado y redactado por David Fernández Víttores, y dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J. A., GARCÍA DELGADO, J. L. y JIMÉNEZ, J. C. (2015), *Lengua, empresa y mercado: ¿ha ayudado el español a la internacionalización?* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.
- AMERICAN COUNCILS FOR INTERNATIONAL EDUCATION (2017), *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*. Disponible en: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>.
- ARUBA CENTRAL BUREAU OF STATISTICS (2010), «Table P-D.1. Population by language most spoken in the household by age

⁸¹ En las producciones realizadas en varias lenguas se ha incluido la presencia ponderada de las lenguas que aparecen en el gráfico. Las cifras están redondeadas hacia el número entero más cercano.

- and sex», *Census 2010*. Disponible en: <http://www.cbs.aw/index.php/component/search/?searchword=Languages%20spoken%20in&ordering=newest&searchphrase=exact&limit=25>.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS (2012). Disponible en: <http://profile.id.com.au/australia/language>.
- BANCO MUNDIAL (2018), «PIB, PPA (\$ a precios internacionales actuales)». Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.PP.CD>.
- BENTLEY J. (2014), «Report from TESOL 2014: 1.5 Billion English Learners Worldwide». Disponible en: <https://www.internationalteflacademy.com/blog/bid/205659/report-from-tesol-2014-1-5-billion-english-learners-worldwide>.
- BOARD, K. y TINSLEY, T. (2017a), *Languages for the Future*. Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf.
- (2017b), *Language trends 2016/17: Language Teaching in Primary and Secondary Schools in England*. Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_survey_2017_0.pdf.
- BRITISH COUNCIL (2013), *The English Effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Londres: British Council. Disponible en: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>.
- CENSO DE FILIPINAS (2000), «Table 11. Household Population by Ethnicity, Sex and Region». Disponible en: <http://www.census.gov.ph/>.
- (2010), «Population and Annual Growth Rates for the Philippines and its Regions, Provinces, and Highly Urbanized Cities Based on 1990, 2000, and 2010 Censuses», *Census and Housing Population*. Disponible en: <http://www.census.gov.ph/>.
- CENTRAL BUREAU OF STATISTICS CURAÇAO (2001), «Households by the most spoken language in the household. Population and Housing Census 2001». Disponible en: <http://www.cbs.cw/>.
- CENTRAL STATISTICAL OFFICE. TRINIDAD AND TOBAGO (2012), «Trinidad and Tobago 2011 Population and Housing Census. Demographic Report». Disponible en: <http://cso.planning.gov.tt/>.

- CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA (CELADE) (2017), División de Población de la CEPAL, «Estimaciones y proyecciones de población total, urbana y rural, y económicamente activa». Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa>.
- CHAN, K. L. (2016), *Power Language Index*. INSEAD Knowledge. Disponible en: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *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/.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN DE MÉXICO (CONAPO) (2018), «Indicadores Demográficos 1990/2030». Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Mapa_Ind_Dem/index.html.
- CRYSTAL, D. (2003), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- DATOSMACRO (2013), *Guinea Ecuatorial*. Disponible en: <http://www.datosmacro.com/paises/guinea-ecuatorial>.
- DE LA GARZA, R. O., CORTINA, J. y PINTO, P. M. (2010), «Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE. UU.», en J. A. Alonso y R. Gutiérrez, (eds.), *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica, pp. 229-259.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS DE PARAGUAY (DGEEC), (2015), «Paraguay. Proyección de la Población Nacional, Áreas Urbanas y Rural por Sexo y Edad, 2000-2025». Disponible en: <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/proyeccion%20nacional/Estimacion%20y%20proyeccion%20Nacional.pdf>.
- ENNIS, S. R., RÍOS-VARGAS, M. y ALBERT, N. G. (2011), *The Hispanic Population: 2010. 2010 Census Briefs*. Washington D. C.: Oficina del Censo de los Estados Unidos. Disponible en: <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>.

- EUROACTIVE.COM (2013), «French EU elite abandons ‘defensive’ stance on language», *Euroactive.com* (23 de abril de 2013). Disponible en: <https://www.euractiv.com/section/languages-culture/news/french-eu-elite-abandons-defensive-stance-on-language/>.
- EUROSTAT (2012), *Europeans and their Languages*. Special Euro barometer 386. Disponible en http://ec.europa.eu/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.
- (2016), «Foreign language learning statistics». Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics.
- FALL, L. P. y ZHANG, Y. (2011), *Multilingualism in the United Nations system organizations: Status of implementation*. Ginebra: Naciones Unidas. Doc. JIU/REP/2011/4. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/meeting/026/me743e.pdf>.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2011), *La Europa de Babel*. Granada: Comares.
- (2013), «Las fronteras difusas del mercado hispanohablante en los Estados Unidos», *Tribuna Norteamericana*, 12 (abril de 2013). Disponible en: http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/TN12-David_fernandez_vitores.pdf.
- (2014a), *La lengua española en Marruecos*. Rabat: AECID, Embajada de España, Instituto de Estudios Hispano-Lusos y Universidad Mohamed V-Rabat. Disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/RABAT/es/Noticias/Documentos/LENGESPMARR.pdf>.
- (2014b), *El español en el sistema de las Naciones Unidas*. Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/004_informes_dfv_espanol_sistema-nu.pdf.
- (2016), «El español y su expansión como lengua de comunicación internacional desde la creación del Instituto Cervantes», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 267-332.
- (2018a), «La pervivencia del español en el Magreb», en *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española*. Madrid: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad [en prensa].

- (2018b), «El español crece y se multiplica», en *Quinientos millones podemos leer este libro sin traducción*. Madrid: Taurus [en prensa].
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. y GARCÍA, A. (2014), «El español en las relaciones internacionales», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* XII, 2 (24), pp. 121-134.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. y RUPÉREZ, J. (2012), *El español en las relaciones internacionales*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.
- FUNDACIÓN SIGLO PARA LAS ARTES DE CASTILLA Y LEÓN (2006), *Plan de Castilla y León. Español para extranjeros 2006-2009*. Junta de Castilla y León.
- (2013), *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016*. Junta de Castilla y León.
- GALLUP ORGANIZATION (2011), *Flash Eurobarometer 313. User Language Preferences Online*. Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_313_en.pdf.
- GNIP (2017), «Languages on Twitter». Disponible en: <https://www.mapbox.com/labs/twitter-gnip/languages/#2/44.8/-85.1>.
- GOOGLE SCHOLAR METRICS (2018). Disponible en: <https://scholar.google.es/intl/es/scholar/metrics.html>.
- GOETHE-INSTITUT (2015), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlín: Goethe-Institut. Disponible en: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutsch_lernerhebung_final3.pdf.
- GOLBERG, D., LOONEY, D. y LUSIN, N. (2015), *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013*. Nueva York: MLA. Disponible en: http://www.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf.
- GOVERN D'ANDORRA (2015), *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució 1995-2014*. Andorra La Vella: Ministeri de Cultura, Joventut i Esports. Disponible en: <https://www.govern.ad/>.
- GRAU PEREJOAN, M. y GEA MONERA, M. P. (2006), «El español en Trinidad y Tobago», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo

- de Lectores, pp. 209-211. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf.
- HERNÁNDEZ FRANCÉS, A. L. (2010), «El español en las organizaciones internacionales», en L. González y P. Hernández (coords.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo. Actas del IV Congreso Internacional «El español, lengua de traducción»*. Madrid: Esletra, pp. 191-195.
- HOEFER, M., RYTINA, N. y BAKER, B. (2012), *Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: January 2011*. Department of Homeland Security. Disponible en: http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/statistics/publications/ois_ill_pe_2011.pdf.
- INSITES CONSULTING (2012), *Social Media around the World 2012*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/InSitesConsulting/social-media-around-the-world-2012-by-insites-consulting>.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponible en: <http://www.ibge.gov.br/home/default.php>.
- INSTITUTO CERVANTES (2016), «El Instituto Cervantes en cifras», *Memoria del Instituto Cervantes 2015-2016*. Disponible en: http://www.cervantes.es/memoria_ic_web_2015-2016/pdf/01_cifras.pdf.
- (2017), «El Instituto Cervantes en cifras», *Memoria del Instituto Cervantes 2016-2017*. Disponible en: http://www.cervantes.es/memoria_ic_web/memoria_ic_web_2016-2017/pdf/01_cifras.pdf.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2018), *Estadística del Padrón Continuo*. Disponible en: http://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990.
- (2016), *Contabilidad Nacional Trimestral de España. Base 2010. Cuarto trimestre de 2015*. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/cntr0415.pdf>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE BOLIVIA (2017), «Bolivia: proyecciones de población de ambos sexos, según edad, 2012-2020». Disponible en: https://www.ine.gob.bo/subtemas_cuadros/demografia_html/PC20101.htm.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE CHILE, «País y regiones total: actualización población 2002-2012 y proyecciones

- 2013-2020». Disponible en: <http://www.ine.cl/estadisticas/demograficas-y-vitales>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE GUATEMALA. Disponible en: <http://www.ine.gob.gt/index.php/estadisticas/tema-indicadores>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE HONDURAS (2013), «XVII Censo de población y VI Censo de vivienda: Proyecciones de Población por Área y sexo según Departamento y Municipio. Año 2017». Disponible en: <http://www.ine.gob.hn/index.php/component/content/article?id=81>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2017). «Proyecciones de población con base al censo 2011». Disponible en: http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=98&Itemid=51.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA DE PERÚ (INEI). Disponible en: <http://www.inei.gob.pe/>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSO DE PANAMÁ (2013), «Boletín 16. Estimaciones y proyecciones de la población total del país, por provincia, comarca indígena, distrito y corregimiento, según sexo y edad: años 2010-20: cuadro 77». Disponible en: <http://www.contraloria.gob.pa/INEC/archivos/P5561Cuadro%2077.pdf>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE COSTA RICA (INEC) (2013), *Estimaciones y Proyecciones de Población por Sexo y Edad 1950 — 2050*. Disponible en: <http://ccp.ucr.ac.cr/observa/CRnacional/pdf/Metodologia%20estimaciones%20y%20proyecciones%20resumida.pdf>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (INDEC) (2010), *Estimaciones y proyecciones de población 2010-2040. Total del país*. Disponible en: http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/2/proyeccionesyestimaciones_nac_2010_2040.pdf [Consultado el 4 de abril de 2018].
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE NICARAGUA (INEC) (2012), «Población total, estimada al 30 de junio del año 2012». Disponible en: <http://www.inide.gob.ni/estadisticas/Cifras%20municipales%20año%202012%20INIDE.pdf>.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2014), *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2013*. Aguascalientes: INEGI. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeeum/2013/AEGEUM2013.pdf.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSO DE ECUADOR (2018), *Reloj poblacional*. Disponible en: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/reloj-poblacional/> [Consultado el 02 de febrero de 2018].
- INTERNATIONAL PUBLISHERS ASSOCIATION (2017), *Annual Report 2015-2016*. Disponible en: http://www.internationalpublishers.org/images/reports/Annual_Report_2016/IPA_Annual_Report_2015-2016_interactive.pdf.
- INTERNATIONAL PUBLISHERS ASSOCIATION (2015), *Annual Report October 2014 - October 2015*. Disponible en: http://www.internationalpublishers.org/images/annual-reports/ipa_ar_online.pdf.
- INTERNATIONAL PUBLISHERS ASSOCIATION (2014), *Annual Report October 2013 - October 2014*. Disponible en: <http://www.internationalpublishers.org/images/reports/2014/IPA-annual-report-2014.pdf>.
- INTERNET WORLD STATS (2016), «Top 20 countries with the highest number of Internet users», 20/3/2016. Disponible en: <http://www.internetworldstats.com/top20.htm>.
- ISSN INTERNATIONAL CENTER (2018a), disponible en: <http://www.issn.org/wp-content/uploads/2018/03/Records-per-languages-most-represented.pdf>.
- (2018b), disponible en: <http://www.issn.org/wp-content/uploads/2017/02/Total-records-in-Register.pdf>.
- JAPAN FOUNDATION (s. a.), «Japanese-Language Education, by Country». Disponible en: https://www.jppe.go.jp/e/project/japanese/survey/result/img/2006_03.pdf.
- JIMÉNEZ, J. C. (2009), «El poder de compra del español en el mundo», *Revista de Occidente*, 335, pp. 21-36.
- 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.

- KROGSTAD, J. M. y A. GONZÁLEZ-BARRERA (2015), *A majority of English-speaking Hispanics in the U. S. are bilingual*. Washington D. C.: Pew Research Center. Disponible en: <http://pewrsr.ch/19MGhgV> [acceso: 05/01/2016].
- LATINDEX (2018), *Directorio*. Disponible en: <http://www.latindex.unam.mx/latindex/inicio>.
- LEWIS, M. P., SIMONS, G. F. y FENNING, C. D. (eds.) (2016), *Ethnologue. Languages of the World, Nineteenth edition*. Dallas: SIL International. Disponible en: <http://www.ethnologue.com/statistics>.
- LÓPEZ CEREZO, J. A. y SÁNCHEZ RON, J. M. (2001) (eds.), *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MANLEY, E. et al. (2013), «Twitter NYC. A Multilingual Social City», Londres: CASA, UCL SpaceTimeLab. Disponible en: <http://ny.spatial.ly/>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2010), *El mundo estudia español 2010*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2009.html>.
- (2012a), *El mundo estudia español 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>.
- (2012b), «Estudio europeo de competencia lingüística EECL». Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>.
- (2014), *El mundo estudia español 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html>.
- (2016), *El mundo estudia español 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html>.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE (2017), *L'italiano nel mondo che cambia - 2017*. Roma: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Disponible en: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf.

- MOCANU, D. *et al.* (2012), «The Twitter of Babel: Mapping World Languages through Microblogging Platforms», *Physics and Society*, 20/12/2012. Disponible en: <http://arxiv.org/pdf/1212.5238v1.pdf>.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2013), «Las lenguas de Twitter», *El País*, 2/3/2013. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2013/02/22/opinion/1361559730_138297.html.
- (2014), «Fundamentos de demografía lingüística a propósito de la lengua española», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* XII, 2 (24), pp. 19-38.
- (2015), *La importancia internacional de las lenguas*. Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_0.pdf.
- MORENO FERNÁNDEZ F. y OTERO ROTH, J. (1998), «Demografía de la lengua española», en VV. AA., *El español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 1998*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_98/moreno/p01.htm.
- (2007a), *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica.
- (2007b), *Atlas de la lengua española en el mundo*. 2.^a ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.
- (2016), *Atlas de la lengua española en el mundo*. 3.^a ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.
- MOYA ANEGÓN, F. DE (dir.) (2014), *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2011*. Madrid: FECYT. Disponible en: http://icono.fecyt.es/informesypublicaciones/Documents/indicadores%20bibliometricos%202014_final.pdf.
- NIELSEN (2016), *From the ballot box to the grocery store: a 2016 perspective on growing hispanic influence in America*. Disponible en: <http://www.nielsen.com/us/en/insights/reports/2016/from-the-ballot-box-to-the-grocery-store-hispanic-influence-in-america.html>.
- NALARRAGA, N. (2013), «“Excusez-moi”, deje sitio al español», *El País* (25 de abril de 2013). Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/25/actualidad/1366913109_148939.html.

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

OFICINA DEL CENSO DE ESTADOS UNIDOS (2007), *American Community Survey*. Disponible en: <http://www.census.gov/programs-surveys/acs/>.

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

— (2017a), «Hispanic-Owned Firms Top Five States». Disponible en: <https://www.census.gov/library/visualizations/2017/comm/hispanic-owned.html>.

— (2017b), *Hispanic Heritage Month 2017*. Disponible en: <https://www.census.gov/content/dam/Census/newsroom/facts-for-features/2017/cb17-ff17.pdf>.

— (2018), «Monthly Population Estimates for the United States: April 1, 2010 to December 1, 2018». Revisión del 18 de enero. Disponible en: <https://www.census.gov/data/tables/2017/demo/popest/nation-total.html>.

OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE LA REPÚBLICA DE CUBA (2011), *Anuario estadístico de Cuba 2010*. Disponible en: <http://www.one.cu/aec2010/datos/03%20Poblacion.pdf/>.

OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (2016), «Estimaciones y proyecciones de la población total por año calendario, según región y provincia, 2000-2030». Disponible en: <https://www.one.gob.do/demograficas/proyecciones-de-poblacion/proyecciones-y-estimaciones-provinciales-2000-2030>.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) (2017a), «World Population Prospects 2017». Disponible en: <https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Probabilistic/Population/>.

— (2017b), «La población mundial aumentará en 1.000 millones para 2030». Disponible en: <https://www.un.org/development/desa/es/news/population/world-population-prospects-2017.html>.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE LA FRANCOFONÍA (2014), *La lengua francesa en el mundo 2014*. París: Nathan. Disponible

- en: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_es_pagnol_001-024.pdf.
- 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>.
- PAJAK, B. (2016), «Which countries study which languages, and what can we learn from it?». Disponible en: <http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it>.
- PLAZA, L. M. y BORDONS, M. (2006), «Proyección internacional de la ciencia española», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 547-567.
- PLAZA, L. M., GRANADINO, B. y ARIAS-SALGADO, M. J. (2009), «Las revistas científicas editadas en lengua española: su misión actual y sus perspectivas como instrumento para la difusión internacional de la ciencia», en *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro*. Madrid: Santillana e Instituto Cervantes.
- PLAZA, L. *et al.* (2013), «Estudio bibliométrico sobre el papel del español en ciencia y tecnología», en J. L. García Delgado, J. A. Alonso, y J. C. Jiménez (coords.), *El español, lengua de comunicación científica*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica, pp. 315-366.
- RELOJ DE POBLACIÓN DE COLOMBIA. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/reloj/>.
- REPÚBLICA DE GUINEA ECUATORIAL (2015), *Censo de población 2015. Resultados preliminares*. Disponible en: <https://www.guineainfomarket.com/wp-content/uploads/2015/09/Censo-Poblacion-Guinea-Ecuatorial-2015.pdf>.
- RHODES N. y PUFAHL I. (2014), *An Overview of Spanish Teaching in U. S. Schools: National Survey Results*. Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_spteaching.pdf.

- RUPÉREZ, J. y FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2012), *El español en las relaciones internacionales*. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.
- SAIZ, A. y ZOIDO, E. (2002), «The returns to speaking a second language». Working paper 02-16. Federal Reserve Bank of Philadelphia and Harvard University.
- SCIMAGO JOURNAL & COUNTRY RANK (2016), disponible en: <http://www.scimagojr.com/index.php>.
- SCOPUS (2018), disponible en: <https://www.scopus.com/sources?zone=&origin=sbrowse>.
- SELIG CENTER FOR ECONOMIC GROWTH (2018), *The Multicultural Economy 2017*. Athens: Terry College of Business. Universidad de Georgia.
- SERRANO AVILÉS, J. (2014), «La enseñanza del español en el África Subsahariana: documentación y problemas», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata e Instituto Cervantes, pp. 15-92.
- SESHAGIRI, A. (2014), «The Languages of Twitter Users», *The New York Times* (17 de marzo de 2014). Disponible en: <http://bits.blogs.nytimes.com/2014/03/09/the-languages-of-twitter-users/>.
- SOCIALBAKERS (2012), «Top 10 Fastest Growing Facebook Languages». Disponible en: <http://www.socialbakers.com/blog/1064-top-10-fastest-growing-facebook-languages>.
- STATISTICAL INSTITUTE OF BELIZE (SIB) (2016), «Belize Population and Housing Census 2010». Disponible en: http://www.sib.org.bz/Portals/0/docs/publications/census/2010_Census_Report.pdf.
- STATISTICS CANADA (2012), *Visual Census. 2011 Census*. Ottawa. Released October 24, 2012. Disponible en: http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/vc-rv/index.cfm?LANG=ENG&VIEW=D&TOPIC_ID=4&GEOCODE=01&CFORMAT=jpg#fd4_2 [acceso: 04/01/2016].
- THE ECONOMIST (2013), «Languages of diplomacy: Towards a fairer distribution», *The Economist* (2 de abril de 2013). Disponible en: <https://www.economist.com/blogs/johnson/2013/04/languages-diplomacy>.

- UNESCO (2018), «Index Translationum». Disponible en: <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatlist.aspx?lg=2>.
- UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS (2014), «Language of production». Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/culture/Pages/movie-statistics.aspx>.
- VIVANCO CERVERO, V. (2009), «Prólogo», en VV. AA., *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro*. Madrid: Santillana e Instituto Cervantes, pp. 11-16.
- W3TECHS.COM (2018), disponible en: http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all.

II

LA EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLA EN EL MUNDO

EVOLUCIÓN DEL ATLAS DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Francisco Moreno Fernández

Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de las lenguas está condicionada por sus entornos geográficos y sociales. Cada lugar y cada época configuran una particular realidad política, socioeconómica y cultural, que influye sobre el uso de las lenguas y la comunicación entre sus hablantes. Cuando una lengua ha conocido una larga trayectoria temporal y se ha manejado en una amplia geografía, como es el caso del español, las formas de concretarse sus entornos de uso se multiplican exponencialmente. Es innegable que las lenguas disponen de mecanismos internos que hacen posible su evolución, pero su descubrimiento no es suficiente para comprender la historia de la lengua en toda su complejidad.

Estas páginas presentan una reflexión sobre diversos aspectos de lo que los especialistas llaman la «historia externa» de la lengua española; esto es, sobre elementos de la evolución del español que tienen que ver con su dinámica social y sus contextos de uso. La intención, pues, es mostrar algunos caracteres fundamentales del español en su desarrollo temporal. Para ello me serviré de un recurso muy ligado al mundo de las lenguas, aunque también al de la política, la economía o la demografía: la cartografía. Se trata de mostrar cómo los mapas, antiguos y modernos, pueden leerse desde la perspectiva de las lenguas, en lo que se refiere a su evolución y su uso.

Más allá de la distribución geográfica de las lenguas y sus variedades, los mapas son un excelente mosaico en el que observar realidades culturales. Asimismo, la información espacial proce-

dente de los mapas se complementa fácilmente con datos cuantitativos de distintas épocas y comunidades. Todo ello permite sostener algunas tesis de fondo: por un lado, que la geografía política y la demografía han condicionado tanto la vida del español como las ideologías de cada época; por otro, que la evolución reciente de la comunidad hispanohablante prolonga en el tiempo numerosos elementos apreciables ya en el pasado.

2. LOS MAPAS DEL ESPAÑOL

La evolución de la lengua española, así como su situación actual, ha sido ilustrada de forma cartográfica en diferentes ocasiones. Entre los mapas más conocidos se encuentran los publicados dentro de la celeberrima *Historia de la lengua española*, de Rafael Lapesa, cuya primera edición apareció en 1942, aumentada de forma continua hasta 1981. Allí aparecen mapas tan importantes como el de la expansión castellana, el de la distribución de varios rasgos fonéticos diferenciales en la Península, el de las áreas del español andaluz o el del yeísmo y el voseo en Hispanoamérica.

Por otro lado, el *Atlas de la lengua española en el mundo*, que publiqué con Jaime Otero en 2007, también incluía mapas referidos a distintos periodos de la historia del español, aunque los mapas lingüísticos por antonomasia son los que se recogen en un peculiar tipo de obras, monumentales por su tamaño y apabullantes por el volumen de la información que reúnen los atlas lingüísticos. Estos atlas son colecciones de mapas que incluyen datos lingüísticos procedentes, por lo general, de encuestas realizadas a hablantes de los territorios representados. *Sensu stricto*, estas obras no ofrecen información histórica, sino el estado de una lengua en el momento de la recogida de sus materiales; sin embargo, a menudo encierran un significativo valor diacrónico, pues pueden reflejar estratos de lengua originados en diferentes periodos. Además, por el «principio de la uniformidad», las fuerzas lingüísticas observadas en el presente son las mismas que pudieron operar en el pasado¹.

Una buena parte del dominio hispanohablante ya ha sido investigado desde la geografía lingüística, por lo que cuenta con

¹ Sobre la naturaleza de los atlas lingüísticos, puede consultarse el volumen de Manuel Alvar (1990). En relación con el principio de uniformidad, pueden consultarse William Labov (1972: cap. 3) y Francisco Moreno Fernández (2009).

sus correspondientes atlas: México, Colombia, América Central, Chile, las Antillas mayores, España..., además de los atlas de distintas regiones menores, principalmente de España, disponibles gracias sobre todo a la titánica labor de Manuel Alvar². Junto a ellos, merecen mencionarse otras obras de conjunto, como el interesante compendio cartográfico publicado en 1962 por el hispanista estadounidense Delos Canfield, que ofrece mapas con la distribución geográfica de los rasgos de pronunciación más significativos de cada país hispanohablante de América. Esos mapas reflejan las consecuencias de una historia lingüística que en cada área adquirió un perfil particular.

La evolución del español en mapas.

Al margen de los atlas lingüísticos propiamente dichos, elaborados desde finales del siglo XIX, el conocimiento de la lengua también puede beneficiarse de otros muchos mapas creados con dispares intenciones. Así, hay mapas puramente geográficos o políticos que proporcionan claves esenciales para una cabal comprensión de la distribución geográfica y social del uso de la lengua española. Si esos mapas se acompañan de informaciones complementarias (demográficas o históricas), el resultado puede resultar más que sugestivo.

Nuestros comentarios sobre la evolución del español estarán vertebrados por unos pocos mapas de distintas épocas y geografías. Todos ellos reflejan territorios en los que se habla o se ha hablado español, aunque el tipo de información que aportan, así como la disposición que esta adopta en el espacio, es variada. Los mapas servirán de base para hacer consideraciones relativas a la historia del español en España, en Sudamérica y Norteamérica, en el Pacífico, en África... Los asuntos tratados serán específicos de cada área, si bien las reflexiones que provoquen bien pueden

² Los atlas lingüísticos se elaboran desde la especialidad denominada «geografía lingüística». La primera colección de mapas de la lengua española con estas características apareció en Puerto Rico y fue elaborado por Tomás Navarro Tomás (1948). Entre los atlas nacionales elaborados en América destacan el del sur de Chile (Araya, 1973), el de Colombia (Flórez, 1981-1982) o el de México (Lope Blanch, 1990-2000). Manuel Alvar y Antonio Quilis (1984) dirigieron una serie de atlas lingüísticos de toda Hispanoamérica. Entre los atlas regionales de España dirigidos por Alvar, merecen mencionarse los de Andalucía, Canarias, Aragón, Navarra y Rioja o Cantabria. El primer atlas del español publicado en línea y auxiliado por metodología informática fue el de Castilla-La Mancha (García Mouton y Moreno Fernández, 2003).

proyectarse sobre otros territorios y periodos. Asimismo, se intentará que esos asuntos resulten especialmente relevantes, a veces incluso polémicos, con el deseo de que se comprenda mejor la complejidad que encierra la evolución del español y su uso a lo ancho de su extensa geografía.

2.1 *La geografía peninsular y la configuración del castellano*

El primer mapa que se propone es muy simple, pero suscita cuestiones de gran calado para la historia y la configuración contemporánea del español. Se trata de un mapa de España, elaborado por Claudio Ptolomeo y Iacopo Angeli en el siglo xv, donde se representa la hidrografía de la Península Ibérica. En este mapa queda reflejada la disposición cuasi horizontal o diagonal de las cuencas hidrográficas de España.



MAPA 1. Península Ibérica. *Descriptio Secundae Tabulae Europae*. Claudio Ptolomeo y Iacopo Angeli. Entre 1400 y 1499.

Fuente: Biblioteca Nacional de España.

El motivo por el que interesa la disposición de los mayores ríos de la Península tiene que ver con los modos en que se ha

explicado el nacimiento y la expansión de la lengua española, que fundamentalmente han sido tres. El primero de ellos, el más tradicional, fue propuesto por Ramón Menéndez Pidal desde la Escuela de Filología Española. Esta interpretación hablaba del nacimiento del castellano en tierras del norte de Castilla, en la confluencia con el área vascófona, y de su progresiva extensión en forma de cuña (Amado Alonso habló de «abanico») hacia el sur de la Península, acompañando el avance político y militar del reino de Castilla. Efectivamente, la expansión de Castilla durante la Edad Media se produjo de este modo, limitando progresivamente los dominios de los territorios adyacentes de León y de Aragón, con sus respectivas modalidades lingüísticas. Según Menéndez Pidal, las razones de esta expansión lingüística fueron la fuerza económica y militar de Castilla, así como la estabilidad y simplicidad de la modalidad castellana³.

En 1985, Ángel López García presentó una forma diferente de entender el desarrollo peninsular del castellano. Lo hizo en su libro *El rumor de los desarraigados: conflicto de lenguas en la península ibérica*, que mereció el Premio Anagrama de ensayo. La tesis de López García sostiene que el castellano nació como una koiné; esto es, como una lengua de intercambio comercial, vehículo de comunicación entre diferentes áreas de la Península Ibérica, quedando en segundo plano la pura realidad político-militar de la Castilla medieval. En el momento de formación de la koiné fue decisiva la configuración geográfica peninsular, que facilitaba los movimientos transversales entre el este y el oeste, a lo largo de las cuencas hidrográficas, poniendo en contacto hablantes de distintas variedades románicas (aragonés, leonés) y no románicas (vasco). De ese contacto surgieron los efectos lingüísticos que cristalizaron en la variedad que, con el tiempo, acabaría llamándose «castellano».

Las comunicaciones interpeninsulares, por tanto, fueron un factor decisivo en el nacimiento y desarrollo del castellano en la Edad Media, si bien a partir del siglo XVI se hicieron más evidentes las consecuencias políticas y económicas de su expansión.

³ Las tesis de Menéndez Pidal quedaron explicadas en numerosas obras, pero sirva su póstuma *Historia de la lengua española* (2005) como compendio de sus ideas fundamentales. Esas mismas tesis aparecen reflejadas en el célebre manual de Rafael Lapesa (1981) y explicadas en los trabajos de Amado Alonso, como el dedicado a la «Subagrupación románica del catalán» (Alonso, 1961).

No en vano, como apunta Joseph Pérez (1997), mediado el siglo xv la proporción entre castellanos y no castellanos en los reinos de España era de cuatro a uno. A pesar de todo, la progresión del castellano fue paulatina y en coexistencia con el resto de modalidades lingüísticas peninsulares, como lo revela el hecho de que hasta el siglo xx no pudo decirse que prácticamente todos los españoles tenían un dominio nativo del español. Una cosa es la utilidad que durante siglos pudiera tener la lengua como puente comunicativo entre todos los territorios peninsulares, incluidos los portugueses, y otra distinta es el conocimiento de la lengua con dominio nativo o cuasi nativo por parte de toda la población.

La tercera hipótesis en cuestión ha sido defendida por Inés Fernández Ordóñez, principalmente en su discurso de ingreso en la Real Academia Española en 2011, titulado precisamente *La lengua de Castilla y la formación del español*. Fernández Ordóñez propone la idea de que el español nace de la confluencia de tres variedades: el castellano, el asturleonés y el navarroaragonés. Esa concurrencia produjo resultados lingüísticos en los que prevalecieron formas de unas variedades o de otras, según los casos. En la pronunciación, hubo predominio de las soluciones castellanas, pero no en todos los rincones del reino de Castilla y, desde luego, no en todos los niveles de la lengua. Por eso, en el español del oriente peninsular afloran muchos aragonesismos y catalanismos, como el occidente está inundado de leonesismos. Frente a las tesis de Menéndez Pidal, no parece justificado, pues, hablar de una imposición general por razones políticas de la modalidad de la Castilla del norte.

Ante las diferentes formas de interpretar las primeras etapas de la historia del español, nos preguntamos si existe un modo fundamental de entender cómo la lengua española ha difundido y consolidado su presencia a lo largo del tiempo y a lo ancho de su actual geografía. ¿Es posible entender la evolución del español solamente desde la imposición política? La respuesta es que tal factor no es suficientemente explicativo, como se desprende también de la historia medieval peninsular. En la configuración geográfica y social del español, así como en su propia configuración lingüística, han sido decisivos tanto los contactos con otras lenguas como el carácter vehicular del español entre comunidades hablantes de diferentes lenguas. Consecuencia de todo ello es la existencia de espacios geográficos y sociales en los que se han

hablado lenguas en convivencia con el español a lo largo de toda su historia. Esa convivencia ha concretado también los perfiles dialectales y sociolingüísticos que el español ha ido adoptando en cada cuenca, en cada puerto, detrás de cada cordillera, en cada comunidad. La historia nos revela un español proteico, fruto de su propia dinámica interna, al tiempo que afectado por los territorios donde se ha utilizado, por las sociedades que de él se han servido y por las tradiciones culturales que ha expresado.

2.2 *La geografía universal del español*

El segundo mapa utilizado como pie para reflexionar sobre la evolución del español es la carta universal de Diego Ribero, publicada en Sevilla en 1529. En esa fecha aún se estaba explorando la geografía americana por parte de españoles y portugueses, aunque ya se había completado la primera vuelta al mundo. Este último dato es relevante por cuanto suponía la incorporación de los territorios más orientales donde se ha hablado español: Filipinas, las Marianas, las Carolinas, Guam.



MAPA 2. *Carta universal en que se contiene todo lo que del mundo se ha descubierto fasta agora, hizola Diego Ribero cosmographo de su magestad, años de 1529, e[n] Sevilla / La cual se divide en dos partes conforme A la capitulación que hizieron los catholicos Resyes de España y el rrey don Juan de portogual En Tordesillas Año de 1494.* Facsimil realizado en Londres por W. Griggs, hacia 1887.

Fuente: National Library de Australia, a través de Wikimedia Commons.

El mapa de Ribero es una de las primeras representaciones de la geografía del español en toda su longitud y resulta muy

interesante apreciar la manera en que se plasmó sobre el papel. Por el lado del continente americano, el mapa dibuja el perfil de toda la cornisa atlántica de América del Sur, hasta el estrecho de Magallanes, cuya salida hacia el oeste no se termina de detallar. De hecho, de la cornisa del Pacífico, solo se dibuja el perfil que va desde las tierras del Perú hasta las de Guatemala. Nada más. Esta representación cartográfica puede ser un buen reflejo del concepto que de las tierras americanas se tenía en las primeras décadas del *xvi*, una representación probablemente llena de inseguridades, dudas, suposiciones. Y, si la conexión con la metrópoli se sabía complicada, la comunicación entre unos puntos y otros de la costa no podía imaginarse como fácil.

Allende las costas, se abría un mundo ignoto, del que la cartografía ofrece una información muy limitada: de Terranova, dice el mapa de Ribero que «no hay otro provecho que pescaría de bacalao y mucha madera de pinos»; de la Tierra de Esteban Gómez, al norte de la actual Nueva Inglaterra, se dice, entre otras cosas, que «el mantenimiento de los indios es maíz. Son de grande estatura». El interior de América del Sur se ilustra con animales y árboles de diversa especie. Para la imaginación del *xvi*, el interior de América constituía, pues, un gran y misterioso espacio que, para los europeos más aventureros, se antojaba idóneo, bien para adquirir fortuna desde los recursos de la tierra, bien para alcanzar la gloria mediante la evangelización.

La cartografía nos habla, pues, de una presencia del español en América restringida a las pocas ciudades fundadas hasta entonces (Santo Domingo, La Habana, Veracruz, México...), comunidades primitivas, constituidas al margen de las comunidades originarias y cuyos moradores no poseían una visión de conjunto del territorio, que tampoco podía tenerse desde la Península. La demografía americana recuenta unas pocas decenas de miles de españoles hasta el primer tercio del *xvi* y de un cuarto de millón en el primer siglo de colonia. Son cifras muy bajas y un periodo demasiado corto aún como para pensar en un desarraigo en los viajeros de su sentimiento de pertenencia lingüística y en su adscripción a un modelo de lengua diferente del peninsular, fuera cual fuera su variedad. Durante esa primera época, además, la población indígena, en plena convulsión por el choque demográfico, no dejó en la lengua española más que vestigios designativos relativos al contexto sociocultural americano. No se ol-

vide que, en el primer siglo de colonización, la población indígena (en un punto intermedio entre los 10 y los 45 millones en total) pudo ver reducido su volumen hasta en un 90%, dependiendo de las regiones⁴.

A partir de 1600, la demografía del español experimentó varios cambios sustanciales. El primero de ellos fue la eclosión de la población mestiza, que entre 1600 y 1800 se multiplicó por diez o más, según las áreas⁵. Otro cambio esencial fue la estabilización y crecimiento de la población criolla, españoles que nunca conocieron España, que pasó a ser el grupo urbano mayoritario, decisivo en las independencias. Finalmente, cabe destacar el asentamiento de la población negra, especialmente en toda la región del Caribe, insular y continental, aunque también se instaló en la costa Pacífica de Colombia, Ecuador o Perú, e incluso en Uruguay, territorio vecino de Brasil.

El costado asiático del mapa de Ribero muestra tan solo unos trazos (literalmente) de tierra conocida, donde aún no se habían producido asentamientos de importancia: Manila no se fundó hasta 1571. La historia de los primeros decenios del XVI estuvo llena de escaramuzas y matanzas, principalmente entre portugueses y españoles, así como de asentamientos inestables que impedían un uso socialmente arraigado de las lenguas. El propio nombre de la Manila primigenia, *Intramuros*, reflejaba una comunidad aislada de su entorno originario. Y ese carácter piramidal y marginal del poder político y militar en las islas de Asia se mantuvo durante siglos, hecho que explicaría la práctica desaparición del español en Filipinas algo más de un siglo después de la independencia. En las regiones donde se desplegó una mayor interacción con los indígenas, por razones militares y religiosas, como en la sureña Zamboanga, el español ha podido sobrevivir hasta la actualidad, si bien en forma de criollo: el chabacano⁶.

⁴ Los estudios de demografía histórica americana ofrecen tantos datos como dudas. Para su entendimiento son fundamentales, por ejemplo, los trabajos de Woodrow Borah y Sherburne Cook (1963), Nicolás Sánchez Albornoz (1974) o Peter Boyd-Bowman (1964, 1968).

⁵ A este respecto, puede consultarse el atlas de Ochoa y Smith (2009). Asimismo, los estudios de Ángel Rosenblat (1954, 2002) sobre el mestizaje y sobre los primeros pobladores españoles de América son una referencia inexcusable. La obra de Santiago Muñoz Machado (2017) reúne información sustancial relativa a historia política, jurídica y social de España en América.

⁶ El chabacano, junto al papiamentu de Aruba, Bonaire y Curaçao y el palenquero de Colombia, es una de las pocas lenguas criollas de base española existentes (Moreno Fernández, 2016).

2.3 La geografía norteamericana del español

El mapa publicado en París por la casa Basset en 1846 revela con claridad que la historia del territorio estadounidense también se ha escrito desde España, desde México y en español. Se trata del mapa de México de la época, con sus territorios internos y exteriores bien delimitados, tanto frente a los Estados Unidos, al este, como frente a Guatemala, al sur. El territorio de Guatemala, por cierto, comprendía toda la América Central hasta los límites de la República de Nueva Granada, la actual Colombia, cuando aún no se habían configurado las repúblicas centroamericanas.



MAPA 3. «México». *Geographie Universelle Atlas Illustré destiné à l'enseignement de la géographie élémentaire*. 48 cartes par M. M. J. G. Barbié du Bocage; A. Vuillemin; J. B. Charle; V. Levasseur; T. Duvotenay; H. Dufour; E. F. George. Paris: Maison Basset. Guyot pere et fils, 1846.

Fuente: Biblioteca Nacional de España.

La información que ofrece este mapa francés resulta muy interesante a propósito de varios aspectos. En primer lugar, estamos ante un mapa impreso dos años antes del Tratado de Guadalupe Hidalgo, como se desprende de la gran extensión geográfica correspondiente a México y por la delimitación del territorio de Texas. El dominio había sido heredado de España como consecuencia del proceso de la independencia mexicana, culminado en 1821. En segundo lugar, el mapa revela con claridad la impronta hispana de la toponimia mayor y menor del territorio, denominaciones que siguen conservándose hasta la actualidad: Colorado, Santa Fe, Bahía, San Antonio de Béjar, Laredo, por no mencionar la infinidad de cabos, golfos y puertos que jalonan toda la costa californiana hasta Oregón.

Otro aspecto que llama la atención en el mapa es la escasez de poblaciones dentro de un dominio tan extenso, escasez que va desapareciendo conforme se avanza hacia el sur. Y es que las exploraciones y asentamientos por parte española no fueron fáciles en un terreno hostil, en cuanto a la geografía y la climatología, y conflictivo, por la coexistencia con numerosos grupos indígenas. El mapa señala con claridad qué territorios correspondían a cada etnia indígena dentro del área hispana: apaches, comanches, ammuchiebes, axuas, pautches... Estas etnias mantuvieron relaciones de todo tipo con los pobladores españoles (de enfrentamiento, de competencia, de comercio, de apoyo), relaciones que se desarrollaron en lengua española, como se desprende del conocimiento que de ella tenía Jerónimo, el célebre jefe apache⁷. Curiosamente, en el mapa de los Estados Unidos, dentro del mismo atlas parisino, no se muestra una presencia paralela de áreas indígenas al este del río Misisipi.

La firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, en 1848, supuso la cesión de la mitad de su territorio a los Estados Unidos por parte de México (desde California hasta Kansas; desde Wyoming a Nuevo México y el sur de Texas) y la fijación del río Bravo como frontera internacional. En compensación, los Estados Unidos ofrecieron una dotación económica y la protección de los derechos civiles y propiedades de los mexicanos que quedaban en territorio estadounidense tras el tratado, que consti-

⁷ Así se explica en la biografía que Jerónimo dictó a Stephen M. Barret (1971).

tuían su principal componente demográfico. Sin embargo, las garantías dadas no sirvieron de amparo real a los mexicanos: una ley de 1851 obligó a los propietarios de tierras en California, hablantes tradicionales de español, a demostrar fehacientemente la legitimidad de sus propiedades. El resultado fue que muchos de ellos perdieron sus tierras en beneficio de los anglohablantes recién llegados, ya que, cuando no disponían de documentos de propiedad, carecían del dinero suficiente para el registro o simplemente no podían defenderse en unos litigios que se desarrollaban en inglés⁸.

La demografía actual del antiguo territorio normexicano muestra unas altas proporciones y un intenso crecimiento de la población hispana, en su inmensa mayoría hablante de español. En realidad, si se superpone el mapa de 1846 con el mapa demográfico de la población hispana que ofrece la Oficina del Censo de los Estados Unidos para 2010, se aprecia una coincidencia muy notable en su perfil. No puede negarse que en los Estados Unidos existe una situación de diglosia por la que el inglés es la lengua pública y de mayor prestigio, mientras el español es una lengua con menor presencia pública. Sin embargo, la relación entre el español y el inglés, siendo de diglosia en términos generales, también ha encontrado fisuras por las que resquebrajarse. Así sucede en las comunidades locales del suroeste donde la población de origen hispano puede superar el 70% (Miami, en Florida; Santa Ana, en California; El Paso y Laredo, en Texas), llegándose incluso a la declaración del español como lengua oficial, como ocurrió en el estado de Nuevo México por razones históricas o en el municipio de El Cenizo, Texas, por razones geográficas y demográficas.

Otro fenómeno de interés en la actualidad, consecuencia en buena medida de la situación representada a mediados del siglo XIX, es la aparición de la cadena de ciudades hermanas o gemelas en la frontera mexicano-estadounidense. Estamos ante entornos de frontera en los que están implicadas dos lenguas, además de dos municipios, dos monedas y dos naciones: Tijuana/San Diego; Mexicali/Calexico; Nogales/Nogales; Ciudad Juárez/

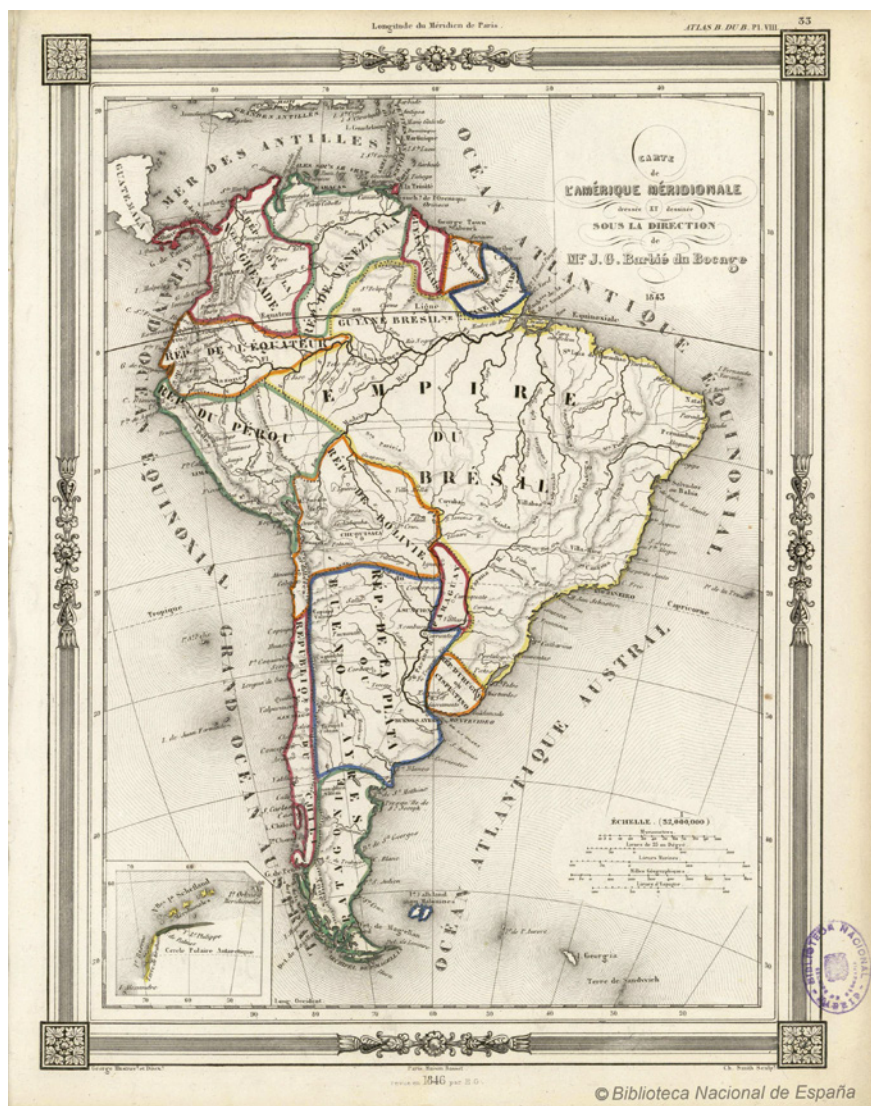
⁸ La situación de precariedad económica, social y cultural en que quedaron los mexicanos de esas tierras ha sido tratada por diversos autores, como Rosaura Sánchez (1995) o Leonard Pitt y Ramón Gutiérrez (1998).

El Paso (en el mapa de 1846, como Socorro); Nuevo Laredo/Laredo (también en el mapa francés); Reynosa/McAllen; Matamoros/Brownsville⁹. En la realidad política, cada una de las «hermanas» debería hacer un uso mayoritario de la lengua principal en su respectivo país. Y así es en gran medida, pero la realidad social muestra que una parte de la población es capaz de manejarse en las dos lenguas, incluidos los funcionarios, de la misma forma que se manejan monedas y productos comerciales de uno y otro lado de la frontera.

2.4 *El español y las repúblicas independientes*

Del mismo atlas publicado en París en 1846 procede un mapa de la América del sur que refleja la situación de las repúblicas hispanoamericanas algo más de una década después de haber concluido los procesos revolucionarios. En el mapa aparecen ya todas las nuevas repúblicas, si bien algunas de ellas con diferente nombre y con distintas demarcaciones fronterizas.

⁹ Esta situación fronteriza aún no ha recibido la atención que merece desde una perspectiva sociocultural y lingüística, a pesar del mérito de trabajos como el de Kearney y Knopp (1995).



MAPA 4. «América Meridional». *Geographie Universelle Atlas Illustré* destiné à l'enseignement de la géographie élémentaire. 48 cartes par M. M. J. G. Barbié du Bocage; A. Vuillemin; J. B. Charle; V. Levasseur; T. Duvoténay; H. Dufour; E. F. George. París: Maison Basset. Guyot pere et fils, 1846.

Fuente: Biblioteca Nacional de España.

El dibujo de las repúblicas sudamericanas en el XIX venía a reflejar *grosso modo* los virreinos y capitanías generales españolas del siglo XVIII, pero ya se hace reconocible la configuración

política contemporánea. Con todo, hay algunos datos que llaman la atención. Así, el territorio de Colombia se denomina República de Nueva Granada, dado que el nombre actual estuvo ligado entre 1819 y 1831 al proyecto bolivariano de la Gran Colombia, constituido por la unión de Nueva Granada y Venezuela, con la adhesión posterior de Panamá y Ecuador. Este último país, por su parte, prolongaba su territorio a lo largo del Amazonas hasta alcanzar la antigua Venezuela y la Amazonia brasileña. También resulta significativa la extensión de la Bolivia de la época hasta la costa Pacífica, hecho que fundamenta una disputa fronteriza entre Bolivia y Chile que alcanza hasta nuestros días. Asimismo, ni el territorio de Perú ni el de Venezuela coinciden con sus actuales dominios, de igual modo que, como más arriba se ha apuntado, aún no estaban perfiladas las repúblicas centroamericanas, hecho que también ha supuesto conflictos fronterizos aún sin resolver por completo.

El mapa político de 1846 nos habla, pues, de unos límites transitorios y cambiantes entre unos dominios en proceso de configuración administrativa y jurídica. En tales circunstancias, tanto las cuestiones de identidad nacional, como la percepción de las modalidades lingüísticas propias eran elementos integrados en el debate y la reconceptualización de las nuevas realidades políticas¹⁰. Las disputas fronterizas entre repúblicas complicaban el proceso delimitador, al tiempo que la redacción de los cuerpos legislativos particulares absorbía la mayor parte de la atención y la energía de los más destacados intelectuales.

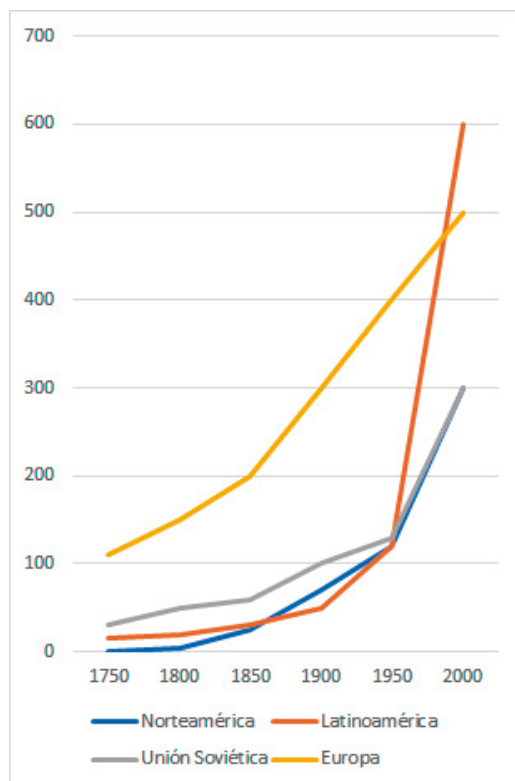
Asimismo, frente a la referencia de un español de España percibido con aparente nitidez, la percepción de un español (castellano) colombiano, peruano o argentino se hacía difusa, cuando no polémica. La irrupción de figuras como Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento o Rufino José Cuervo, cada uno con sus peculiaridades, contribuyó a darle a la lengua un carácter central en el proceso de constitución de las nuevas naciones, un proceso que resultaba complicado de comprender desde la lejanía de la vieja metrópoli, dada la multiplicidad de escenarios, el poco tiempo transcurrido desde la ruptura política y el desconocimiento

¹⁰ Para la historia de las ideas en materia de política lingüística de las jóvenes repúblicas, resulta obligada la lectura de los trabajos de Elvira Narvaja de Arnoux (2008).

directo de unas realidades dialectales en plena reconfiguración sociolingüística¹¹.

Gráfico 1

CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN DE LATINOAMÉRICA COMPARADO CON EL DE OTRAS REGIONES. 1750-2000



Fuente: Sánchez Albornoz (1974).

Por lo que nos dice la demografía (gráfico 1), las convulsiones políticas de la América hispanohablante durante el siglo XIX no parecieron afectar, en términos absolutos, al desarrollo poblacional de la región. La demografía general de la América Latina ex-

¹¹ Deben mencionarse a este respecto las diatribas anticastellanas de Sarmiento (1843), entre otros, o los trabajos de Amado Alonso (1935) en que se alude a la lengua en Argentina (Arnoux y Bein, 1995-1996). Las figuras de Andrés Bello y de Rufino José Cuervo fueron fundamentales para la concepción de un español internacional (Bello, 1847) y para la percepción de la importancia de las distintas variedades americanas (Cuervo, 1867-1872).

perimentó entre 1750 y 1950 un crecimiento proporcionalmente superior al de Europa o Rusia (posteriormente URSS), aunque inferior al de Norteamérica. En cuanto al español, que en el momento de las independencias disponía de unos tres millones de hablantes, se vio claramente beneficiado por el reconocimiento de esta lengua como instrumento político, administrativo, educativo e identitario de las nuevas repúblicas. En realidad, este reconocimiento fue decisivo para la evolución sociodemográfica del español, tal vez el factor más determinante desde su traslado al continente americano.

2.5 *La geografía del protectorado español en África*

La evolución del español en África se ha restringido históricamente a lo acontecido en el cuadrante noroccidental del continente y sobre todo en la región del Magreb. El mapa del protectorado español de Marruecos, de 1924, presenta la geografía «española» y del español tanto en ese país como en la región del Sahara occidental y en Guinea Ecuatorial.



MAPA 5. Protectorado español en Marruecos. Madrid: Sogeresa, 1924.

Fuente: Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico.

La representación cartográfica ofrece unos elementos muy reveladores en cuanto a la presencia de la política –y de la lengua– española en esos territorios. Así, la información se presenta en español y en árabe, lo que evidencia no solo una situación de convivencia de lenguas, sino la necesidad de manejar información en ambas. También se representan las comunicaciones externas e internas del territorio, incluida la línea de ferrocarril que unía la región del Rif marroquí con la ciudad argelina de Orán, de larga historia igualmente vinculada a España y el español¹². Asimismo, las rutas de navegación entre la Península y la costa africana son varias, lo que revela un contacto permanente durante el periodo del protectorado (1912-1956).

Esa amplia presencia española, respaldada por la política colonial europea de la época, echaba sus raíces en unas relaciones seculares que encontraron su principal concreción en la españolidad de las ciudades autónomas de Melilla y de Ceuta, vinculadas a España desde 1497 y 1640, respectivamente. A esta presencia hay que añadir la de las comunidades judeoespañolas, usuarias hasta la época contemporánea de la variedad llamada haquitía o jaquetía. En cuanto al Sahara, su historia hispana está ligada principalmente al proceso colonial de los siglos XIX y XX, aunque hubiera asentamientos españoles desde el XV. El caso de Guinea Ecuatorial tiene algunas similitudes con el Sahara, por cuanto existió una presencia española desde el siglo XVIII, si bien la vinculación se concretó desde el siglo XIX mediante un modelo de protectorado y de colonia. En este caso se estableció una relación administrativa con América, dado que, en un primer momento, España adscribió Guinea al Virreinato de la Plata y facilitó el traslado de población desde Cuba. La situación actual del español en Guinea es de oficialidad compartida con el francés y el portugués, si bien el español es la principal lengua vehicular, junto a las más difundidas lenguas indígenas del país¹³.

¹² La situación del español en Argelia, especialmente Orán, me ocupó durante unos años; felizmente, antes de que los hablantes de español como segunda lengua redujeran su presencia drásticamente (Moreno Fernández, 1992, 1998).

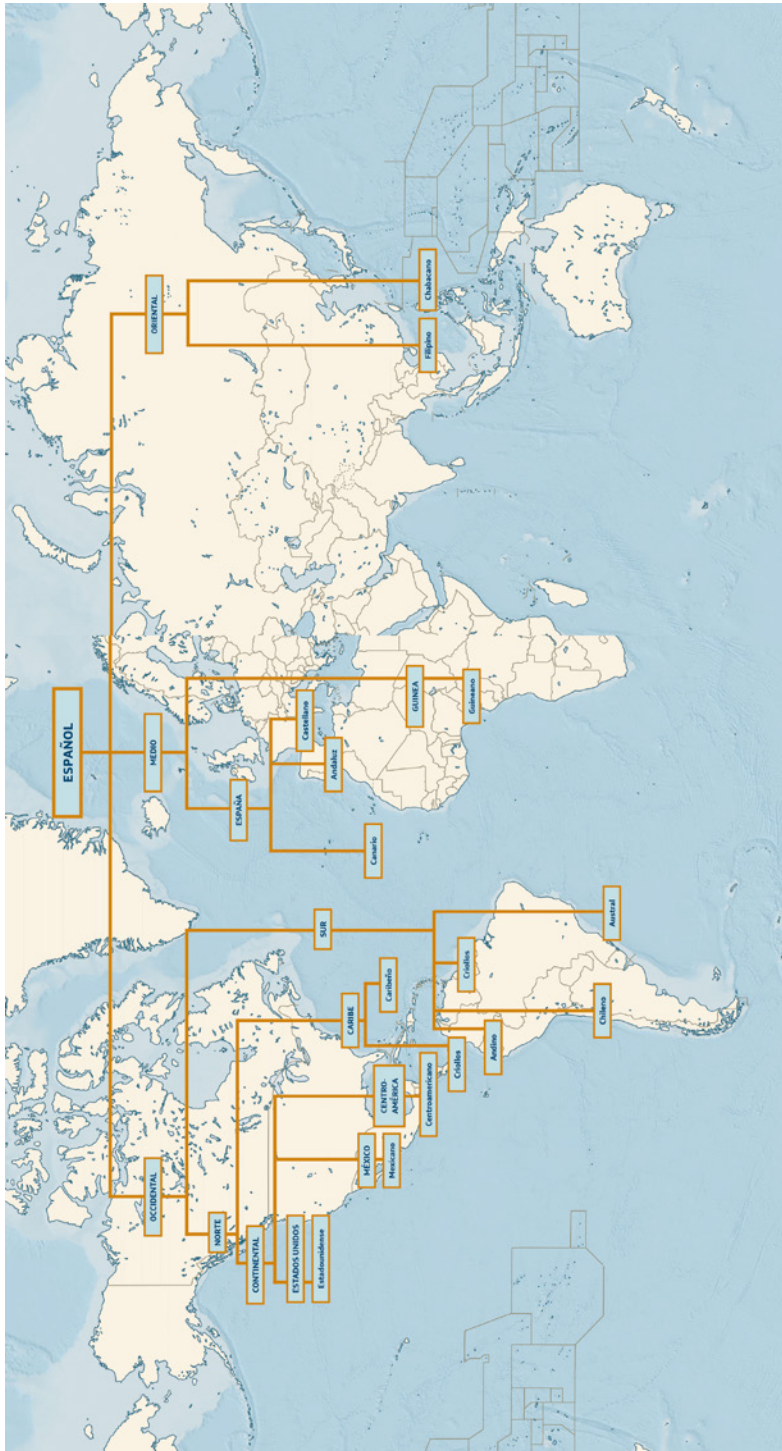
¹³ En relación con la haquitía, sin menoscabo de los estudios tradicionales de Samuel Armistead, Paul Bénichou, Josef Benoliel, Iacob Hassán o Manuel Alvar, resulta muy útil la consulta del volumen colectivo de Jacobo Israel y Uriel Macías (2003). Para el español en África, en general, y en Guinea Ecuatorial, en particular, conviene consultar las obras de Germán de Granda (1991) y de Antonio Quilis (1992) y del propio Quilis y Celia Casado (1995).

El panorama descrito para el norte de África podría hacer pensar que la situación del español, especialmente en Marruecos, es de estabilidad y solidez, dado además que se trata de una lengua conveniente para muchos magrebíes a la hora de buscar puertas que abrir en la Unión Europea. Sin embargo, la oficialidad del francés y del árabe ha ido restando vitalidad al español. Sayahi hablaba en 2005 de unos tres millones de marroquíes capaces de hablar bien español y de otros dos millones de nuevos conocedores. Esas cifras fueron revisadas a la baja por el Real Instituto de Estudios Estratégicos de Marruecos en 2012, que reducía a menos de un 5% la cantidad de conocedores del español; esto es, alrededor de un millón y medio. En cualquier caso, estamos hablando de la lengua segunda o extranjera de mayor presencia y familiaridad en el país, reforzada por el alcance de los medios de comunicación españoles.

En cuanto al resto del territorio africano, la evolución y el estatus actual del español es el de una lengua extranjera, inserta en los sistemas educativos de los países más desarrollados, que ha ido creciendo conforme el peso de la lengua ha ido creciendo internacionalmente. Según el informe coordinado en 2014 por Javier Serrano, en términos absolutos, Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón y Senegal son los países responsables del crecimiento del volumen de estudiantes de español en África subsahariana. Aparte queda Guinea Ecuatorial cuya importancia para el aprendizaje de español, como lengua primera, segunda o extranjera, queda fuera de toda duda en esa región del mundo.

2.6 *El español en el entorno global*

Nuestra pequeña cartografía sobre la evolución del español se cierra con un mapa de conjunto relativo a las variedades de la lengua. Esas variedades se han ido conformando, paso a paso, siglo a siglo, con perfiles sociales y lingüísticos particulares, en cada una de sus áreas. En líneas generales, suele distinguirse entre un español de España y un español de América, pero tal distinción peca de simplista, cuando no de falsa, especialmente desde la lingüística.



MAPA 6. Distribución de las variedades del español en el mundo

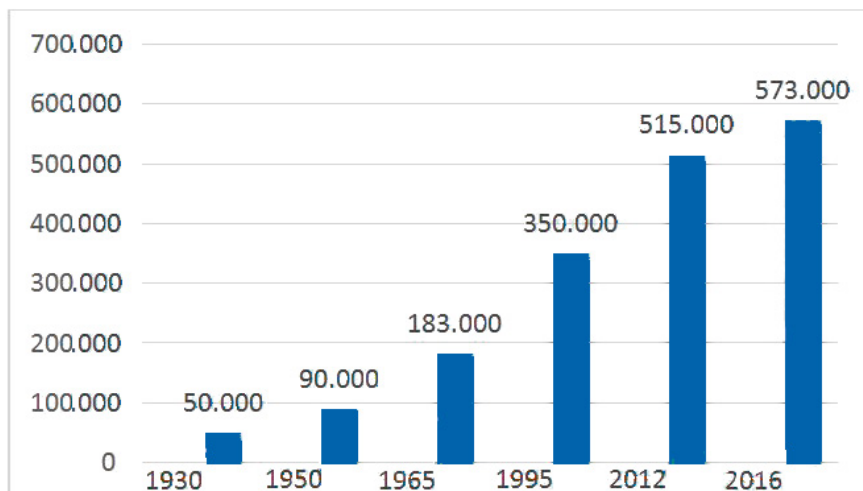
Fuente: Moreno Fernández y Otero (2016).

Las dificultades esenciales para aplicar una división bipartita se aprecian, por un lado, en que se margina la realidad del español africano y asiático, con rasgos propios bien definidos. Por otro lado, el rótulo «español de España» engloba una realidad diversa, dejándose fuera de tal concepto, por lo general, las variedades innovadoras del sur peninsular y de las Canarias. Finalmente, bajo la etiqueta de «América» se difumina una compleja realidad dialectal, cuyo análisis plantea problemas irresolubles desde una supuesta homogeneidad, como están observando las Academias de la Lengua a la hora de elaborar sus obras de referencia. El español posee los suficientes elementos comunes para garantizar la comunicación interregional en cualquier latitud, pero a la vez adopta perfiles específicos de acuerdo con sus diversas tradiciones orales.

En lo que se refiere a la evolución de la comunidad hispanohablante (gráfico 2), el siglo xx puede considerarse como el periodo del gran despegue poblacional del español, multiplicando por diez su número de hablantes en menos de cien años en toda la geografía mundial. El crecimiento ha sido especialmente llamativo en el continente americano. Primero, destacan los países históricamente hispanohablantes, dado que durante décadas su demografía alcanzó muy importantes niveles de crecimiento, especialmente en países como México. En 2016, el conjunto de América Latina, incluido Brasil, superó los 625 millones de habitantes, cifra que supone el doble de la población de 1975 y que crecerá en 2050 hasta los 780 millones, según el Observatorio Demográfico de la CEPAL. En segundo lugar, debe mencionarse el crecimiento de la población hispana en los Estados Unidos; no solo por la recepción de inmigrantes, sino también por la tasa de natalidad de esta minoría, de las más altas en la América del norte. A este respecto, hay que precisar que cerca del 80% de la población hispana es hispanohablante.

Gráfico 2

DESARROLLO DEMOGRÁFICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL MUNDO
(EN MILES DE HABLANTES)



Fuentes: 1930 (Herrero); 1950 (Rosenblat); 1965 (Rosenblat: 183.000; Pottier: 130.000); 1996 (Moreno y Otero; 350.000); 2005 (Moreno y Otero; 450.000); 2012 (Wikipedia: 515.000); 2018 (Instituto Cervantes: 577.000).

En términos relativos, el crecimiento demográfico del español en el conjunto de América se ha visto engrosado también por la incorporación de buena parte de la población indígena a la comunidad hispanohablante, en calidad de población bilingüe, sobre todo en las últimas décadas. La historia social de las lenguas indígenas de Hispanoamérica revela que su situación sufre un proceso de lenta minoración. Aunque en el ámbito político se está fomentando un reconocimiento público de los derechos de los pueblos originarios, lo cierto es que la presencia social de sus lenguas es marginal, tanto en términos cualitativos como cuantitativos¹⁴.

Las previsiones demográficas para el español sostienen que el crecimiento de su comunidad de hablantes seguirá avanzando con un ritmo continuado hasta la segunda mitad del siglo XXI, cuando se producirá una ralentización por el descenso de la natalidad propia y el crecimiento proporcional de la ajena, que estabilizará el porcentaje de hispanohablantes. Esto supone que, al

¹⁴ Sobre estas cuestiones tuve la oportunidad de reunir datos y reflexionar (Moreno Fernández, 2006).

tiempo que se superan los 700 millones de hablantes nativos, el mayor crecimiento proporcional del español habría de producirse en el ámbito de las lenguas segundas y extranjeras, como está ocurriendo en el continente africano y como se constata en otras áreas como Europa, Brasil o Asia.

3. CONCLUSIÓN

La historia de una lengua no solo queda escrita en los documentos, descripciones u obras literarias, sino que también se constata a través de mapas. Esos mapas pueden ser expresamente lingüísticos, si bien cualquier representación que afecte a la geografía, la política, la economía o la cultura es capaz de ofrecer informaciones interpretables desde la lingüística. Desde este punto de vista, los mapas reflejan unas realidades objetivas, sí, pero también unas visiones del mundo y unas ideologías particulares. Si partimos de la base de que la historia externa de una lengua contribuye a determinar su uso y hasta su forma, se entiende mejor la importancia de analizar y conocer con detalle las realidades extralingüísticas.

La media docena de mapas aquí comentados ha dado pie para reflexionar sobre hipótesis generales relativas a la evolución de la lengua, para interpretar la situación lingüística del español en distintas épocas y para comprender por qué el momento actual de la lengua revela unas condiciones que, en buena medida, tienen su origen en épocas remotas. El mapa medieval nos ha permitido discutir los modos en que se ha concebido la expansión geográfica del español; primero en la Península y después en el resto del mundo. El incompleto mapamundi del siglo XVI nos muestra una geografía eurocentrista cuyos perfiles estaban aún por definir, también en el plano de las lenguas y las culturas. El mapa del México anterior al tratado de Guadalupe Hidalgo nos revela las raíces de una situación geolingüística que ha tenido continuidad hasta nuestros días y que explica con nitidez el arraigo del español en los Estados Unidos, antes y después de los grandes procesos migratorios. Por su parte, el mapa de las repúblicas americanas revela un universo político-administrativo en plena reconfiguración, donde los cimientos sobre los que se construyeron las nuevas naciones se fraguaban también con cuestiones de la lengua. La pujanza de esos países his-

panohablantes contrasta con la precariedad del arraigo en el continente africano, solo compensada recientemente con el aumento del interés por el español como lengua segunda y extranjera.

Si dejamos a un lado la demografía de los nativos de español, con América como centro, el futuro de la comunidad hispanohablante dependerá en grado notable de su capacidad para crecer y mantenerse como opción preferente en el campo de las lenguas segundas y extranjeras, en Brasil, en la Unión Europea o en Asia; y también en los Estados Unidos. Esa preferencia irá ligada, sin duda, a la utilidad que se perciba para las relaciones y las comunicaciones internacionales. Y, al mismo tiempo, dependerá de la disponibilidad de la lengua en todos los mecanismos, servicios, redes e instrumentos informáticos. La lengua española, si no puede ser global, por la limitación de su geografía y la precariedad de su economía, sí ha de ser una lengua relevante para la globalidad mundial. Para ello, sin embargo, es necesario reforzar su carácter de lengua nodal o instrumental; esto es, de lengua auxiliar internacional, junto a inglés y otras lenguas, habilitada para todas las posibilidades que ofrezca la ingeniería, especialmente las que afectan a la traducción. No se olvide que la traducción ha de ser en el futuro la auténtica «lengua global».

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, A. (1935), *El problema de la lengua en América*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1945), *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires: Losada.
- (1961), *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1961-1973), *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, con la col. de A. Llorente y G. Salvador. Granada: CSIC.
- (1975-1978), *Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias*. Las Palmas: Excmo. Cabildo Insular.
- (1979-1983), *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, con la col. de A. Llorente y T. Buesa. Madrid: La Muralla.
- (1990), *Estudios de geografía lingüística*. Madrid: Paraninfo.

- (1995), *Atlas lingüístico y etnográfico de Cantabria*. Madrid: Arco/Libros.
- ALVAR LÓPEZ, M. y QUILIS, A. (1984), *Atlas Lingüístico de Hispanoamérica. Cuestionario*. Madrid: ICI.
- ARAYA, G. (dir.) (1973), *Atlas lingüístico y etnográfico del Sur de Chile*. Valdivia: Universidad Austral de Chile Andrés Bello.
- ARNOUX, E. NARVAJA DE (2008), *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1962), Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- ARNOUX, E. NARVAJA DE y BEIN, R. (1995-1996), «La valoración de Amado Alonso de la variedad rioplatense del español», *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 18-19, pp. 183-184.
- BARRET, S. M. (1971), *Geronimo, His Own Story*. Nueva York: Ballantine Books.
- BELLO, A. (1847), *Gramática de la lengua española destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- BENJELLOUN, M. O. (2012), *La question de la diversité à la lumière des résultats de l'enquête nationale sur le lien social*. Rabat: IRES.
- BORAH, W. y COOK, S. (1963), *The Aboriginal Population of Central Mexico on the Eve of the Spanish Conquest*. Berkeley: University of Berkeley Press.
- BOYD-BOWMAN, P. (1964, 1968), Índice geobiográfico de cuarenta mil pobladores españoles de América en el siglo XVI (1493-1519). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- CANFIELD, D. L. (1962), *La pronunciación del español en América. Ensayo histórico-descriptivo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- CUERVO, R. J. (1867-1872), *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. Bogotá: Arnulfo M. Guarín.
- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I. (2011), *La lengua de Castilla y la formación del español*. Madrid: Real Academia Española.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2014), *La lengua española en Marruecos*. Rabat: Embajada de España.
- FLÓREZ, L. (dir.) et al. (1981-1982), *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- GARCÍA MOUTON, P. y MORENO FERNÁNDEZ, F. (2003), *Atlas Lingüístico (y etnográfico) de Castilla-La Mancha*. Disponible en: www.linguas.net/alecman.
- GRANDA, G. DE (1991). *El español en tres mundos: retenciones y contactos lingüísticos en América y África*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- HERRERO MAYOR, A. (1944), *Presente y futuro de la lengua española en América*. Buenos Aires: El Ateneo.
- INSTITUTO CERVANTES (2017), «El español, una lengua viva. Informe 2017». Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf.
- ISRAEL, J. y MACÍAS, U. (eds.) (2003), *Los sefardíes del norte de Marruecos, un puente con España*, Madrid: Comunidad Judía de Madrid.
- KEARNEY, M. y KNOPP, A. (1995), *Border cuates: a history of the U. S.-Mexican twin cities*. Austin, Texas: Eakin Press.
- LABOV, W. (1972), *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- LAPESA, R. (1981), *Historia de la lengua española*. 9.^a ed. Madrid: Gredos.
- LOPE BLANCH, J. M. (dir.) (1990-2000), *Atlas Lingüístico de México*, I, México D. F.: El Colegio de México.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1985), *El rumor de los desarraigados: conflicto de lenguas en la península ibérica*. Barcelona: Anagrama.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (2005), *Historia de la lengua española*. 2 vols., Madrid: Fundación Ramón Menéndez Pidal, Real Academia Española.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1992), «El español en Orán: notas históricas, dialectales y sociolingüísticas», *Revista de Filología Española*, 72, pp. 5-35.
- (1998), «El español en el norte de África (con especial referencia a Argelia)», en C. Casado (ed.), *La lengua y la literatura españolas en África*. Melilla: V Centenario de Melilla, pp. 187-202.
- (2006), «La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones sociales y políticas», *Análisis del Real Instituto Elcano* (ARI), 38-2006.
- (2009), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4.^a ed., Barcelona: Ariel.

- (2015), *La maravillosa historia del español*. Madrid: Espasa.
- (2016), *La lengua española en su geografía, Manual de dialectología hispánica*. 3.^a ed. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO, J. (2016), *Atlas de la lengua española en el mundo*, 3.^a ed. Barcelona: Ariel.
- MUÑOZ MACHADO, S. (2017), *Hablamos la misma lengua. Historia política del español en América, desde la Conquista a las Independencias*. Barcelona: Crítica.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1948), *El español de Puerto Rico. Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- OBSERVATORIO DEMOGRÁFICO (2017), *Proyecciones de población*. Santiago de Chile: CEPAL.
- OCHOA, G. y SMITH, C. (2009), *Atlas of Hispanic-American History*. Nueva York: Facts on File.
- PÉREZ, J. (1997), *Isabel y Fernando: Los Reyes Católicos*. San Sebastián: Nerea.
- PITT, L. (1998), *Decline of the Californios: A Social History of the Spanish-Speaking Californians, 1846-1890*. Berkeley: University of California Press.
- POTTIER, B. (1968), «L'Espagnol», en A. Martinet (dir.), *Le langage*, París: Gallimard, pp. 887-905.
- QUILIS, A. (1992), *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Mapfre.
- QUILIS, A. y CASADO, C. (1995), *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Madrid: UNED.
- ROSENBLAT, Á. (1954), *La población indígena y el mestizaje en América*. Buenos Aires: Nova.
- (1977), *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- (2002), *El español de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- SÁNCHEZ-ALBORNOZ, N. (1974), *The Population of Latin America. A History*. Berkeley: University of California Press.
- SÁNCHEZ, R. (1995), *Telling Identities: The Californio Testimonios*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SARMIENTO, D. F. (1843) [1948], «Memoria sobre ortografía americana», en *Obras completas*, vol. IV, Buenos Aires: Editorial Luz del Día, pp. 1-227.

- SAYAH, L. (2005): «Language and identity among speakers of Spanish in northern Morocco: Between ethnolinguistic vitality and acculturation», *Journal of Sociolinguistics*, 9 (1), pp. 95-107.
- SERRANO AVILÉS, J. (ed.) (2014), *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: Catarata, Instituto Cervantes y Casa África.

EL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI: LA EVOLUCIÓN DE LAS PALABRAS EN LOS MEDIOS

Álex Grijelmo
Periodista

Los terroristas se llamaban «activistas» en los periódicos de no hace tanto tiempo, y sus asesinatos quedaban suavizados con expresiones como «acción armada» o «atentado». Y no se trataba del lenguaje de ETA, sino del que asumían como propio los medios informativos españoles en los años setenta.

Seguir el rastro al léxico de los medios informativos en los últimos cuarenta años sirve para radiografiar una auténtica transición de las palabras y observar cómo han evolucionado las ideas, los prejuicios y las sensibilidades sociales.

Durante el ocaso del franquismo, los periodistas cuidaban la sintaxis y el estilo, quizás el único espacio de cierta libertad que no había ocupado la dictadura. Pero esa elegancia en la expresión personal y colectiva contrastaba con cierta desatención general hacia el uso inconsciente de las palabras que inadvertidamente portaban cargas de profundidad ideológica. Hoy parece increíble que un régimen que vigilaba todo pasara por alto que a los etarras reclusos se les llamara «presos políticos».

Pero ésa¹ era la locución que utilizaba el mismísimo diario *Arriba*, manejado por el régimen franquista, para referirse a los terroristas encarcelados. Hay que señalar en su descargo que la España oficial no consideraba entonces el adjetivo «político» como algo honorable, sino todo lo contrario. Por tanto, puede comprenderse que no molestaran mucho en aquel tiempo esas dos palabras juntas. Pero es que al lado de «presos políticos»

¹ Quien suscribe este artículo ha optado por acentuar los pronombres demostrativos así como el adverbio «sólo» y ha pedido a los editores que respeten su criterio.

como referencia a los terroristas encarcelados se podía encontrar la expresión «refugiados vascos» para designar a los que habían logrado huir a Francia a fin de esconderse allí y que eran, por tanto, «fugitivos». La voz «refugiado» tenía y tiene una connotación muy diferente: se refugiaba el perseguido por una guerra, por el hambre, por una dictadura. Los etarras huidos a Francia durante la Transición no participaban de ninguna de esas condiciones, y sin embargo se les llamaba a todos «refugiados».

En realidad, no parece deducirse ninguna intención en estos vocablos que ahora nos espantan cuando los vemos aplicados de esa forma. Tal vez ni siquiera respondían a un proceso intelectual. Términos como éstos aparecían en los teletipos de las agencias internacionales, bien adiestradas para no condenar a las bandas armadas que se oponían a una dictadura. Tal criterio se prolongó en exceso durante la democracia española; y así se colaban sin tacha esas cargas de profundidad en las páginas impresas y en los noticieros españoles.

Por tanto, la atención general de los periodistas al estilo propio y a las normas de la Real Academia convivía sin embargo con el descuido en ciertos detalles, por ejemplo los que ahora regulan los libros de estilo, entonces inexistentes.

El diario *Ya* escribía de tres maneras distintas en un mismo día (el 17 de junio de 1977) el nombre del nuevo presidente del Sóviet Supremo de la URSS: «Breznef», «Breznev» y «Brezhnev». Y en aquel tiempo, los titulares en mayúsculas no incorporaban tilde alguna, lo que permitía leer muchas noticias sobre las «perdidas» en las inundaciones. Y casi todos los nombres propios llegaban precedidos de «don» o de «señor» y de «doña» y «señora», ya fueran de ministros o de albañiles, de grandes escritoras o de amas de casa. Esta costumbre se perdería irremisiblemente cuando los usos sociales igualaron a las personas y derribaron formalismos y corsés.

Un viaje a la hemeroteca, siquiera sea breve, permite verificar la *teoría del dominó* desarrollada en 1980 por Dwight Bolinger sobre los eufemismos. Por ejemplo, en los años setenta se promovían colectas «en favor de los subnormales»; el diario *Ya* titulaba en junio de 1977: «Suárez promete ayudas a los padres con hijos subnormales»; y las asociaciones que defendían a esta colectividad se llamaban «Asociación de padres de niños y

adultos subnormales» (Aspanias) o «Asociación de Familias de Niños y Adultos Subnormales» (Afanias). Ahora estas entidades se denominan «de padres y madres» y la palabra «subnormal» ha quedado proscrita del nombre (aunque se mantiene la «s» en las siglas de estas asociaciones, que han labrado su marca con mucho esfuerzo y son reconocidas con ella). En aquellos tiempos del tardofranquismo, ese término había sustituido a su vez, con la mejor voluntad, a «mongólicos». Y no se tardaría mucho en reemplazarlo por «deficientes mentales», locución que se quedó marcada poco después y que dio la alternativa a «disminuidos psíquicos», en un derrumbe de fichas, una detrás de la otra, que nunca tendrá fin. Ahora se prefiere «discapacitados psíquicos», pero también caducará. Ya están a las puertas «afectados por el síndrome de Down» o «personas con síndrome de Down».

Ese *efecto dominó* que se origina cuando una palabra eufemística acaba contaminada por la realidad que nombra ha ocurrido también con lo que en su día se llamaron «países subdesarrollados», convertidos luego en «países del Tercer Mundo» o directamente «el Tercer Mundo», de donde derivó el adjetivo «tercermundista». El tinte peyorativo del concepto mismo fue erosionando los eufemismos que lo evadían pero a la vez lo nombraban, y se necesitó adoptar luego la locución «países en vías de desarrollo», que se usa hoy mayoritariamente en la prensa, no se sabe por cuánto tiempo.

El mismo recorrido de sustituciones se aprecia con «lisiado» (que ya codificó Covarrubias), «impedido» (*Diccionario de Autoridades*, 1734), «minusválido» (palabra que se lee en un titular de *Pueblo* el 13 de junio de 1977: «Los minusválidos, otro tema marginado por los partidos» y que la Academia incorpora en 1984), «disminuidos físicos» (se empieza a generalizar en los años ochenta y entra en el *Diccionario manual* de 1989) y «discapacitados físicos» (término preferido ahora y recogido por los libros de estilo de diferentes medios).

Los procesos de cambio en el léxico de los diarios saltan a la vista cuando se observan con nuestros ojos de hoy los periódicos de hace sólo unos decenios, en los que abundaban las referencias a los «gitanos» en contextos de delincuencia («Un gitano muerto y otros quince heridos»). Cómo no sorprenderse también al comprobar que los territorios hoy llamados el País Vasco o Eus-

kadi eran citados como «las Vascongadas», del mismo modo que el Athletic Club de ahora se mencionaba como «el Bilbao» y Tailandia se escribía con hache intercalada (Thailandia), de modo que el gentilicio «thailandés» se aplicaba con esa grafía al famoso boxeador Muangsurin, que derrotaba por aquel entonces al aragonés Perico Fernández. Por supuesto, «Baracaldo» mostraba una desacomplejada ce, Méjico se escribía con jota y Luther King era «Martín Lutero» («se fuga de la cárcel el asesino de Martín Lutero King», diario *Ya*), del mismo modo que a Mao se le *apellidaba* «Tse Tung» en vez del «Zedong» que impuso luego el sistema pinyin. Por otro lado, las citas del día no se mencionaban con el sistema de 24 horas, sino a la manera tradicional («José Luis Perales actuará en la discoteca Liceo a las 7.15 de la tarde», anunciaba el diario *Pueblo*).

En ninguna de las cuestiones que hoy vemos delicadas se apreciaba ánimo alguno de ofender. Al contrario, aquellos periódicos desprenden una inmensa ingenuidad, vistos hoy. La misma que conducía a otorgar amplia cobertura al Congreso Nacional de Astrología, celebrado el 10 de junio de 1977 en Barcelona; o la que llevaba al sesudo diario *Ya* a preguntarse al día siguiente en un gran titular: «¿Es posible el trasplante de cabeza?». El «eminente cirujano estadounidense» Robert J. White declaraba en el texto que dentro de diez años sería viable. Quién le iba a decir que ni en diez años ni en cuarenta se lograría poco más que el trasplante de cabello.

La creación del Departamento del Español Urgente (DEU) por Luis María Anson en Efe en 1980 y la elaboración del primer *Libro de estilo* de *El País* tres años antes, en 1977, supusieron un cambio notable en el lenguaje de los periodistas. Ceñido el primero a cuestiones de lenguaje de la propia agencia (reflejadas años más tarde en el *Manual del español urgente*) y más abarcador el segundo en lo que se refiere a aspectos éticos, influyeron con el tiempo en la conciencia verbal de los redactores y de los lectores. Los reporteros fueron entendiendo así que incluso las palabras más insospechadas pueden llevar una carga adicional, ya sea ideológica, de elegancia..., o de simple y llano desprestigio.

Emprendemos ahora un repaso somero a la evolución del léxico en los medios españoles desde 1977, con ánimo divulgador y para deducir posibles claves.

1. LA RIQUEZA LÉXICA

La cuestión más importante si se trata de recorrer la evolución de las palabras en los medios reside en si ha crecido o no la riqueza léxica con el paso de los años. El informe «Aracne»², encargado por la Fundéu y que analiza el periodo 1914-2014 con muestras de cuatro periódicos centenarios que han digitalizado sus ejemplares, ofrece un sorprendente equilibrio.

El corpus de este trabajo reúne 5.167 artículos, 84.900 oraciones y 1.921.566 palabras, y pretende medir cómo ha variado la riqueza del lenguaje de la prensa española en los últimos cien años. Para ello se ha considerado el número de palabras diferentes que contiene un texto, en relación con el número de vocablos totales, con distintos criterios técnicos. Y la principal conclusión sostiene que «la riqueza lingüística en términos generales no parece haber sufrido grandes variaciones en el último siglo».

La variedad léxica se mantiene, en efecto, pero quizá se deba poner en relación con el mayor número de palabras que debería manejar hoy en día un periodista, sobre todo en los ámbitos de la biología, la medicina, el consumo, la economía, la ecología... Y la especialización de los redactores en esos ámbitos, que antaño no se daba. Ni siquiera existían secciones o subsecciones con esos epígrafes. Los periodistas eran, como mucho, especialistas en temas generales. Si después de esos avances en la especialización periodística no ha aumentado el número de palabras diferentes, quizás sí se justifique cierto grado de preocupación. Por otro lado, la variedad léxica no puede ofrecer todavía una idea de la calidad sobre las palabras que varían (aunque la línea de trabajo de «Aracne» está abierta y progresará probablemente hacia ahí): es decir, si responden a un lenguaje culto o a un registro vulgar, por ejemplo. Alguien que habla con vocablos coloquiales o de escaso cuidado, incluso incorrectos, puede ofrecer también un vocabulario muy variado en términos cuantitativos.

² Estudio emprendido por la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA) y la empresa Molino de Ideas y con el apoyo de BBVA. El término «Aracne» se relaciona con los hilos de la tela de araña que va tejiendo el estudio. Los diarios estudiados son *El Norte de Castilla*, *El Correo de Mallorca / Diario de Mallorca*, *El Heraldo de Aragón* y *La Vanguardia*, repartidos homogéneamente a lo largo del tiempo. El informe «Aracne» está disponible en <http://www.fundeu.es/aracne>.

El proyecto estaba enfocado a un análisis meramente estadístico, pero de rechazo se han observado algunas tendencias adicionales, como la fuerte disminución de los superlativos contruidos con el sufijo *-ísimo*. Tales adjetivos abundan en los primeros años del estudio y van desapareciendo según avanza el siglo xx. Ello no parece corresponderse con una evolución paralela en el lenguaje general, sino que puede tener su causa (así lo indican los propios autores del informe) en la carga subjetiva que implican los superlativos y en la aspiración del lenguaje periodístico a huir de los términos que reflejan una opinión personal. Hay que tener en cuenta a este respecto que solamente en los últimos años los periódicos se han hecho más interpretativos, y que durante casi el 90% del periodo analizado contenían sobre todo noticias que aspiraban formalmente a la neutralidad en la escritura; en gran medida, procedentes de las agencias internacionales.

También llama la atención el diferente uso del subjuntivo, un termómetro claro sobre el dominio del idioma español. Hoy en día, por ejemplo, hallamos con frecuencia frases formadas con el condicional simple que suprimen el subjuntivo en la prótasis, con lo cual se incurre en un fallo de concordancia: «Si el Valladolid gana [ganase], se pondría líder de Segunda División» (también se altera erróneamente la concordancia en la apódosis: «En caso de que fuese amonestado, se perderá [se perdería] el siguiente partido»).

Este modo o aspecto verbal muestra una enorme presencia entre 1914 y 1923, pero luego va cayendo durante tres décadas. Tras un resurgir en los años cincuenta, a partir de 1994 se registra un nuevo derrumbe. Desde una tasa 1.000 subjuntivos por cada 100.000 palabras a principios del siglo xx, se pasa a una cota de entre 750 y 800 en los últimos diez años del estudio.

Más acentuada es la reducción de los tratamientos de cortesía y respeto («don», «doña», «señor», «señora»...), que pasan de un valor 500 por cada 100.000 palabras hace cien años a un valor 10 en 2014, y quizá debido a las solas menciones a la familia real (don Juan Carlos, doña Sofía, don Felipe, doña Cristina..., y después doña Letizia). «Una espectacular caída», dicen los autores del informe.

2. EL REFLEJO DEL VOCABULARIO DEL PODER

Hasta aquí las referencias al interesantísimo proyecto «Aracne». En los renglones siguientes nos basaremos sólo en la visita a la hemeroteca de la Biblioteca Nacional, la colección histórica de *El País* y las consultas posibles en Internet de medios digitalizados, así como la propia experiencia de cuarenta años de ejercicio de la profesión. Por lo tanto, no cabe hablar ya de un análisis científico, sino solamente periodístico.

El léxico dominante se manifiesta con mucha claridad en los medios, lo mismo que su evolución durante los últimos decenios. La Transición española supuso también una transformación del léxico en la política y el periodismo. Las palabras más presentes en los años setenta y ochenta dejaron paso a otras, siguiendo también la teoría de Bolinger. En general, los vocablos abruptos cedieron su sitio a otros más suaves. Pero no se trataba propiamente de un proceso de creación de eufemismos, o términos que dan una visión más positiva a un mismo hecho. No. Se trataba de que las cosas empezaban a cambiar de nombre porque cambiaba también la realidad.

Así, los «poderes fácticos» pasaron a denominarse «agentes sociales». Los ya mencionados términos vitandos «subnormal» y «países subdesarrollados» designan lo mismo que «discapacitado psíquico» y «países en vías de desarrollo», aunque con distinto significado. Pero con «agentes sociales» y otros vocablos sí se alteraba la realidad nombrada. Los nuevos poderes efectivos en la democracia ya no incluían al Ejército y a la Iglesia, y sí a los sindicatos. Ahora bien, los empresarios se mantienen en el paquete: formaban parte de los viejos «poderes fácticos» y figuran también entre los «agentes sociales».

Nuevas palabras para nuevas realidades, en efecto. Irán desapareciendo términos como «revolución» (que se transfigura en «reforma» y más tarde en «el cambio» del PSOE en 1982) y «lucha de clases» (que deriva en la búsqueda de la «igualdad social»); y «el parte» de la radio se convierte en «el informativo», una vez que las emisoras quedan liberadas en noviembre de 1977 de conectar con Radio Nacional para la difusión de las noticias. El término «comunismo» (y para esta palabra concreta retomamos los datos del estudio «Aracne») ofrece una presencia abrumadora

en los años cincuenta del siglo xx, pero va desapareciendo en las décadas siguientes. Su espacio lo ocupará ya la palabra «socialismo».

Los vocablos «patrón» y «patronos» se desvanecen también con su connotación de «señoritos que explotan a los obreros», lo mismo que —en el otro lado ideológico— se evapora la sinécdoque «el capital», que designaba un conjunto de intereses contrarios a la democracia y a la libertad sindical; y surgen en su lugar «empresarios», «empleadores» y, más recientemente, «emprendedores».

Esos ejemplos se hallan en el fenómeno de adaptación de las palabras a las nuevas realidades, pero también se registraron eufemismos de mero significante para un significado que se mantenía.

Por ejemplo, la palabra «camarada» (de tintes militares y bélicos, usada antes tanto por los falangistas como por los comunistas) quedó desplazada ante la llegada de «compañero» o «correligionario»; los «proletarios» o «la clase obrera» del lenguaje de la izquierda y los «productores» en el de la derecha cedieron ante «los asalariados», «los empleados», «los trabajadores y las trabajadoras», «la población activa»...; ahora ya con términos asumidos por todas las ideologías.

Los conflictos laborales asisten asimismo a un cambio de términos, y los «despidos colectivos» o «despidos en masa» ceden su sitio al más técnico «expediente de regulación de empleo» (ERE), expresión de cuya literalidad desaparece la idea principal: que se echa a la calle a muchos trabajadores. De hecho, el propio término «despidos» se ve reemplazado por alternativas como «rescisiones de contratos», «ajustes de plantilla» o «desempleados». Incluso los sindicalistas las pronuncian.

La palabra «huelga», proscrita durante el franquismo, se disfrazaba entonces con el eufemismo «paros»; pero, una vez recuperada su validez a todos los efectos legales, fue dejando paso también con el tiempo a términos menos problemáticos: «movilizaciones», «conflictos». Sólo cuando la situación es extrema reaparece el término «huelga».

En definitiva, todo el vocabulario político y sindical se hace más amable durante la Transición, en consonancia con una época en la que se buscan los consensos.

También se edulcoró el léxico interno de los propios partidos, que rebajaron el calor de sus enfrentamientos. Así las «tendencias» en su seno se convirtieron en accidentes tan naturales como las «corrientes». Más tarde se hablaría de «distintas familias», y después (siguiendo con el efecto de las fichas del dominó) de «distintas sensibilidades».

La suavización del diccionario político y periodístico parecía un acuerdo tácito entre las partes opuestas. La derecha dejó de hablar del «movimiento judeo-masónico» y la izquierda envió al rincón palabras-denuncia como «la oligarquía» o «la burguesía», que se transformarían con el tiempo en «la clase dirigente», «las élites», «la clase alta».

Ahora bien, la aparición de Podemos en el panorama español hace cuatro años ha reconducido esa tendencia encaminada a desproveer a los vocablos políticos de su carga de enfrentamiento, pues el léxico de los dirigentes de este partido vuelca de nuevo sobre los periódicos algunas expresiones despectivas que sirven para nombrar al adversario: «el régimen del 78», «el bloque monárquico», «la casta» o «los ricos»; que se oponen al sentido mejorativo y propio de «la gente».

Sin embargo, aquella suavización del lenguaje político y laboral vivida durante la Transición encontró el efecto contrario con el léxico relativo al terrorismo, que se fue endureciendo en los años noventa. Los «activistas» de «la lucha armada» se llamaron ya por su nombre: «terroristas» que practican el «terrorismo».

La terminología impulsada por ETA y su entorno se había impuesto desde el principio, y estaba arraigada en todos los medios. Tardaría en decaer, pero finalmente quedó caduca. Durante muchos años, los policías «resultaron muertos» como si se tratara de un accidente, hasta que por fin empezó a establecerse la palabra «asesinato»; por increíble que nos parezca ahora lo que ocurrió antes.

También desaparecieron con el tiempo las «ejecuciones» (también asesinatos) de secuestrados, y éstos pasaron de ser «prisioneros» a llamarse «rehenes». Del mismo modo, la locución «impuesto revolucionario» dejó de engañar a los incautos con su envoltorio fiscal para desnudarse como «extorsión económica» o «chantaje». Pero ese proceso se desarrolló muy lentamente durante decenios.

3. LOS ANGLICISMOS

El idioma español de los medios de comunicación ha experimentado en las últimas décadas una invasión de anglicismos. Al principio, estos términos ajenos se establecieron sobre todo en las páginas de deportes (dominadas por el fútbol), de donde fueron expulsados paulatinamente. Sólo resistieron aquellos que se naturalizaron adoptando una escritura conforme con el genio del idioma español, como por ejemplo «fútbol» (esa *t* es rara, pero también se da en «atlas», «atletismo»...). Los demás acabaron desapareciendo.

En el léxico del también denominado balompié, los anglicismos se han batido, pues, en retirada. «Córner» deja sitio a «saque de esquina» (lástima que no se aportara a su debido tiempo «cornijal», equivalente castellano para «esquina de un terreno», que el *Diccionario* recoge desde 1729); el «linier» se llama ahora «juez de línea», «el línea» o «el auxiliar» («el abanderado» en algunos países de América); el «golkeeper» fue sustituido por el «portero», el «arquero», el «guardameta» o el «cancerbero»; el «offside» se cita ahora como «fuera de juego» o «posición adelantada»; y el «manager» cobra más bien como «director deportivo». Mucho antes desaparecieron el «score» (marcador) o el «referee» (árbitro) y se castellanizaron «penalty» y «goal» («penalti» y «gol»), siempre tan unidos y casi los únicos términos ingleses, junto con «fútbol», que resisten sin alternativas fuertes, aunque «pena máxima» y «tanto» funcionen bien como opciones para segunda mención.

La castellanización de los términos específicos del fútbol en la prensa española (la lista completa sería muy larga) se produjo también en el tenis, pero ha encontrado recientemente su efecto opuesto en el baloncesto (desde que empieza a interesar la NBA) y el automovilismo (desde los éxitos de Fernando Alonso). Los narradores y comentaristas de estos deportes no han sentido ninguna inclinación por seguir el ejemplo de Joaquim Maria Puyal, locutor pionero en las transmisiones de fútbol en catalán, que adaptó en 1976 a ese idioma toda la terminología futbolística que ya se había acuñado en castellano; y que los catalanes usaban incluso cuando hablaban en la lengua autóctona. Decidió por ejemplo que «cañonazo» se podía decir «gardela» o «cacau», y deses-

timó «camisetas» para decir «samarretes», escogió «gespa» por «césped» y «vestidor» en lugar del calco «vestuari»; «davanter» en vez de «delanter», etc. Los que ahora pronuncian «rookies», «pit lane», «slicks», «boxes» o «graining» no conocen seguramente su ejemplo.

El culto al inglés desaparecido del fútbol se estableció después en las páginas de economía, cultura, moda..., en los suplementos y en la publicidad.

A falta de una medición rigurosa, podemos sostener que en realidad los anglicismos no han dejado de aumentar. Suelen desaparecer o adaptarse los más antiguos («lunch» entre los olvidados, «récord» entre los adaptados, aunque compite con «plusmarca»), pero el complejo de inferioridad hispano alumbra enseguida otros para que aquellos que los usan sigan sintiéndose más importantes al creer que dominan aquella lengua. «Millennial», «outlet», «spoiler», «dippear», «scouting», «gym», «fast food», «food truck»... Quizás esa riqueza léxica que refleja el estudio promovido por la Fundéu haya aumentado con ellos.

4. EL LÉXICO DE AHÍ AFUERA

Los periódicos de estas décadas no sólo han mostrado los cambios en el lenguaje del poder, también las palabras de la evolución social, porque los medios informativos son un espejo léxico donde se refleja la vida. El repaso de sus páginas en una hemeroteca nos permite asistir al desvanecimiento de muchas palabras (que nunca mueren, simplemente se ausentan). Por las columnas de los diarios han pasado «busca» (acortamiento de «buscapersonas»), «aviador» (nadie diría hoy «el aviador nos avisó de que teníamos retraso»), «fanega» (unidad de medida), «baby-sitter» (ahora «canguro»), «borceguí» (bota), «carroza» (viejo que pretendía parecer joven), «cochera» (garaje), «conjuntero» (miembro de un grupo musical), «comediscos» (tocadiscos portátil con ranura), «elepé» (LP, «long play», disco de larga duración), «garrotillo» (difteria), «hi-fi» (aparato de música de gran fidelidad), «lechería», «ultramarcos», «magnetófono», «tomavistas» (cámara), «penene» (profesor no numerario; más o menos un contratado de hoy en día en condiciones precarias), «pickup» (tocadiscos), «pololos» (pantalones bombachos femeninos para hacer gimnasia),

«telegrama» (carta breve y urgente enviada por telégrafo) o «tecnicolor» (las películas con esta técnica no se desteñían...). A cambio, han menudeado neologismos de significante o de significado como «sida», «empoderamiento», «estelada», «mogollón», «zasca», «canuto», «botellón», «yonqui», «chutarse», «porro», «mono», «camello», «viral», «tuit»

Y eso que el entorno nunca fue favorable a los neologismos, aquellas «palabras que no existen» porque no figuran en el *Diccionario*. La mirada retrospectiva a los diarios permite toparse con el término «cine» escrito entrecomillado, como intruso que era y además acortamiento de «cinematógrafo», un invento sin duda diabólico.

El mismísimo Francisco Umbral, tan rompedor y neológico después, criticaba al periodista Alfredo Amestoy en 1978 por haber utilizado la palabra *docudrama*, «neologismo inadmisible», y le incita: «¿Has visto una cosa gorda con pastas? Es el diccionario». El vocablo «docudrama» acabaría siendo aceptado por la Academia en 1992. Esa anécdota de «docudrama» nos lleva al capítulo de las incorrecciones correctas.

5. INCORRECCIONES CORRECTAS

Los periódicos crearon en los años ochenta la figura del editor: periodistas dedicados a supervisar los textos en busca de una mayor calidad informativa y léxica. Muchos otros medios (además de Efe y *El País*) se dotaron de manuales propios de redacción o se guiaban por los ya existentes. Con ilusión y rigor, los editores cazaban y apartaban anglicismos, vulgarismos, errores ortográficos (también perseguidos por los correctores, hoy casi desaparecidos de los periódicos en su versión de personas), rehacían titulares, pedían fuentes adicionales... Pero el tiempo desautorizó muchas de sus decisiones, a pesar de que, como Umbral, seguían con toda dedicación las instrucciones del *Diccionario*.

En los últimos cuarenta años, la Academia ha aceptado muchos términos que antes criticaba. El uso se acabó imponiendo al purismo. Los editores de textos periodísticos que se habían hartado de criticar neologismos y barbarismos ante sus compañeros, y de explicar por qué no se debían escribir o decir, se quedaron

inermes al toparse con esos términos en la siguiente edición del *Diccionario*. La de 1992 ya se ocupó de reescribir «derby» con i latina («derbi»), aunque el término procediera del topónimo británico Derby... Y la de 2001 añadiría numerosas entradas que dejaban inservibles las ediciones anteriores de los manuales.

Todavía hoy, la mayoría de esas palabras incorporadas les parecen horribles a muchos, pero ahí están. Ya no se pueden tachar de incorrectas, sino solamente de feas, contrarias al sistema, malformaciones, granos en la frase. Para condenarlas se puede invocar el estilo, pero no la norma. Y ése es el terreno verdadero de los manuales periodísticos: «no uses *sponsor*, aunque la Academia la admita en cursiva; escribe «patrocinador», que es de mejor estilo».

Entre los términos bendecidos por la docta casa y antes criticados por algunos de los más relevantes académicos figuran «peatonalizar», «nominar», «jueza», «el modisto»..., o el uso de «cesar» como transitivo. Alberto Gómez Font recoge decenas de casos así en su libro *Errores correctos* (editorial Pie de Página). Sin embargo, los manuales de estilo los siguen desaconsejando en muchos casos. Porque el estilo es la libertad de elegir entre posibilidades correctas. La libertad de no escribir «el modisto» y seguir trazando la tilde de «sólo», que ambas opciones son *legales* aún.

6. EL CAMBIO DE INTERNET Y LAS REDES SOCIALES

En los últimos diez años, el lenguaje de la prensa se ha visto influido también por el empleado en las redes sociales. Quizás aún es pronto para obtener conclusiones de cierto rigor, pero podemos aventurar algunas intuiciones.

Las comunicaciones en las nuevas plataformas (SMS, WhatsApp, Twitter, Facebook, Instagram...) se caracterizan por un uso de la lengua escrita muy parecido a la oral. Y quizás por eso no se hace raro ahora tropezarse en un artículo con la reproducción fonética de la palabra «vale» tal como se pronunciaría en una conversación: «Vaaale» (*El País*, 29 de enero de 2018, ¿Indepes sin poder?). Ni con abreviamentos como el que figuraba en la cabeza de ese texto: «indepes».

Las redes muestran asimismo un lenguaje muy asertivo, en el que escasean adverbios o locuciones adverbiales como «quizás», «tal vez», «a lo mejor», «puede que», «acaso», «probablemente», «seguramente»... Aún más: a menudo se reproducen opiniones o informaciones de terceros en las que sí figuran esas cautelas, pero se suprimen voluntaria o involuntariamente en el inevitable proceso de «teléfono estropeado» que se da en la cadena viral.

Otro efecto de las redes en los periódicos tiene reflejo, a mi entender, en la forma de comunicar opiniones. Hace unos años, el articulista apenas recibía el silencio del público como respuesta a sus textos. Si acaso, alguna carta ocasional con sobre y sello. Hoy en día, una multitud de internautas y tuiteros hace comentarios que el autor puede leer mediante búsquedas sencillas. Muchas de esas reacciones se basan en segundas o terceras lecturas que el articulista ni había imaginado: interpretaciones extravagantes que suelen guardar relación con la literalidad de lo dicho, prescindiendo de la intención que claramente tenía el emisor y que cualquier receptor entiende si muestra el «ánimo de cooperar» según lo describió Herbert Paul Grice (1913-1988) como necesario para un entendimiento leal en la conversación.

Una vez que ese fenómeno de distorsión se produce, algunos periodistas llenan sus textos de paréntesis, incisos y aclaraciones que intentan cerrar esa puerta a la interpretación extraviada pero posible, quizás con el propósito de no encontrársela después en cientos de comentarios.

Otra consecuencia de las redes sociales tiene que ver con la elección de palabras para los titulares. Hoy en día, el siguiente diálogo es muy posible en una redacción:

- Tenemos que informar de ese tiroteo en Cuenca –dice un jefe.
- No está claro que haya sido un tiroteo –responde el editor de la mesa digital.
- Es igual, hay que poner «tiroteo en Cuenca» en la información que hagamos. Es lo que está buscando la gente en las redes.

El inmenso corpus que proporcionan Twitter o Facebook permitiría desarrollar magníficos estudios lingüísticos sobre léxico

en español, pero la falta de transparencia y accesibilidad de esas plataformas no lo pone fácil. Ni siquiera podemos comprobar el número de palabras que se difunden cada día.

No obstante, siempre se pueden intentar catas y muestras con una fiabilidad relativa. Entre ellas, la difundida en febrero de 2018 por la Cadena SER en colaboración con la empresa Sentisis, según la cual los insultos en redes sociales durante los partidos de fútbol forman parte del 16% de las conversaciones que se desarrollan mientras el balón está en juego. Y la pareja Piqué-Shakira recibió más de 3.000 ataques machistas e insultos durante el partido Espanyol-Barcelona de la Copa del Rey, disputado ese mismo mes en el estadio de Cornellà-El Prat.

Las redes sociales y los sistemas de cibermensajería ofrecen, sin embargo, muchos ángulos positivos. Los seres humanos nunca habían escrito tanto como ahora. Hace un decenio y medio, apenas se redactaba una carta para un ser querido o se presentaba una instancia ante la Administración (salvo aquellos que tuvieran una relación profesional con la escritura, y excluidos los exámenes en los estudios). (He ahí una precisión que habría sido innecesaria en otro tiempo). Una persona podía pasar meses sin que le acuciara la necesidad de ponerse ante un folio en blanco. Pero hoy en día un tendero que antaño hacía pedidos telefónicos encarga con un cibermensaje el material que necesita, envía las facturas a su gestoría con alguna nota o salvedad, y contesta por escrito a las quejas de sus clientes. Antes, las tildes y la ortografía no formaban parte de sus preocupaciones; ahora sabe, sin embargo, que la escritura es la ropa que viste su inteligencia. Salir desaseado a encontrarse con el mundo puede ocasionarle una pésima imagen, incluso la pérdida de confianza de sus socios o compradores.

Los grupos de WhatsApp reúnen a los padres de los estudiantes que juegan al fútbol o al baloncesto, a los compañeros de trabajo confabulados para hablar mal de su jefe, a todos los primos de la familia... Mostrarse en esos foros con el lamparón de una mala ortografía acarrea problemas inesperados.

Quizás estas circunstancias tan nuevas procuren en poco tiempo un mayor interés por el idioma y provoquen una nueva mejora en el uso general de la lengua.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BOLINGER, D. (1980), *Language-The Loaded Weapon. The Use and Abuse of Language Today*. Londres, Nueva York: Longman.
- CASAS GÓMEZ, M. (1986), *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GARCÍA MOUTON, P. y GRIJELMO, Á. (2006), *Palabras moribundas*. Madrid: Taurus.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, M. E. (2005), «Los sustitutos eufemísticos y la claridad del texto informativo», en *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 11, pp. 309-327.
- (2006a), «Caracterización lingüística de los sustitutos eufemísticos relacionados con el ámbito «guerra»: algunos ejemplos», en M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Universidad de León. Disponible en: <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Gomez.pdf>.
- (2006b), «Cortesía y eufemismo: Los sustitutos eufemísticos en la prensa y la defensa de la propia imagen», en J. L. Blas Arroyo, M. Velando y M. Casanova (eds.), *Discurso y Sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón: Universidad Jaume I, pp. 625-636.
- FUNDÉU (2015), «Aracne». Disponible en <http://www.fundeu.es/aracne>.
- GRICE, H. P. (1975), «Logic and conversation», en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Vol. 3. Nueva York: Academic Press.
- (2005), «Lógica y conversación», en M. Valdés Villanueva (ed. y trad.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- MUÑOZ, E. (1993), *Diccionario de palabras olvidadas o de uso poco frecuente*. Madrid: Paraninfo.

LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL SIGLO XXI. APROXIMACIÓN A ALGUNAS NOVEDADES

Pedro Álvarez de Miranda

Universidad Autónoma de Madrid y Real Academia Española

Es frecuente en la historia de la lengua —como lo es en otras disciplinas históricas— la compartimentación por siglos. Obedece al imperativo de un cómodo pedagogismo, pero siempre que se adopta es con conciencia de su completa arbitrariedad y su evidente acientifismo. Se me ha pedido que ofrezca una aproximación a las novedades internas del español del siglo *xxi*. Y además de señalar lo obvio, es decir, que nada especial sucede históricamente, por lo que a la lengua se refiere, en el paso del año 2000 (último del siglo *xx*) al 2001 (primero del siglo *xxi*), hay que apresurarse a añadir otra observación no menos pertinente: que diecisiete años y medio, que son los que han transcurrido hasta el momento del nuevo siglo, son un tramo histórico demasiado corto para el historiador de la lengua. Lo son, desde luego, para el estudioso de la gramática histórica, nada digamos para el de la fonología histórica. También —aunque, como enseguida diré, es el más dinámico del idioma— para el campo del léxico. En la historia de la lengua los cambios se rigen por el principio de la larga duración. En efecto, pueden transcurrir siglos desde que se inicia un cambio en el sistema fonológico hasta que culmina. Piénsese —por poner un ejemplo de un proceso en cierto modo abierto— en el caso del yeísmo, es decir, de la desfonologización de la oposición entre la palatal lateral (*ll*) y la palatal central (*y*).

También son muy lentos los cambios en la morfología y en la sintaxis. Veamos un ejemplo morfológico, que por su cronología puede ya servirnos, por cierto, como fenómeno que encaja en el tema de este artículo: hay una tendencia a simplificar los mecanismos flexivos en la formación del plural de los nombres cuando

estos terminan en vocal tanto átona como tónica. La *tendencia* (subrayo la palabra) es a la hegemonía de -s como único morfema, así en palabras terminadas en átona como en palabras terminadas en tónica. ¿Qué decían antes las gramáticas al respecto? Pues que los nombres (tanto sustantivos como adjetivos) terminados en vocal átona añaden para el plural una marca -s (*sillas, coches, manos, cursis, tribus*) y que los que terminan en vocal tónica (excluida la *e*) añaden una marca -es. Esas mismas gramáticas solían y suelen aducir para ilustrar lo último ejemplos que nadie ponga en cuestión, como es el caso de *faralae*s o *alhelí*s. Pero la realidad es bastante más compleja, como puede comprobarse no solo observando el uso real, sino yendo incluso al correspondiente apartado del *Diccionario panhispánico de dudas* de la Academia. Se reconoce ahí que los sustantivos y adjetivos terminados en -í tónica o en -ú tónica admiten generalmente las dos formas de plural: *bisturí*s o *bisturí*s, *carmesí*s o *carmesí*s, *tisú*s o *tisú*s, *tabú*s o *tabú*s, aunque en la «lengua culta» —dice el *DPD*— suelen preferirse las primeras, es decir, las que presentan -es. La alternancia se extiende a los muchos gentilicios en -i tónica, aunque de nuevo se señala la preferencia de la lengua cuidada por *marroquí*s frente a *marroquí*s. Y finalmente se añade que ciertas voces, «generalmente las procedentes de otras lenguas o las que pertenecen a registros coloquiales o populares», solo forman el plural en -s: *gachí*s, *pirulí*s, *popurrí*s, *champú*s, *menú*s, *tutú*s, *vermú*s... (frente a unos completamente insólitos *gachí*s, *pirulí*s, *champú*s, *menú*s, etc.). Así que, como se ve, casi hay más ejemplos para la excepción que para la regla. Es evidente, pues, que hay una mutación morfológica en marcha. ¿Llegará un día en que todo este proceso de cambio morfológico alcance una culminación que podría consistir en la desaparición de los casos de alternancia, de modo que ya nadie empleara nunca ni siquiera una forma tan tradicional como *alhelí*s, sino siempre *alhelí*s? Puede ser, por más que, si llega, aún tardará en alcanzarse, pues todavía se percibe como actuante la aplicación de la añeja norma a las palabras más clásicas. En cualquier caso, la duración del proceso hay que contarla no ya por décadas, sino por siglos.

Además de verse afectados por la lentitud y las vacilaciones, otros procesos morfológicos se ven literalmente zarandeados por circunstancias extralingüísticas, de orden sociológico o ideológi-

co. Un caso muy claro, de candente actualidad, en mi sentir interesantísimo, y del que me he ocupado en más de una ocasión, es el de la formación de los femeninos, con flexión o sin ella, de nombres que durante siglos apenas se habían empleado más que en masculino, o que en ocasiones, cuando adoptaban el femenino, podía ser (con la consiguiente indignación actual de algunos, y sobre todo algunas, comentaristas de estas cuestiones) para designar a la esposa de quien desempeñaba una determinada profesión u ocupaba un determinado cargo. Ya se ve a lo que me estoy refiriendo: a la batallona cuestión de las relaciones entre género gramatical y género natural, o a lo que suele denominarse la cuestión del sexismo lingüístico. Asunto este tan complejo, tan abundante en recovecos, tan lleno de matices y tan proclive a la intervención de prismas emocionales e ideológicos, que nos llevaría mucho tiempo desarrollarlo, y por ello prefiero dejarlo hoy de lado. Baste recordar únicamente que de él se derivan situaciones de vacilación morfológica no resuelta, de duplicidades enquistadas en el sistema gramatical. Sirva por todas, para que se entienda a qué me refiero, el caso de la alternancia entre *jueza* y *la juez*. Aludía antes a la incidencia que en los hechos del idioma tienen las circunstancias extralingüísticas de orden sociológico o ideológico. Ni que decir tiene que en este caso estaba pensando, respectivamente, en los cambios en el estatus social de la mujer y en el desarrollo de la conciencia feminista.

Otro tanto cabría decir de los cambios sintácticos. ¿Cuánto tiempo llevan abiertos los procesos que denominamos leísmo, laísmo y loísmo? Literalmente centurias, con la particularidad de que dentro de dichos procesos han podido producirse no solo pasos adelante sino también reflujos, pasos atrás o retrocesos.

Un hecho sintáctico que, me parece, sí es bastante nuevo, y que está en marcha, es el de lo que he denominado la desdemostrativización de un demostrativo, del segundo de los tres paradigmas demostrativos de que disponemos en español: el formado por *ese*, *esa*, *esos*, *esas*. Muchas lenguas de nuestro entorno (el inglés, el francés, el italiano) tienen, como se sabe, solo dos demostrativos. Nosotros tenemos tres, *este*, *ese* y *aquel*, correspondientes a las tres personas gramaticales (*yo*, *tú* y *él* o *ella*) y a los adverbios *aquí* / *acá*, *ahí* y *allí* / *allá*. Pero podríamos estar encaminándonos hacia un sistema también binario, pues la forma intermedia, la

forma *ese*, está sufriendo un proceso de desdemostrativización, se está vaciando de su contenido señalador o deíctico y podría llegar a convertirse en un mero presentador o actualizador del sustantivo, muy similar al artículo. El caso, por cierto, nos viene de perlas a quienes tenemos que explicar en clase historia de la lengua, pues ayuda a comprender que no otra cosa sino procesos de gramaticalización idénticos fueron los que hicieron que determinados demostrativos latinos se convirtieran en artículos romances (nuestro artículo *el* también viene de un demostrativo latino, *ille*; en el catalán de Baleares el artículo *es* descende de *ipse*, que es también, por cierto, el antepasado del demostrativo que nos ocupa, *ese*).

¿A qué tipo de mensajes me refiero cuando hablo de la desdemostrativización del demostrativo *ese*? No es fácil encontrar ejemplos escritos, porque es un fenómeno característico de la comunicación oral. Una situación típica podría ser la siguiente: empieza el espacio televisivo dedicado a la información meteorológica. Aparece en la pantalla, sin más preámbulos, la persona encargada de ofrecer dicha información, y comienza diciendo esto: «Buenas tardes. Esa ola de calor sigue sobre la península», en vez de «La ola de calor sigue sobre la península». O bien oímos por la radio: «Se ha formado en la A-6 ese embotellamiento». Uno se pregunta: ¿cuál, a qué embotellamiento se refiere?; porque ni quien habla ni otra persona que hubiera dado paso al locutor o locutora había mencionado previamente ningún embotellamiento al que anafóricamente estuviera señalando el locutor (y eso se espera que hagan los demostrativos: señalar). Pero el demostrativo *ese* no tiene en la frase dicha ningún carácter señalador, ninguna función deíctica. El locutor ha dicho, abruptamente: «Se ha producido en la A-6 ese embotellamiento» en una situación en que sus colegas, hace solo unos pocos años, habrían dicho: «Se ha producido en la A-6 *un* embotellamiento». Es decir, *ese* está invadiendo el terreno del artículo determinado, *el*, y del artículo indeterminado, *un*. Invito al lector a que se fije en este fenómeno cuando escuche la radio o la televisión.

Otro caso gramatical interesante, no exactamente nuevo, pero sí en auge, es el de lo que Manuel Seco llamó «infinitivo introductor». Muy frecuente también en locutores de radio y televisión, en presentadores de actos públicos, y en general en todos cuantos se

ven con un micrófono delante, el fenómeno se produce con verbos de los llamados «de lengua», y el infinitivo sirve para introducir inmediatamente una subordinada con *que* u otro complemento. Pero lo anómalo es que el infinitivo ejerce de verbo principal, sin depender, como sería gramaticalmente exigible, de un verbo en forma personal. Cierta pereza formal o una intervención desmedida del principio de economía lingüística llevan a la sustitución de *señalemos que...* por *señalar que*, *querría añadir que...* por *añadir que...*, *hemos de destacar que...* por *destacar que...*, *conviene decir que...* por *decir que...*, etc. Pues bien, estos infinitivos sin anclaje gramatical alguno, tan típicos de la oralidad, han llegado a los textos escritos. Un ejemplo extraído de un ejercicio de redacción: «Para concluir, *decir* que las corridas de toros son la esencia de España...». Y otro de una circular universitaria: «Simplemente *recordaros* que la asignación oficial de aulas es la que aparece en la página de horarios de la facultad». Nótese que estos infinitivos (*decir*, *recordaros...*) suelen ir acompañados —por lo general precedidos— de un marcador con función adverbial que parece servirles de apoyo (*para concluir*, *simplemente...*), mitigando un poco la brusquedad que, de lo contrario, tendría la irrupción del infinitivo.

También está creciendo la frecuencia de aparición de un fenómeno sintáctico relevante: la sustitución del pronombre de dativo plural *les* por el singular *le* cuando precede a un complemento indirecto pleno plural introducido por la correspondiente preposición *a*. Leo en un excelente escritor: «como si la policía *le* quitara de antemano toda importancia *a los posibles disturbios*»; y en otro: «para darle descanso *a nuestros pensamientos y sentimientos*»; y en una columna del periódico de hoy: «Entramos en el mes de julio y en la diáspora, así que me voy a permitir darle un tono vacacional *a estas sesudas columnas*»; etcétera. Quienes nos interesamos por este tipo de hechos o procesos lingüísticos leemos lápiz en mano y tomamos nota de los ejemplos que nos salen al paso. Yo venía anotando los que encontraba de este uso de *le* en lugar de *les*, hasta que hace poco me he dado cuenta de que eran tan abundantes que ya no merecía la pena seguir haciendo acopio de ellos. Es más, que empezaba a tener más sentido anotar los ejemplos correctos, los atenidos a la norma antigua: los de *les* anunciando catafóricamente un complemento indirecto plural

(por ejemplo: «les pidió a los niños que se estuvieran quietos»). Por otro lado, el fenómeno se está extendiendo a casos en los que el complemento indirecto pleno, introducido por *a*, precede (en vez de subseguir) al clítico. He aquí un ejemplo periodístico (y se convendrá en que esta infracción es más grave): «*A las Fuerzas Armadas españolas le* sobra el 83,5% de los jóvenes obligados legalmente a cumplir el servicio militar». Otro, oído en un tele-diario al anterior presidente del Gobierno: «*A todos ellos el* resto de los españoles hemos ido a darle nuestro apoyo y nuestra solidaridad». Pero qué mucho, si hasta en un discurso académico podemos leer: «... o esa otra barbaridad *tanques de pensamiento, a los que* hay que reconocerle mucha más fuerza que la que puedan tener los insípidos comités asesores», o «evitar las falsas monedas puestas apresuradamente en circulación, *a las que le* damos el valor que nos conviene». No es propósito ni misión mías censurar nada ni rasgarme vestidura alguna. Me limito a dejar constancia de unos hechos.

El caso es que todos estos fenómenos del ámbito gramatical ni aparecen de la noche a la mañana ni triunfan en breve plazo. Encuentran enfrente la presión de la norma culta, la acción de la escuela, la intervención de los correctores de estilo y hasta de los correctores automáticos. Generalmente nacen en la lengua hablada, y a veces se dirían exclusivos de ella. Mas desde luego pueden penetrar y de hecho penetran en la lengua escrita. En cualquier caso, si asistimos a su nacimiento y a su desarrollo, no nos suele ser dado asistir también a su culminación, con la consiguiente desaparición de la alternativa desplazada. La existencia de la *longue durée* y la complejidad interna de los procesos de cambio lingüístico en la fonología, en la morfología y en la sintaxis de una lengua están fuera de duda.

¿Y qué ocurre en el plano del léxico? Este es sin duda el ámbito más dinámico de una lengua. Se diría incluso que el ciclo de los neologismos se ha acelerado, y que un mismo hablante puede asistir en un determinado lapso cronológico, es decir, en un tramo de su vida, a la aparición de una voz nueva, a su consolidación y hasta a su declive. Nos hallaríamos, entonces, ante el fenómeno, relativamente poco estudiado, de las *modas léxicas*.

Los diccionarios, a los que frecuentemente se llama *notarios del uso*, tienen la misión de registrar estas novedades. No han

sido muy frecuentes entre nosotros los diccionarios exclusivamente dedicados a ellas, es decir, los diccionarios de neologismos, aunque podemos recordar las dos ediciones (1994 y 2003) que ha tenido el *Diccionario de voces de uso actual* de Manuel Alvar Ezquerro. Ahora bien, para conocer el léxico de los inicios del siglo XXI podemos aprovechar la circunstancia de que la penúltima edición del diccionario académico lleve fecha del primer año del siglo, 2001, y la última, la vigente vigesimotercera, sea de 2014. O también que la primera salida del magnífico *Diccionario del español actual* de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos se produjera en 1999 y la segunda en 2011. Por cierto que los siete años transcurridos desde entonces nos hacen ya anhelar una tercera.

Repito: el léxico es sin duda el sector más dinámico de una lengua, aquel en que con mayor celeridad se suceden los cambios; es un inmenso «caldero» en que cobra pleno sentido la afortunada imagen de la lengua en estado de «ebullición». Emilio Lorenzo la empleó aplicándola al «español de hoy» en el título de un libro clásico, de 1966, *El español de hoy, lengua en ebullición*, pero seguramente es aplicable al de cualquier época, pues, como escribió Dámaso Alonso precisamente en el prólogo a ese libro, y con distinto símil, «la lengua es como una cinta que se fuera des- trabando por uno de sus extremos (los puntos donde obsolece) y urdiéndose por el otro (por donde se innova)».

La renovación del vocabulario, en particular, es incesante. Para el diccionario de la Academia podemos ofrecer algunas cifras. Si la edición de 2001 tenía 88.431 entradas, la de 2014 alcanzó las 93.111, es decir, se produjeron 4.680 adiciones. Naturalmente, no todas ellas corresponden a neologismos, pues también las hay que reparan olvidos académicos relativos a voces de más amplia trayectoria cronológica. Pero esas listas de adiciones pueden servir para tomarle el pulso a la marcha del léxico.

Como es bien sabido, las consultas al diccionario académico en papel no solo es que hayan caído en picado, es que se diría que prácticamente han desaparecido. La Academia publicó la 23.^a edición en octubre de 2014, y un año después la subió a su página web. A partir de ese momento, decenas de millones de personas en todo el mundo la consultan en sus ordenadores o dispositivos móviles.

Por otro lado, la versión de dicho diccionario que puede consultarse electrónicamente en estos momentos, mediado ya el año 2018, no es la misma que recoge el volumen de 2014 y se subió a la Red en 2015, sino una versión ampliada, pues en diciembre pasado se hizo una actualización de esa versión en línea, consistente en la incorporación de 3.345 modificaciones (entre adiciones y enmiendas). Nótese que esta nueva «edición» electrónica no hace correr la serie de los ordinales, no es la vigesimocuarta. La corporación la llama 23.1. Y la Academia y la Asociación de Academias tienen intención de subir nuevas actualizaciones todos los años. Así las cosas, la pregunta está en el aire. ¿Habrá algún día una vigesimocuarta edición en papel o debe considerarse que el diccionario como libro ya ha fenecido? Yo no tengo respuesta para esta pregunta, pero el mero hecho de formularla es suficientemente significativo de por dónde van y pueden ir las cosas.

Digamos algo más sobre las novedades de la edición 2014. Tomando como muestra la letra A, entre las incorporaciones de ella se cuentan las siguientes palabras (lo que ofrezco es una selección): *abducir*, *abrefácil*, *acojonamiento*, *acojonante* y *acojone* (las tres con la marca *Esp.*), *acrítico*, *acronimia*, *actante*, *acúfeno*, *aculturar*, *adenocarcinoma*, *ADSL*, *aerogenerador*, *afro*², *agilipollado*, *agonías*, *agorafóbico*, *agroturismo*, *ahistórico*, *alcaldable*, *alergeno*, *alicatador*, *amigovio* (con las marcas *Arg.*, *Méx.*, *Par.* y *Urug.*), *anatematización*, *andadera*, *andrología*, *angustiante*, *animalista*, *anisakis*, numerosos derivados con el prefijo *anti-*, *antologizar*, *aparataje*, *apartidismo*, *apelotonamiento*, *aristocratismo*, *arrocería*, *aturullado*, *audioguía*, muchos derivados con el prefijo *auto-* (*autoayuda*, *autocaravana*, *autocontrol*, *autotrasplante* y tantos otros), *avistamiento*, etc., etc.

Insisto (y es palmario) en que no todas estas palabras son neologismos recientes. Pondré un ejemplo solo para que el lector se haga una idea del retraso con que la Academia acoge algunas palabras. Ha sido en la edición de 2014 cuando ha incluido en el diccionario un anglicismo para el que acepta nada menos que tres formas, *jipi*², *hippie* y *hippy*. Aquella en la que la Academia ofrece las definiciones (en este caso tres: «[1]. Dicho de un movimiento: De carácter contracultural y juvenil, surgido en los Estados Unidos de América en la década de 1960 y caracterizado por su pacifismo y su actitud inconformista hacia las estructuras sociales

vigentes. 2. Perteneciente o relativo al movimiento jipi. 3. m. y f. Partidario del movimiento jipi) es la que se considera preferible: *jipi*. Digamos que es la que la Academia recomienda. Y ya se ve en qué escasa medida coinciden las preferencias de los usuarios con las recomendaciones de la Docta Casa. Sea como sea, y en relación con el retraso en la inclusión de la palabra, no deja de llamar la atención que la definición de la acepción primera hable de un movimiento contracultural y juvenil surgido en la década de 1960 y que la inclusión se haya producido en la edición de 2014. Y quienes vivimos la década de los sesenta oímos hablar de los hippies, también en España, en una sociedad que ya empezaba a estar globalizada, aunque no tanto como hoy. Al ver *hippy*, en sus tres variantes, como una novedad lexicográfica de 2014, le viene a uno a la cabeza esa fórmula oracional que el propio diccionario académico recoge bajo la voz *hora*: «A buenas horas, mangas verdes». Y paradójicamente, uno se pregunta: ¿Conocen los jóvenes de hoy la palabra *jipi* / *hippie* / *hippy*? ¿La emplean?

Ocurre en realidad que la Academia, además de las más o menos marcadas y oscilantes resistencias puristas que hayan podido caracterizar su labor, no supo qué hacer durante mucho tiempo con las voces crudamente extranjeras. Y solo encontró una solución en la edición de 2001, en la que adoptó por vez primera el criterio de poner el lema de los correspondientes artículos lexicográficos no solo en negrita, como lo están todos, sino además en cursiva. En tales casos, además, en vez de ofrecer una etimología que precisara la voz extranjera de la que el lema procedía («del inglés *tal*», «del francés *cual*», etc.), la Academia indicaba (y sigue haciéndolo): «Voz inglesa» o «Voz francesa», etc. Son los llamados extranjerismos, los préstamos, digámoslo así, crudos, no adaptados, aunque sí, muchas veces, plenamente adoptados.

Cuando el fútbol se hizo un deporte popular (hace ya mucho tiempo, desde luego) empezó a usarse en español la palabra inglesa *offside*. El habla corriente la deformó de modo un tanto grosero: *órsay*, que el diccionario de Seco documenta ya, al menos, en 1967. Durante mucho tiempo la Academia no se decidía a recoger ni *órsay* ni *offside*. Finalmente, en 2014 ha decidido incluir en el diccionario la primera de esas formas, *órsay*. Un poco tarde, también. Los historiadores del futuro que solo consulten las distintas ediciones del diccionario académico creerán que es un neologismo

de principios del siglo XXI, cuando lo cierto es que hoy prácticamente siempre se emplea, al menos en España, *fuera de juego*. El anglicismo *offside*/órsay ha sido un tanto efímero.

Una cierta aproximación a los neologismos del siglo XXI podría hacerse, pues, examinando las novedades de la edición académica de 2014 frente a la de 2001, o las del *Diccionario del español actual* de 2011 frente al de 1999. Mi buena amiga y extraordinaria lexicógrafa Olimpia Andrés ha tenido, además, la amabilidad de comunicarme algunas de las novedades que piensa incorporar a la futura tercera edición.

Lo que es evidente es que no es hacedero aquí un repaso completo de esas listas. Entre las incorporaciones de 2014 hay, naturalmente, bastante léxico especializado, bastantes tecnicismos (y al hablar de tecnicismos no estamos refiriéndonos solo al léxico de las disciplinas propiamente técnicas), pues esa es una de las vías en que el enriquecimiento léxico se manifiesta con mayor claridad.

Pero me fijaré, puesto que ya he aludido a ellos, en los anglicismos. Cuento un total exacto de 400 voces, entre las incorporaciones de 2014, que la Academia da como procedentes de una palabra inglesa.

Hay entre ellos muchos que no lo parecen: son en realidad voces o de carácter culto o de carácter técnico que el inglés ha forjado a partir, muchas veces, de elementos grecolatinos, y que otras lenguas, siguiendo ese modelo, hemos calcado o imitado.

Tomemos, por ejemplo, *amniocentesis*. A bote pronto, muchos considerarán que se trata de un helenismo, o que sus componentes formales son griegos. Lo son, pero hace bien el diccionario académico en señalar que la palabra se inventó en inglés y de él la tomamos, aunque el inglés la forjara con raíces griegas:

amniocentesis. (Del ingl. *amniocentesis*, y este del gr. ἀμνίον *amníon* ‘amnios’ y κέντησις *kéntēsis* ‘punción’; cf. *paracentesis*). f. *Med.* Procedimiento de obtención de muestras de líquido amniótico mediante punción abdominal de la pared del útero.

Como digo, esta palabra es una novedad del diccionario académico de 2014, pero gracias al *Diccionario histórico* podemos saber que se documenta en español al menos desde 1969 (y en inglés desde 1958, según el diccionario de Oxford).

Así pues, muchos anglicismos de esos 400 incorporados a la última edición del diccionario académico son en realidad voces de base grecolatina que el inglés ha internacionalizado, o poco menos.

Pero hay también, desde luego, muchos anglicismos crudos, que el diccionario, y en general también los textos en que ocurren, escriben en cursiva (aunque no siempre).

Examinemos la lista: *acid*, *antidumping*, *baby-sitter*, *backgammon*, *backstage*, *beat*, *beatnik*, *birdie*, *blackjack*, *blue jean*, *bogey*, *bogie*, *boy scout*, *break*¹ [un tipo de carruaje], *break*² [término del tenis], *break dance*, *bridge*, *bungalow*, *business*, *cartoon*, *catch*, *chill out*, *christmas*, *coach*, *colaless* ['tanga' en algunos países de América], *copyright*, *country*, *crack*² [concepto económico], *crash*, *cricket*, *eagle*, *establishment*, *finger*, *free lance*, *full*, *full time*, *gigabyte*, *hacker*, *heavy*, *heavy metal*, *hippie*, *hippy*, *input*, *jean*, *jeep*, *jet lag*, *jumbo*, *kilobyte*, *look*, *lunch*, *megabyte*, *music-hall*, *off* [en off], *output*, *overbooking*, *pallet*, *panty*, *party*, *performance*, *playback*, *playboy*, *pop art*, *pub*, *rafting*, *reality show*, *remake*, *rock and roll*, *self-service*, *sex appeal*, *sex shop*, *sex symbol*, *shock*, *short*, *show*, *show business*, *showman*, *showwoman*, *sketch*, *spa*, *spam*, *spanglish* [también *espanglish*, voz inventada en el español de Puerto Rico], *sponsor*, *spot*¹, *spot*² [foco de luz], *squash*, *stand*, *standing*, *stock*, *stop*, *swahili*, *swing*, *terabyte*, *thriller*, *tie break*, *top model*, *tweed*, *twist*, *underground* y *walkie-talkie*.

Como se ve, hay en esta relación de anglicismos incorporados en el diccionario de 2014 muchos préstamos usados desde hace tiempo. Yo, al menos, de niño enviaba y recibía *christmas* (más que ahora, por cierto), y de joven supe lo que era el *rock and roll*. Se presta a algunas ironías que los académicos se hayan acordado del *twist* a estas alturas, cuando probablemente nadie ya lo baila. Son recientes en cambio otras voces de la lista, como las pertenecientes al dominio de la informática (*chat*, *spam* y las que incorporan el formante *-byte*).

En cuanto a los anglicismos que no lo parecen, son voces —además de la ya vista *amniocentesis*— como *ciclogénesis*, *empoderar*, *feminicidio*, *naturopatía*, *recombinante*, *trazabilidad*, etc. En los artículos lexicográficos correspondientes a todas ellas el *DLE* reconoce de un modo u otro la progenie inglesa. Si digo

que no parecen anglicismos es porque constan de formantes bien españoles (o en última instancia grecolatinos). Imitados de sus modelos ingleses, estos vocablos se pueden considerar perfectamente acuñados en nuestra lengua.

Hay también casos de calco muy interesantes: en algunos países de América la persona encargada de la seguridad de los bañistas se llama *guardavidas*, que es un calco de *lifeguard* pero adaptado a las características de tantos compuestos españoles endógenos formados por verbo más sustantivo en plural.

Neblumo (fusión de *niebla* y *humo*) es un calco de *smog*, formado este a su vez por el comienzo de *smoke* ‘humo’ y el final de *fog* ‘niebla’. Estos compuestos sincopados son, como se sabe, muy frecuentes en inglés (ahí está el conocido *brunch*), y se llaman *blends* en la terminología lingüística de ese idioma (aquí algunos, incluida la Academia, los llaman *acrónimos*, muy desatinadamente, pues conviene reservar la palabra *acrónimo*, de acuerdo con su etimología, para la sigla lexicalizada). Los *blends* (puede hablarse en español de compuestos sincopados, o de fusión léxica) son mucho menos frecuentes en nuestra lengua que en inglés; con todo, hemos inventado *portuñol* o *amigovio* (en Argentina, México, Paraguay y Uruguay, según el diccionario académico), además del ya mencionado *(e)spanglish*. Hace poco se ha formado *chiñol* ‘chino nacido en España’. En algunos el segundo elemento está completo; así en *cantautor* (que, creo, está imitado del italiano *cantautore*) o en *publirreportaje*.

Otros anglicismos los hemos adaptado muy bien. En la consabida lista extraída del diccionario académico están (en redonda, naturalmente) *baipás*, *básquetbol*, *bluyín*, *bodi*, *brandi*, *burka* [según la Academia viene del árabe pero a través del inglés], *curri*, *escúter*, *esmog*, *espray*, *estand*, *estent*, *estriptis* y *estriptís*, *fanzine*, *friki* y *friqui*, *gore*, *jonrón* [un término del béisbol, en América], *macferlán*, *mezanine* [con marca de varios países americanos; no sé si en ellos se pronunciará a la española o a la inglesa, porque la Academia no ofrece indicaciones de pronunciación, y debería hacerlo, como lo hace el *Diccionario del español actual*], *nerdo* [Colombia, Cuba y Puerto Rico], *nocaut* [América], *panqueque*, *pastrami*, *plóter*, *punki*, *reguetón*, *sexi*, *supermán*, *tripi*, *tuit*, *tunear*, *turoperador*, *vegano*², *zíper*.

Ciertamente, los hay que, aunque figuran en redonda, y con tilde cuando las reglas españolas lo exigen, se pronuncian más a la inglesa que a la española: *bróker*, por ejemplo; o al menos alternan las dos pronunciaciones, lo mismo que alternan también dos (una española y la otra inglesa) en *resort*. La misma coexistencia se da en otros casos: *bluf* está en redonda, y /blúf/ suele pronunciarse, aunque también puede oírse /bláf/. Lo confirma el diccionario de Seco, que recoge la palabra con la grafía inglesa, *bluff* (en redonda, como están en el *DEA* todos los lemas).

A través del inglés estamos incorporando en realidad voces que en última instancia pueden considerarse latinismos, términos perfectamente enraizados en la tradición culta. Empleamos voces aparentemente latinas, incluso latinismos crudos, que —notable paradoja— hemos tomado en realidad del inglés: *bonus*, *corpus*, *versus*...

Un neologismo reciente es la palabra *resiliencia*, que está recogida así por el *DLE*:

resiliencia. (Del ingl. *resilience*, y este der. del lat. *resiliens*, *-entis*, part. pres. act. de *resilire* ‘saltar hacia atrás, rebotar’, ‘replegarse’). f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos. 2. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

Creo que hace bien el *DEA* en marcar la primera acepción como propia de la psicología, que es el ámbito en que se emplea la palabra («capacidad de superar las adversidades o dificultades con rapidez y facilidad»). Y también hace bien en poner la marca *Física* a la segunda acepción. En cualquier caso, ¿cómo es posible que haya personas (y me consta que las hay) que se escandalicen por la aparición de neologismos como este? *Resiliencia* es una voz, además de necesaria, perfectamente formada, y por medio de la cual recuperamos (nosotros, hablantes de una lengua románica) una raíz latina cuya oportunidad y utilidad nos ha venido a ser descubierta por el inglés.

No debe verse servilismo en la necesaria aceptación de creaciones procedentes de esa lengua. Hay, además, anglicismos que hemos adoptado de manera nada servil, con notable margen de

originalidad: *serendipia*, por ejemplo, y no **serendipidad*, como adaptación del inglés *serendipity*.

Personalmente, soy de los que no se rasgan las vestiduras ante la presunta invasión descontrolada de anglicismos, ni de los crudos ni de los adaptados, que según algunos agoreros estaría comprometiendo el futuro de nuestra lengua. De algo le tiene que servir a uno ser historiador de la lengua. Las lamentaciones de algunos puristas hoy anglófobos son ni más ni menos las mismas que prodigaban los puristas galófobos del XVIII y el XIX. Uno de ellos, vaticinando que el español iba a morir a manos del francés, escribió unas *Exequias de la lengua castellana*. A la vista está que erró la profecía.

Y ya que hablamos del francés, digamos que entre las novedades de la edición de 2014 del diccionario académico cuento 161 galicismos, de los cuales 31 van en cursiva (*amateur*, *art déco*, *art nouveau*, *baguette*, *belle époque*, *boutade*, *brie*, *chaise longue*, *chapeau*, *choucroute*, *culotte*, *czarda*, *deshabillé*, *foie-gras*, *goulash*, *gulasch*, *impasse*, *laissez faire*, *luthier*, *mousse*, *nonchalance*, *office*, *partenaire*, *plié*, *rouge*, *roulotte*, *soufflé*, *tour*, *tour de force*, *tournée* y *voyeur*).

Naturalmente, además de los préstamos es una vía fundamental del enriquecimiento léxico la formación de derivados, que afecta también, por lo pronto, a los préstamos mismos. Y así, de *chat* se han formado inmediatamente *chatear*², *chateo*² (las dos con superíndice en el diccionario, pues existían ya *chatear*¹ y *chateo*¹ como derivados del *chato* de vino). En cuanto a *tuit*, enseguida ha generado *tuítear*, *tuíteo* y *tuítero*, todas incluidas en *DLE*.

De las incorporaciones a la segunda edición del *Diccionario del español actual* (de 2011) de Seco, Andrés y Ramos selecciono algunas que no están recogidas en el diccionario de la Academia y que se reconocerán como perfectamente usuales en la España de hoy: *antiedad* (adjetivo), *bífidus*, *bodón*¹ ('boda ostentosa'), *botellódromo*, *cantoso*, *homófilo*, *pancartero*, *panchito*² ('hispanoamericano'), *papitis*, *pashmina*, *ploteo*, *probiótico*, *prota*, *segurata*, *sintecho*, *tédax*, *transfobia*, *vendepatrias*, *yoya*, *yuyu*.

Y, como ya he dicho, debo a la amabilidad de Olimpia Andrés la comunicación de algunas novedades que, Dios mediante, tendrá la tercera edición del *DEA*. Estos sí pueden considerarse todos neologismos muy recientes: *asaltacunas*, *austericida* y *austeri-*

cidio, biobanco, cari, casoplón, coleguear y colegeo, criptodivisa, crudismo y crudista, crudivegano, yoyear, yoyeo, etc.

Ante esta realidad, ¿cómo es posible que haya personas, y a todos nos consta que las hay, que hablan de un progresivo empobrecimiento del léxico? Siempre hay nostálgicos de otras épocas, gentes que se acogen un tanto irreflexivamente al tópico del «todo tiempo pasado fue mejor». También las hay en materia de lenguaje, e incluso diría que en esta materia las hay muy especialmente. Las personas de edad lamentan la pobreza del léxico de los jóvenes. Yo no comparto en absoluto tal apreciación, que por otro lado será recurrente en épocas diversas. Los jóvenes tienen un léxico en parte distinto (solo en parte, claro es) al de sus mayores. Pero es un léxico vivo, dinámico, creativo. Y algunas de sus creaciones —la palabra *finde*, por ejemplo, que el diccionario académico, contra mi criterio, no ha querido acoger (ya lo hará algún día)— han pasado a la lengua común, han enriquecido el acervo léxico colectivo. La lengua de todos la vamos haciendo entre todos.

Examinadas ya algunas novedades en el terreno gramatical y en el terreno léxico, querría decir unas palabras sobre otro terreno que los lingüistas, por su carácter puramente convencional y vicario, desdeñan, pero que tiene una enorme importancia para la vida y el futuro de la lengua.

Me refiero a la ortografía. La ortografía es el único ámbito —nótese bien, el único— en que puede haber una entidad reguladora externa al consenso de los usuarios. La Academia, en realidad, no puede actuar sobre la gramática y el léxico, cuyos dueños soberanos son los hablantes. Hay muchas lenguas que no tienen un organismo equivalente a la Academia, es decir, que también en materia ortográfica se regulan por un consenso más o menos tácito o expreso de las personas cultas. Pero los hispanohablantes sí tenemos, y en general acatamos, una institución reguladora de la ortografía: la Real Academia Española, o, más exactamente, desde hace un tiempo, la Asociación de Academias de la Lengua Española.

A mí me parece forzoso, porque es positivo, acatar las decisiones académicas en materia ortográfica. Y es positivo por la sencilla razón de que lo contrario, por justificada que pudiera presentarse cualquier disidencia activa, podría abrir un peligroso

portillo a lo jamás deseable, el cisma ortográfico —ni siquiera un microcisma; hay cosas con las que mejor no se juega—, en detrimento de un bien superior que debe prevalecer sobre cualquier otro: la unidad de la lengua española. La ortografía unitaria es un pilar fundamental de dicha unidad, y esta una de las poquísimas cosas que yo me avendría a etiquetar de *sacrosantas*. Si el acatamiento de lo que prescriben la Academia y la Asociación de Academias sirve para mantener esa unidad, bienvenido sea.

En ortografía *stricto sensu*, pues, lo acato todo, e insto a que se acate. (Y si hablo de «ortografía *stricto sensu*» es porque hay otras cuestiones, las ortotipográficas, en las que no me parece grave un cierto contraste de pareceres y preferencias). Mas tal aceptación no me ha impedido publicar algún artículo expresando ciertos disentimientos, como uno que titulé «Acatar rechistando». Creo que es un título bien transparente: hay que acatar las prescripciones ortográficas de la Academia, porque la unidad de la ortografía hispánica es un bien superior indiscutible. Pero tampoco es preciso que se acaten sin rechistar: se puede acatar discutiendo, razonando, opinando, rechistando un poco.

La consideración esencial ya se la hizo Nebrija, al formular el principio de que conviene «no hazer mudança sino donde mucho es menester». O dicho de otro modo: antes de introducir cualquier cambio en materia ortográfica, asegurémonos de que es muy necesario. Si no lo es, a lo mejor resulta preferible olvidarse de él. Tal vez sea el ortográfico el único terreno en que el hiperconservadurismo es justificable. En materia ortográfica (y solo en ella) yo no tendría inconveniente en declararme ultraconservador.

Me pregunto todavía, casi veinte años después, si una de las dos únicas cosas que la *Ortografía* académica de 1999 cambió en el capítulo de la acentuación merecía en verdad el cambio tanto como debió de parecerles que lo merecía a quienes lo decretaron. Hablo de la desaparición obligatoria de la tilde en las formas verbales agudas que, llevándola cuando van solas (por terminar en vocal, *-n* o *-s*), la conservaban al recibir un enclítico y desde 1999 no la llevan: antes de 1999 se escribía *llevoése*; ahora, *llevo*. En el mismo caso están las formas verbales monosilábicas con tilde diacrítica: *déme* pasó a ser *deme*.

La regla forma parte, desde luego, de la «letra pequeña», que no todos conocen. (Es claro que los hay que han pasado de

la felicidad de no conocer la norma antigua a la de desconocer la nueva). En la lengua de hoy, las formas más o menos habituales a las que afecta no son muchas: *estate*, *estese*, *mantente*, *habrase (visto)*, *dele*, *denos* y pocas más. Pues bien, todavía hay bastantes personas instruidas que por inercia o por desinformación, o por las dos cosas, siguen escribiendo *estáte*, *habráse*, *déme*, etcétera.

Pero el cambio de norma sacudió de lleno a los filólogos que manejan (que manejamos) textos antiguos (y no tan antiguos; en los del XIX, por ejemplo, todavía abundan las formas verbales concernidas por este cambio). Hay editoriales que siguen vendiendo —y reimprimiendo sin retoques— obras clásicas que presentan esos acentos ya «fuera de la ley». ¿Merecían la pena este transitorio guirigay y el extenuante borrado de tildes que se obligó a acometer a filólogos disciplinados y editores responsables?

A primera vista parece que la «nueva» norma, que ya no lo es tanto, se justificaba porque eliminaba una excepción: puesto que se trata de palabras llanas terminadas en vocal o -s, es más regular que no lleven tilde. Sin embargo, esa tilde ayudaba al lector a identificarlas rápidamente como verbos, con instantáneo descuento de su apéndice final. En suma, facilitaba la lectura. Y es que no parece recomendable que la imagen visual de una forma experimente alteraciones. Más aún, *es este un criterio que la propia ortografía académica aplica*: el sustantivo monosílabo *té* conserva la tilde en el plural, *tés*, por más que esta forma no coincida con un inexistente pronombre átono **tes*. El criterio parece ser este: si la palabra lleva tilde, que la lleve ya siempre, con todas las consecuencias. Pues bien, si se considera la marca de plural como algo adventicio que no tiene por qué alterar la fisonomía de la palabra, ¿no habría el mismo motivo, o mayor, para que un elemento aún más adventicio que aquella marca como es un enclítico no privara de su tilde a *dé*, *habrá* y sus compañeras? En definitiva, ¿son deseables las tildes de quita y pon?

Se me dirá que, en aplicación del mismo argumento, para las formas verbales llanas sin tilde que con la enclisis de un pronombre pasan a ser esdrújulas yo debería postular que tampoco llevarán tilde (es decir, que yo defendiera **diciendome* en vez de *diciéndome*). Pero es fácil redargüir que son casos distintos, pues las formas esdrújulas llevan *todas* tilde, *siempre*, y las llanas no. Sería absolutamente insólito que una secuencia esdrújula no lle-

vara acento gráfico en español, mientras que no lo es, ni mucho menos, que lo lleven las llanas, incluso las terminadas en vocal, *-n* o *-s*; ocurre siempre que lo exige la aplicación de otra norma superior, como en *reúno*, *caístéis* y mil más, entre ellas, por cierto, verbos con enclítico, como *caíme* o *salíos*.

Un bellissimo endecasílabo de Garcilaso se editaba antes de 1999 así: «Lleváme junto el mal que me dexastes». Ahora es «Llévame...», que los distraídos tienden a leer /llévame/ aunque no vean tilde en la primera *e*. Vuelvo a preguntar: ¿merecía la pena?

También he discutido la oportunidad y la necesidad de algunos cambios que la Academia hizo en la *Ortografía* de 2010. Se introdujo ahí el concepto de «diptongo ortográfico»; se reconoció carácter de tal diptongo al formado por una vocal abierta (*a*, *e*, *o*) y otra cerrada (*i*, *u*) siempre que esta, la cerrada, no fuera tónica; se consideró que, a efectos ortográficos, tal diptongo —digámoslo así— no se cuestionara; y, en consecuencia, se decretó la ausencia de tilde en palabras que, si ese grupo era diptongo, devenían monosílabos: *guion*, *truhan*, *rio*.

Por supuesto, la *Ortografía* académica no desconoce la cuestión de fondo. Leemos en ella que «la articulación de estas secuencias vocálicas como hiatos o como diptongos depende de diversos factores, como la procedencia geográfica o social de los hablantes, la velocidad de emisión, las vocales concretas de que se trate (pues en ello influyen a veces la etimología o la analogía con voces de la misma familia), etc.». En cuanto a la «procedencia geográfica», el mismo tratado explica que para «muchos hispanohablantes, especialmente si son originarios de zonas como México, Centroamérica y parte de las áreas caribeña y andina», las palabras de los ejemplos mencionados arriba se pronuncian con diptongo y no con hiato: *con-fié*, *des-viar*, *ac-tuó*, *hui-do*, *vein-tiu-no*.

La cosa no tiene mayores consecuencias en muchísimos casos: se pronuncien como se pronuncien *aduanas* o *desviado* (con cuatro sílabas cada una o con tres: *a-du-a-na* o *a-dua-na*; *des-vi-a-do* o *des-via-do*), todos estaremos de acuerdo en que se escriban —siempre ha sido así y lo seguirá siendo— *aduanas*, *desviado*, sin ninguna tilde, porque en todo caso son palabras llanas terminadas en vocal. Y da igual que *cruel* o *prior* sean diptongos o no lo sean, pues, si no lo son, si se trata de palabras bisílabas, son agudas terminadas, respectivamente, en *l* y *r*. El problema surge con

las formas que, en aplicación del principio de que las combinaciones vocálicas a las que nos referimos se consideren siempre diptongos a efectos ortográficos, resulten ser *teóricos* monosílabos —pues, como es sabido, hay una regla ortográfica que establece que los monosílabos no se acentúen—, mientras que, de no considerarlos tales, podían exigir tilde por alguna de las reglas generales de acentuación. Ya la *Ortografía* académica de 1999 abrió con franqueza las puertas al hecho de que la escritura reflejara de modo preferente la posibilidad diptongal (y por ende monosilábica), y la de 2010 se las abrió de par en par. Aunque una ortografía, valga la perogrullada, solo regula lo ortográfico y no lo prosódico, la doctrina académica se ha decantado —con algún margen de tolerancia en 1999, coercitivamente en 2010— por *el reflejo* de una de las dos pronunciaciones, la diptongal. En el tratadito de la *Ortografía* académica de 1999 ya se expresaba inequívocamente la preferencia por *guion*, *truhan*, *rio* (tercera persona del singular del pretérito perfecto simple de *reír*), etc.; sin embargo, a quienes percibieran «nítidamente el hiato» (y somos legión...), digamos que se les *consentía* —con desgana que dejaba adivinar cierto carácter de amenazante moratoria— poner tilde —seguir poniendo una tilde que antes era obligatoria— a esas palabras: *guión*, *truhán*, *rió*. Ahora ya, en el denso volumen de 2010, eso se les prohíbe absolutamente. Es cierto, insistimos, que se reconoce que esas secuencias deben considerarse como monosílabos solo «a efectos de acentuación». De acuerdo, pero la decisión implica una preferencia excesiva, injustamente asimétrica, por uno de los dos correlatos prosódicos, extraña en una ortografía tan transparentemente fonológica como lo es la española. Si la grey hispana estaba tan dividida en dos grupos muy amplios, hubiera sido preferible mantener la doble posibilidad ortográfica —poner tilde o no ponerla— que se estableció como novedad en 1999. En materia ortográfica, insisto, el conservadurismo es más que aconsejable, y hay que atarse convenientemente los machos antes de tomar decisiones radicales. Ya se innovó, parcialmente, en 1999. ¿Era necesario innovar de nuevo, esta vez drásticamente, en 2010? En 1999 se quiso librar de la incomodidad de escribir *guión* a quienes pronunciaban esa palabra como monosílabo, *guion*. Bien está. Pero desde 2010 idéntica molestia se ha trasladado a quienes, pronunciándolo como bisílabo, *guión*, tienen (tenemos), ya

sin remisión posible, que escribir *guion*. En 2010 se acabaron las contemplaciones. A muchos nos sigue costando ver un monosílabo (aunque solo sea «a efectos de acentuación») en una palabra de seis letras como es *truhan*.

Ante esta novedad, algunos, incluido algún académico, proclamaron su «desobediencia activa». Dijeron que ellos seguirían poniéndole tilde a *guión*. Y lo han cumplido, aunque supongo que a veces los editores de sus textos les enmiendan la plana, pues, evidentemente, las nuevas normas se van asentando. Yo no comparto la actitud rebelde o de desobediencia, ya lo he dicho. Soy obediente, acato lo que dice la Academia, aunque, como se habrá comprobado, no renuncio a discutirlo. No lo acato sin rechistar, sino rechistando. Un poquito.

He dicho en numerosas ocasiones que, en general, yo no tocaría absolutamente nada en la ortografía española. Tenemos una ortografía envidiable: sencilla, clara, racional (además de unitaria, que es lo más valioso). Ya la quisieran para sí muchas lenguas. Por no hablar de lenguas con ortografías mucho menos fonológicas que la nuestra: qué bien le vendría, pongo por caso, al italiano, cuya ortografía de las letras es tan equiparable a la del español, tener una acentuación tan transparente como la nuestra.

Cuando en materia ortográfica se introduce algún cambio se genera desconcierto, se da pie a la discrepancia o a la desobediencia. Las novedades tardan mucho en asentarse. En 1959 —nada menos que en 1959— la Academia quitó las tildes de *fue, fui, vio y dio*. Fue una decisión lógica, puesto que eran monosílabos. Así no había excepciones en ellos. Pero la novedad tardó años en ser aceptada por todos, y aun se diría que todavía queda alguno que no se ha enterado. Es lógico: durante años siguieron circulando y siendo leídos los impresos que presentaban tilde en esas formas verbales.

Los hablantes —los escribientes habría que decir, más bien— son por naturaleza conservadores, son misoneístas. No les gustan las novedades. Les irritan los cambios. Por eso yo creo que cuantos menos cambios, mejor. En mi opinión lo deseable es que la Academia se abstenga de hacerlos. Como decía un gran maestro, don Emilio Alarcos, y con esa frase suya voy a concluir: «Lo mejor es dejar a la lengua en paz».

LA PECULIAR EXPANSIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA: UN MODELO VOLITIVO DE CRECIMIENTO

Ángel López García
Universidad de Valencia

Desde comienzos de siglo el interés que provoca la expansión internacional del español ha llegado a ser casi un tópico del discurso. Yo mismo publiqué por entonces un libro de título inequívoco (*El boom del español*, 2007a), pero no fui el único ni mucho menos. Los filólogos estábamos tan sorprendidos que llegamos a desbaratar un tanto con las cifras, actitud que habría merecido el irónico apelativo de «los alegres guarismos de la demolingüística», en feliz expresión de Gregorio Salvador (1987). Sin embargo, lo novedoso del fenómeno no nos hizo reparar en dos circunstancias que creo que merece la pena analizar y sobre las que me propongo reflexionar en este artículo:

1. *El carácter cíclico de dichas explosiones*. No es la primera vez que sucede algo así en la historia de la lengua española: como ahora veremos, ha habido por lo menos tres momentos de crecimiento rápido: los siglos XI-XIII, los siglos XVI-XVII y los siglos XIX-XXI.

2. *La rareza del patrón expansivo*, el cual no se parece a los de otras lenguas internacionales. Las ampliaciones idiomáticas suelen ir ligadas a expansiones imperialistas, ya sean de índole militar, política, económica o todas a la vez. Así ha sido también en el caso del español, pero hay un factor especial sobre el que quiero reflexionar aquí: la dirección emergente, de abajo arriba, del proceso de adquisición.

3. Hace un cuarto de siglo formulé una hipótesis sobre el origen y, lo que es más importante, sobre el sentido originario de la lengua española: *su condición de koiné de intercambio entre hablantes de idiomas diferentes en la Península Ibérica*. Contra

lo que suele ser habitual, esta hipótesis apareció primero en un ensayo que obtuvo el premio Anagrama (López García, 1985b) y fue fundamentada después en una serie de trabajos aparecidos con posterioridad (López García, 2000, 2009b, 2010). Dicho orden expositivo, en el que la divulgación precede a la ciencia, se explica por el momento tan peculiar en que apareció el libro y por la naturaleza del tema tratado. A comienzos de la década de los ochenta del siglo pasado se acababan de aprobar los estatutos de autonomía de las comunidades autónomas españolas y en las bilingües surgió el dilema de cómo había que concebir la posición del español frente a las llamadas lenguas propias. Evidentemente el español constituía la lengua vehicular que todos los ciudadanos españoles eran capaces de hablar y entender. El trasunto legislativo de dicha obviedad, tal y como la recoge el artículo 3 de la Constitución de 1978 en la que se basan estos estatutos, fue declarar la oficialidad del español y la cooficialidad de las lenguas propias en sus territorios respectivos.

Sin embargo, ya por entonces se advertían posturas contrarias a este planteamiento, las cuales consideraban que, fuera de las regiones monolingües, el español era una especie de intruso. Por ejemplo, Ninyoles (1977: 247), propone la llamada «opción territorial», que define en estos términos: «La opción territorial implica el hecho de que el plurilingüismo estatal se apoya en unidades lingüísticas homogéneas y diferenciadas. El “cuatrilingüismo” español habría de mantenerse, pues, sobre la base de unidades lingüísticas autónomas: Países Catalanes, Galicia, País Vasco y regiones castellanoparlantes».

Ninyoles lo plantea como un futurible, pues, en la fecha en la que escribe, en las regiones bilingües todos los ciudadanos hablaban español. Medio siglo después sigue sucediendo lo mismo, a pesar de que el desarrollo legislativo de los estatutos de autonomía ha ido favoreciendo progresivamente la implantación de dicho modelo territorial. Esta sorprendente resistencia del español es atribuida por Moreno Cabrera (2008: 199) a la acción centralizadora del Estado: «La lengua nacional, según la ideología nacionalista, es la lengua valiosa y las demás valen poco o no valen nada. El mecanismo es muy sencillo: primero se impone la lengua nacional a todo el territorio del Estado-nación y luego se

defiende esa lengua nacional diciendo que es la lengua de comunicación más importante».

Esto probablemente es cierto en otros casos, pero no en el que nos ocupa porque la irradiación del español sobre otros territorios no es cosa de hoy, se ha producido varias veces en la historia y no siempre fue impuesto por los poderes fácticos. Mi ensayo aludido arriba intentaba desentrañar un misterio irresoluble en apariencia: el de cómo fue posible que la lengua española se convirtiese en la lengua de intercambio de la Península Ibérica durante la Edad Media. El argumento que se suele dar es poco convincente. Teóricamente, el castellano, la lengua del reino más poderoso, se habría impuesto a todos los demás romances y los habría comprimido a izquierda y derecha hasta el mar. Pero esto, que a partir del siglo XIII resulta plausible, en el siglo X es inverosímil. Hasta el XIII no hay obras literarias en español, solo documentos notariales o eclesiásticos pertenecientes a muchos lugares y dialectos. Sin embargo, cuando aparezcan, la mayor parte no se escribirá en Castilla, sino fuera: los poemas de Berceo en la Rioja (entonces perteneciente al reino de Navarra), la *Razón feyta d'amor* y el *Liber regum* en Aragón, el *Poema de Aleixandre* y el *Elena y María*, en León, el *Poema de Mio Cid*, en fin, en la frontera de Castilla con Aragón. Por lo que respecta a los textos no literarios, en los siglos IX y X, tenemos la *Nodicia de kesos*, perteneciente a la zona leonesa, y el *Cartulario de Valpuesta*, de la castellana; y en el XI, ya con estructura gramatical romance, las *Glosas Emilianenses*, que incluyen el primer fragmento escrito en español (la Glosa 89: García Turza, 2003), pero también se redactan fuera de las fronteras de Castilla, nuevamente en la Rioja, adscrita al ámbito lingüístico navarro-aragonés.

Por consiguiente, se puede concluir que el español surgió a la vez en León, en Castilla, en Navarra y en Aragón, como con buen criterio ha señalado Inés Fernández Ordóñez en su revisión de la hipótesis noventayochista del origen castellano que defendía Ramón Menéndez Pidal:

Esta idea sobre la hegemonía del castellano en la evolución lingüística peninsular se ha asentado firmemente tanto en los defensores de las ideas pidalinas como en sus detractores. Entre los primeros, la consecuencia de su adopción incondicional ha sido no considerar la posibilidad de que el astur-leonés o el navarro-

aragonés hayan contribuido a la formación de la lengua española (por no mencionar al gallego-portugués o al catalán), de forma que con frecuencia se prescinde de su testimonio al investigar la historia del español, que pasa a ser exclusivamente historia del castellano. Entre los segundos, el resultado de la aceptación de las ideas pidalinas no se reduce a la identificación del español con el castellano, sino a estimar el español-castellano una lengua foránea fuera de los límites de Castilla, que invade territorios lingüísticamente ajenos y los somete a un proceso de castellанизación (Fernández Ordóñez, 2009: V).

Pero hay algo más. Últimamente existe coincidencia entre los estudiosos (Ridruejo, 1995; Tuten, 2003) a la hora de valorar el surgimiento del español como el resultado de un proceso de koineización, de nivelación de diferencias dialectales entre las variedades románicas del centro de la Península, el leonés, el castellano y el navarro-aragonés. O sea que *el (mal) llamado «castellano» fue una lengua que también nace en boca de los otros*. Como es sabido, en latín la palabra *otro* se expresaba mediante dos vocablos, *alter* (que es su origen etimológico) y *alius*: la primera suponía colaboración (y de ahí *alternancia*), la segunda extrañeza (y de ahí *ajeno*). Esta alteridad conformadora subsistirá durante todo el Medioevo: entre el siglo x y el xiv el español lo hablan también los otros homoidiomáticos, pero a fines del siglo xv y comienzos del xvi alcanza a los otros heteroidiomáticos convirtiéndose en la lengua del Romancero en Barcelona (Morgades, 2006) y la del teatro en Valencia (Rubió y Balaguer, 1964), territorios de habla catalana.

¿Cómo podríamos aceptar que durante los primeros cinco siglos de su existencia la cuna del francés no hubiese estado en Francia ni la del inglés, en Inglaterra? Pues bien: la cuna del español, de eso que se llama erróneamente «castellano», no se redujo a Castilla, ni mucho menos. La cuestión es: ¿por qué? Creo que las propias Glosas Emilianenses nos dan la respuesta: escritas en un incipiente romance hispánico, dos de ellas están, sin embargo, en una lengua que nada tiene que ver con el latín: el vasco. Lo cual nos lleva a considerar las condiciones de vida en el centro de la Península Ibérica durante la Edad Media. Mientras que en el resto de Europa el latín se fragmentaba en múltiples dialectos

porque la población quedaba asignada al feudo en el que había nacido y no se movía de allí, en España la Reconquista, la lenta recuperación del territorio por parte de los cristianos, dibuja un panorama bien diferente. Cada vez que se conquista una franja de tierra, en la que quedan bastantes arabófonos, hay que repoblarla con cristianos. Los reyes conceden privilegios a gentes que vienen primero del norte de España, sobre todo vascos, y más tarde de Europa, francos, provenzales, germanos... ¿En qué idioma podrían entenderse estas personas que hablan árabe, dialectos varios del latín, lenguas germánicas o vasco?

Había que crear un idioma nuevo, una koiné o lengua de intercambio. Ramón Menéndez Pidal, en sus *Orígenes del español* (1926), puso de manifiesto que este idioma primitivo representaba una simplificación extrema de las variantes fónicas, gramaticales y léxicas a que había dado lugar la fragmentación del latín, aunque, fiel a su ideología noventayochista, lo atribuía al ímpetu de Castilla y no a una utilidad koinética explicable por factores contingentes que, naturalmente, son efímeros.

Así es. Todos los que vinieron a colonizar las nuevas tierras estaban interesados en que el español fuese un instrumento sencillo, pero más que nadie los que no hablaban ninguna variedad del latín, los vascos. Por eso, no es de extrañar que en el primer documento en español hubiese dos frases en vasco: es que su autor probablemente lo era y otros hablantes de primitivo español también, por lo que nada tiene de sorprendente que ciertas propiedades estructurales de dicha lengua obedezcan a un influjo directo de la lengua vasca (la aspiración de F- latina, el vocalismo de tres grados de abertura, la fricativización de las oclusivas sonoras, el artículo neutro *lo*, la construcción de *a* + objeto directo, la sustantivación del infinitivo, etc. (López García, 1985a).

La paternidad de esta idea revolucionaria pertenece a Emilio Alarcos (1982: 14), siempre tan original en sus concepciones lingüísticas, quien la había formulado tres años antes de que yo me hiciese eco de la misma en el citado ensayo:

La lengua que reflejan estas glosas, de acuerdo con la localización geográfica en la que se escribieron, es en realidad una muestra, defectuosamente manifestada por la grafía, del romance que se hablaría entonces en la región ... Lo interesante es saber que en estos siglos persistía vivo el bilingüismo que indudablemente

persistió largo tiempo, desde los primeros intentos de romanización, en todas estas tierras del alto curso del Ebro, y que en gran parte es responsable de las especiales características que adoptó el romance castellano, características que, para decirlo rápida y esquemáticamente, se reducen a ser un latín mal aprendido por indígenas que tendrían por lengua propia el vasco o algún dialecto íntimamente emparentado con este. De otro modo: el castellano es, en el fondo, un latín vasconizado, una lengua que fueron creando gentes vascónicas romanizadas.

Mucho antes de que los europeos y los africanos llegasen a América, unos y otros ya habían constituido a la Península Ibérica en tierra de promisión. Tierra en la que cada uno se olvidaba de sus orígenes, labrándose un nuevo camino y adoptando un nuevo instrumento de expresión. Así surgió el español, como koiné del mestizaje, como lengua fácil y accesible, la cual, lejos de marcar distancias basadas en la nacionalidad, las suprimía. Las etapas posteriores de su historia no hicieron sino reforzar esta condición. Todavía en plena Edad Media hay que destacar la importancia de los judíos. Carentes de una patria y enemigos del latín de la Iglesia, los judíos de toda la Península usaron las variedades romances de cada lugar (Lleal, 1992), pero tras la expulsión su lengua convergió hacia una única koiné española como lengua propia: el llamado sefardita o judeoespañol, es decir, la koiné del mestizaje. Y tanto la amaron y tan suya la sintieron que, todavía hoy, es posible hablar en ese español del siglo XVI con personas de Bulgaria, de Marruecos, de Bosnia...

Esta hipótesis ha suscitado numerosas polémicas y ha sido apasionadamente cuestionada desde dos ángulos diferentes. Por un lado están los vascólogos (López García, 1988), quienes sostienen que las correlaciones gramaticales que propongo (López García, 1985a) —las fonéticas se aceptan sin discusión desde la propuesta de Menéndez Pidal (1926)— resultan demasiado generales y no se ajustan al euskera en todos los detalles. El problema es que el contacto de lenguas, del que hoy sabemos mucho más que cuando Schuchardt (1913) y Weinreich (1953) lo formularon, no se produce de manera sistemática en todos los miembros de un paradigma o en todos los rasgos de un fenómeno, sino que afecta aleatoriamente a unos, pero no a otros. Además, el vasco

que estos gramáticos utilizan como patrón contrastivo es el del siglo xx, no el del siglo x, lo cual invalida el argumento: ¿se imaginan lo que supondría tomar el francés actual como modelo para rechazar la influencia del normando (*moyen français*) sobre el inglés a partir de 1066?

Un segundo tipo de objetores maneja argumentos de carácter ideológico. Si la koiné surgió de manera natural, la pretensión de que el español ha sido impuesto *siempre* de forma coactiva a los ciudadanos españoles de las regiones bilingües (Cataluña, Galicia, Euzkadi, Valencia...) caería por su base. Sin embargo, los testimonios que demuestran que el español se utilizaba como lengua vehicular en la Península ya a finales de la Edad Media son abundantes. Uno de los más notables es el de la *Gramática de la lengua vulgar de España*, de autor anónimo y publicada en Lovaina en 1559:

Quatro son, i mui diferentes entre sí, los lenguajes enque hoi día se habla en toda España... El quarto lenguaje es aquel que io nuevamente [por primera vez] llamo Lengua Vulgar de España porque se habla i entiende en toda ella generalmente i en particular tiene su asiento en los reinos de Aragón, Murcia, Andaluzía, Castilla la nueva i vieja, León i Portugal; aunque la lengua Portuguesa tiene tantas y tales variedades en algunas palabras i pronunciaciones que bien se puede llamar lengua de por sí... A esta que io llamo Vulgar, algunos la llamaron Lengua Española, en lo qual a mi parescer erraron, pues vemos que en España hai más de una lengua i otras más antiguas, que no esta, i de más lustre por los más escritores que han tenido (Balbín y Roldán, 1966: 4).

Por cierto: el caso del español, es decir, que un pidgin se haya convertido en lengua vehicular de un país, no es algo único en el mundo: en Papúa Nueva Guinea existen cientos de lenguas, pero la lengua nacional ha acabado siendo el *tok pisin* (Turégano, 2002). Claro que la historia de la lengua española no está exenta de sombras, pero la culpa no la tiene el idioma. Una vez que el monarca y sus asesores hubieron optado por la norma nortea frente a la meridional (Menéndez Pidal, 1958), vendría la imposición centralizadora del español por el Estado borbónico en los siglos xviii y xix y su continuación por el régimen franquista en el xx. Mas estas coacciones, indudables, coexisten gnoseológicamente con el

origen natural de la koiné, de hecho se aprovechan de que fuese la lengua peninsular más extendida y la única que tenía carácter vehicular a la llegada de Felipe V, el primer monarca Borbón, cuya lengua materna, por cierto, era el francés. Es un aprovechamiento utilitario que luego han imitado las multinacionales en sus mecanismos de publicidad y de gestión de empresa, provocando que, pese a las medidas facilitadoras de la inmersión lingüística en las comunidades bilingües de España, la lengua española no haya retrocedido en ninguna comunidad autónoma.

El segundo momento de consolidación de la lengua española como koiné lo protagonizan los colonos de las nuevas tierras americanas. Pero aquí hay que hacer una advertencia. Se suele decir que las veintidós naciones americanas hispanohablantes hablan español porque los conquistadores lo llevaron al nuevo continente. Esto es evidente, pero solo en términos genéticos, pues no explica el misterio de su propagación. Cuando a comienzos del siglo XIX las nuevas repúblicas americanas se fueron independizando una tras otra, solo hablaba español entre un 10 y un 15 % de la población. Las razones son fáciles de entender. En la América española había dos grupos de poder, la administración colonial dominada por los criollos y la Iglesia. Y a ninguno le interesó propagar la lengua de la metrópoli, aunque por razones distintas. Los criollos eliminaban competidores para los puestos burocráticos si lograban impedir que la gran masa de indios, mestizos y mulatos dominase la lengua oficial. Los clérigos, por su parte, decidieron, tras larga polémica, predicar a los indios en lenguas amerindias de amplia difusión en la época precolombina (en quechua, nahua, aymara, chibcha, etc.) y lo hicieron, lógicamente, en detrimento del español.

En realidad la pulsión volitiva que conduce al crecimiento del español no la sostienen los nativos llegados de España, sino los mestizos nacidos en América, como observa Lara (2008: 322): «El mestizaje español/indio, por su parte, había obligado a las madres indias a preferir la lengua española para sus hijos... así el español se convirtió en la lengua de la creciente población mestiza. A esta población hay que agregar los mulatos... para los cuales la conservación de la lengua materna tampoco resultaba funcional».

De esta forma se llegó a la curiosa situación de que, a comienzos del siglo XIX, las naciones americanas, recién independizadas,

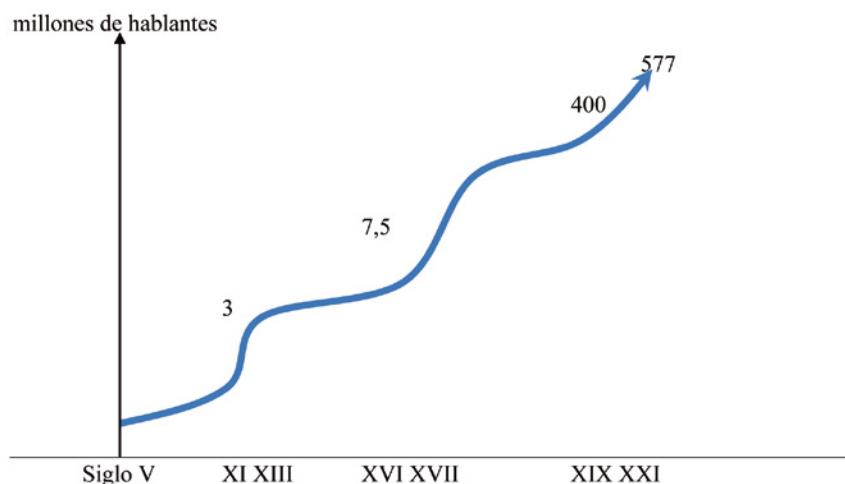
solo parecían tener un rasgo en común: el hecho de ser países mestizos y, además, países nuevos. El peligro de caer en el neocolonialismo (bajo el dominio, primero, de Inglaterra y, luego, de los EE. UU.) era evidente. Para conjurarlo, los padres de la patria decidieron extender el español como lengua obligatoria en todos los niveles educativos y en todas las facetas de la vida. Y así, el español, que ya era la lengua de los mestizos, creció espectacularmente. Las constituciones de las distintas repúblicas lo oficializaron, los intelectuales lo promovieron, el pueblo lo arropó. En 1819 lo proclama la Constitución venezolana, en 1821 la colombiana, en 1826 la argentina y la boliviana, en 1842 la nicaragüense... (Alvar, 1986), y así hasta llegar a la española que no lo considerará oficial hasta 1931 (!). Hoy, lo que el intelectual mexicano Vasconcelos (1925) llamaba la «raza cósmica», una raza lingüística y no biológica, es una realidad. El resultado de este proceso de absorción de la lengua española es que la sangre verbal de esta curiosa raza cósmica circula por cuatrocientos millones de personas. De ellos, solo un modesto 10% vive en Europa. Y aunque parece imposible que la cultura latina se haya podido concebir en una lengua diferente del español, lo cierto es que no hace tanto tiempo solo la conocían las élites.

Es difícil calcular con exactitud el número de hispanohablantes en las épocas pasadas. Para la Edad Media, los flujos migratorios que poblaron los nuevos territorios reconquistados por los cristianos entre los siglos XI y XIII nos dan una cifra aproximada de tres millones entre el reino de Castilla y León, y los reinos de Navarra, Aragón y la parte interior del de Valencia (Sobrequés Vidal y Céspedes del Castillo, 1961). A su vez, basándonos en los datos poblacionales que manejan J. Reglá y G. Céspedes del Castillo (1961) tomando como base los censos, tendríamos para los siglos XVI-XVII en torno a ocho millones de habitantes en España (excluido Portugal) y unos diez millones en las Indias. De estos dieciocho millones de súbditos del rey de España, muchos no hablaban español: en la Península se pueden calcular unos seis millones y medio de hispanohablantes una vez descontados los habitantes de Cataluña, de parte de Navarra y de la zona oriental de Valencia, aunque según sabemos también en estas zonas se hablaba y en general se entendía; en las Indias ocurría lo contrario, de los diez millones solo eran hispanohablantes seguros medio

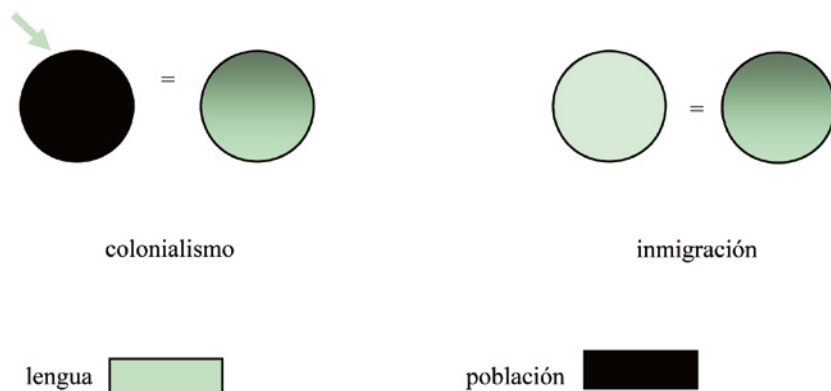
millón de blancos, mestizos, mulatos y negros, pues los indios vivían aislados en encomiendas o en reducciones. Ello nos da para dicha época una cifra estimada de siete millones de personas que hablaban español en los territorios de la monarquía hispánica.

En la actualidad estas cifras se han desbordado en lo que representa un clara progresión exponencial. Se ha cifrado en más 577 millones de personas el número de hispanohablantes en el mundo. Según el documentado informe de David Fernández Vítors en «El español: una lengua viva 2018» (Instituto Cervantes, 2018), basado en origen en Moreno Fernández y Otero (2006) esta cantidad se reparte como sigue: GDN o grupo de hablantes de dominio nativo (480.229.642) + GCL o grupo de hablantes de competencia limitada (74.755.610) + GALE o grupo de aprendices de lengua extranjera (21.815.280), lo que se traduce en un total de 577.246.327.

Quiero insistir en el carácter exponencial de dicha expansión. Una curva exponencial es aquella en la que, mientras el eje de abscisas representa progresiones lineales, el de ordenadas lo hace en términos exponenciales, por lo que suele representarse logarítmicamente. Es lo que sucede por ejemplo en la partición del cigoto, que pasa de ser una célula a millones de ellas en solo medio centenar de particiones. En general, este tipo de crecimiento se caracteriza porque la tasa per cápita es independiente del tamaño de la población, la cual crece cada vez más deprisa conforme pasa el tiempo:

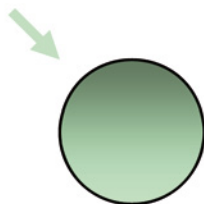


Los momentos de crecimiento de las lenguas coinciden con movimientos poblacionales, pero en el caso del español este fue de índole muy particular. Más allá del puro crecimiento vegetativo de un grupo lingüístico, el incremento del número de hablantes solo puede ser debido o a que la lengua se traslada a poblaciones que no la hablaban o a que dichas poblaciones se trasladan al territorio donde se habla la lengua. Lo primero ocurre con el colonialismo, aliado del imperialismo; lo segundo con la inmigración (y su degeneración moral, que es el esclavismo). En el primer caso, la población recibe la lengua que va a crecer, en el segundo es la lengua la que recibe la población:



Ambas situaciones se han dado en las grandes lenguas internacionales, el chino, el inglés, el francés, el ruso, el árabe y, por supuesto, el español. Pero en el caso de este último, dicho fenómeno no ha implicado siempre al grupo exógeno como tal, sino que a veces ha sido elegido como opción individual por los neohablantes. Así ocurrió cuando el primitivo romance es adoptado como lengua vehicular del centro de la Península y son los vecinos que se instalan a lo largo de las nuevas ciudades del camino de Santiago quienes deciden aprenderlo. Así volvió a ocurrir en los virreinos americanos cuando los mestizos y los mulatos se pasaron al español por ser la lengua que les permitía una mejor inserción social. En estos casos hay un doble movimiento, general por lo que se refiere al transvase

de la población, pero particular en lo relativo a la adopción de la lengua:



¿Y ahora mismo? Francisco Moreno Fernández (2016) destacaba en el VI Congreso Internacional de la Lengua Española (Puerto Rico) lo siguiente:

Mar-Molinero, no siempre acertada en sus interpretaciones sobre la realidad internacional del español, ha afirmado, esta vez con tino, que el español opera globalmente como lengua anónima, como lengua auténtica y arraigada (2010: 172-173). Su oferta en las escuelas internacionales es interpretada como una oportunidad y una opción, más que como una imposición.

Es interesante que Moreno Fernández atribuya simultáneamente el anonimato y la autenticidad a la lengua española porque se trata de dos valores que muchos sociolingüistas consideran opuestos. Por ejemplo Kathryn Woolard (2007: 132-133) señala:

La ideología de la autenticidad se asocia hoy en día con las lenguas minoritarias y las variedades no estándar. La etiqueta de «lengua propia» que llevan las lenguas minoritarias en España expresa esta visión que valora la lengua como privada y particular más que como pública y genérica ... En contraste con las lenguas minoritarias, en las sociedades occidentales modernas, las lenguas hegemónicas tienden a basar su autoridad en el anonimato. Esta noción es uno de los fundamentos ideológicos de la autoridad política de la esfera pública burguesa y del público moderno.

Pues bien, el español parece participar de ambas características. Es una lengua de todos y de nadie, una lengua anónima que pueden adoptar los otros sin desmerecer ante los hablantes propios porque no existen grados de propiedad en su empleo; pero al mismo tiempo es una lengua íntima, una lengua que muchas

veces se aprende a través de elementos culturales «blandos» transmitidos por la música, la gastronomía y el ocio. Esta difícil conjunción de anonimato y autenticidad deriva probablemente de su condición de lengua global alternativa del inglés en el mundo occidental. A pesar de que tiene más hablantes nativos que el propio inglés y una sólida implantación territorial, nadie la aprenderá (fuera de los anglohablantes nativos) como L2 antes de aprender la lengua útil que sirve para los negocios, la ciencia o el turismo. Pero una vez adquirido el inglés, casi siempre en calidad de *Globish*, es muy probable que la L3 elegida por un danés, un italiano, un polaco, etc. (y también un chino o un árabe) sea el español.

Esta condición a la vez mayoritaria y minoritaria, caracterizada simultáneamente por el anonimato y por la autenticidad, se manifiesta de manera emblemática en el español de EE. UU., del que el *espanglish* constituye una manifestación notable. Destacan en el mismo su valor afectivo (López García, 2015), su condición de símbolo cohesivo de los hispanounidenses (López García y Morant, 2016) y su fascinante capacidad para integrar anglicismos sin dejar de ser nunca español.

Sin embargo también hay factores que obran en contra de la consolidación del español como lengua que se expande volitivamente. El principal elemento negativo es lo que he llamado *ideología emolingüística*, la cual propugna que la lengua española es fundamentalmente «un producto que se vende bien» (López García, 2009a). Como señalaba por entonces (López García, 2007b: 160): «En el espacio globalizado en el que nos movemos, sólo conozco, aparte del español, otro idioma en su misma situación: el inglés. En otra escala, ciertamente, pero la justificación del carácter universal del inglés se basa en un argumento igualmente mercantilista».

Se podrían aducir muchas autoridades, pero valga la de Crystal (1997: 8), en un manual que ha hecho época en el mundo anglosajón:

Un idioma no se convierte en lengua global a causa de sus propiedades estructurales intrínsecas ni a causa del tamaño de su vocabulario ni porque ha sido el vehículo de una gran literatura en el pasado ni porque alguna vez estuvo asociado a una gran cultura o a una gran religión... Un idioma se convierte en

lengua internacional sobre todo por una razón: el poder político de su pueblo —especialmente su potencia militar... Mas el dominio lingüístico internacional no es únicamente el resultado del poderío militar. Para asentar un idioma puede ser precisa una nación militarmente poderosa, pero para mantenerlo y expandirlo se requiere una nación económicamente pujante. Esto siempre fue así, pero llegó a representar un factor particularmente importante a comienzos del siglo xx, cuando el desarrollo económico comienza a operar a escala mundial... A fines del siglo [xix] la población de EE. UU. (que por entonces rondaba los 100 millones) era mayor que la de cualquier otro país de Europa occidental, y su economía era la más productiva y la que más rápidamente crecía del mundo... Y la lengua que estaba detrás del dólar USA era el inglés¹.

Esta confianza en la invulnerabilidad del inglés como lengua sin competencia ha entrado en crisis con la irrupción del español en los EE. UU.: según Huntington (2004), la masiva inmigración de hispanos está cambiando el panorama uniforme dibujado por Crystal y confiere al inglés una coloración ideológica nacionalista en ausencia de otras propiedades susceptibles de mantener unidos a los ciudadanos, como antaño lo fueron el llamado Credo y la cultura anglosajona. No voy a comentar este planteamiento, desgraciadamente muy actual según revela la política anti inmigración del presidente Trump... Solo quiero destacar que las lenguas española e inglesa están ambas sujetas a una ideología *emolingüística*, la primera viniendo de una ideología nacionalista, la segunda dirigiéndose hacia ella:



¹ La traducción es mía.

El inglés, la lengua mundial por excelencia, se atrinchera en los EE. UU. mediante planteamientos nacionalistas como los del English Only para defenderse —dicen— de la acometida del español. Por su parte el español, inserto en una tradición nacionalista, en abierto conflicto con la tradición especular de otras lenguas peninsulares en la que se ve reflejado, aspira a un repentino planteamiento mercantil. A mi modo de ver, es razonable aprovechar las oportunidades que la globalización ofrece a los países hispanohablantes. Pero una cosa es aprovechar y otra, mitificar. Si la lengua española acaba simbolizando un mero valor de mercado, será inevitable que la comunidad internacional prefiera el inglés. De lo que se trata es de que el español no connote un *mero* valor mercantilista, sino de que este sea un *añadido* a su valor fundamental, que es el de ser una lengua para las relaciones humanas, una lengua del *otium* junto al *negotium*, en la línea del clásico *cum dignitate otium* (Cicerón, Pro Sestio, XLV, 98). No otra cosa significaba el griego en el mundo antiguo junto al latín. Y aunque todas las comparaciones son odiosas y la historia nunca se repite, es imposible planificar el futuro sin apoyarnos en el pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS, E. (1982), *El español, lengua milenaria (y otros escritos castellanos)*. Valladolid: Ámbito.
- ALONSO GARCÍA, A. (1943), *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires: Losada.
- ALVAR, M. (1986), «Lengua nacional y sociolingüística: las Constituciones de América», en *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.
- BALBÍN, R. y ROLDÁN, A. (1966), *Gramática de la lengua vulgar de España*. Madrid: CSIC. Clásicos hispánicos: ediciones fac-símiles, vol. 8.
- CICERO, M. T. (1994), *Discursos IV*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- CRYSTAL, D. (1997), *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I. (2009), «Los orígenes de la dialectología hispánica y Ramón Menéndez Pidal», en X. Viejo Fernán-

- dez (coord.), *Cien Años de Filología Asturiana (1906-2006). Actes del Congrésu Internacional*. Oviedo: Alvíoras & Tra-be, pp. 11-41.
- GARCÍA TURZA, C. (2003), «La glosa 89 del Em. 60. “El primer va-gido del español”», *Estudis romànics*, 25, pp. 299-310.
- HUNTINGTON, S. P. (2004), *Who are We? The Challenges to America's National Identity*. Nueva York: Simon & Shuster.
- INSTITUTO CERVANTES (2018), «El español: una lengua viva 2018», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE.
- LARA RAMOS, L. F. (2008), «Para la historia de la expansión del español por México», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 56 (2).
- LLEAL, C. (1992), «A propósito de una denominación: el judeoes-pañol», en M. Ariza y R. Cano (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Sevilla: Pabellón de España, vol. 2, pp. 199-206.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1985a), «Algunas concordancias gramaticales entre el castellano y el euskera», *Philologica Hispaniensia in honorem M. Alvar*. Madrid: Gredos, pp. 391-407.
- (1985b), *El rumor de los desarraigados: conflicto de lenguas en la Península Ibérica*. Barcelona: Anagrama.
- (1988), «Respuestas a algunas preguntas no formuladas a propósito del vascorrománico», *Verba*, 15, pp. 375-383.
- (2000), *Cómo surgió el español*. Madrid: Gredos.
- (2007a), *El boom del español. Análisis ideológico de un pro-ceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2007b), «Ideologías de la lengua española: realidad y ficción», en J. del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común?* Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 143-163.
- (2009a), «Ideologías (explícitas e implícitas) para la venta de las lenguas», en J. J. de Bustos y S. Iglesias (coords.), *Iden-tidades sociales e identidades lingüísticas*, Madrid: UCM, pp. 203-229.
- (2009b), *La lengua común en la España plurilingüe*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- (2010), *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

- (2015), «El spanglish como ideología», en E. Hernández Sánchez y M. I. López Martínez (eds.), *Sodalicia dona. Homenaje a D. Ricardo Escavy Zamora*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 405-417.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. y MORANT R. (2016), «El *spanglish* como fundamento del nacionalismo latino en EE. UU.», en S. Betti (ed.), *Visiones europeas del Spanglish*. Valencia: Uno y Cero Ediciones, pp. 86-95.
- MAR-MOLINERO, C. (2010), «The Spread of Global Spanish: From Cervantes to *reggaeton*», en N. Coupland, *The Handbook of Language and Globalization*. Malden: Wiley-Blackwell, pp. 162-181.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1926), *Orígenes del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1958), «Sevilla frente a Madrid», en *Estructuralismo e Historia. Miscelánea-Homenaje a André Martinet*, III. La Laguna: Universidad de La Laguna, pp. 99-165.
- MORENO CABRERA, J. C. (2008), *El nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2016), «La búsqueda de un *español global*», *VII Congreso Internacional de la Lengua Española*, San Juan de Puerto Rico. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/puertorico/ponencias/seccion_5/ponencias_seccion5/moreno-francisco.htm.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO, J. (2006), «Demografía de la lengua española», Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf>.
- MORGADES, J. (2006), «(Con)textos d'un text: el del Primer Congrés de la Llengua», en M. P. Perea y G. Colón Doménech (eds.), *El Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Reflexos i projeccions*. Barcelona, Castelló de la Plana: PPU, pp. 25-63.
- NINYOLES, R. (1977), *Cuatro idiomas para un Estado. El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica*. Madrid: Cambio 16.
- PICÓN SALAS, M. (1944), *De la conquista a la independencia: tres siglos de historia cultura hispanoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- REGLÀ, J. y CÉSPEDES DEL CASTILLO, G. (1961), «Demografía, potencial humano y base económica», en J. Vicens Vives (dir.), *Historia de España y América*, tomo III, pp. 8-34, 251-270 y 390-403. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- RIDRUEJO, E. (1995), «PROCESOS MIGRATORIOS Y NIVELACIÓN DIALECTAL EN LOS INICIOS DE LA RECONQUISTA CASTELLANA», EN *ESTUDIS DE LINGÜÍSTICA I FILOLOGIA OFERTS A ANTONI M. BADIA I MARGARIT*, II. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 235-248.
- RUBIÓ I BALAGUER, J. (1964), «Sobre el primer teatre valencià», *La cultura catalana del Renaixement a la decadència*. Barcelona: Edicions 62.
- SALVADOR, G. (1987), «Los alegres guarismos de la demolingüística», *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Ariel, pp. 45-66.
- SCHUCHARDT, H. (1980), *Pidgin and Creole Languages: Selected Essays*. Londres, Nueva York: Cambridge University Press. (1.^a ed.: 1913).
- SOBREQUÉS VIDAL, S. y CÉSPEDES DEL CASTILLO, G. (1961), «Demografía. El potencial humano», en J. Vicens Vives (dir.), *Historia de España y América*, tomo II, pp. 46-64. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- TURÉGANO MANSILLA, P. (2002), «Language and Society in Papua New Guinea: Pidginization, Creolization, and Decreolization in Tok Pisin», Tesis de doctorado. Universitat de València: Valencia.
- TUTEN, D. N. (2003), *Koineization in Medieval Spanish*. Berlín, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- VASCONCELOS, J. (1925), *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Notas de viajes a la América del Sur*. Madrid: Agencia Mundial de Librería.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in contact. Findings and problems*. La Haya: Mouton.
- WOOLARD, K. (2007), «La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato», en J. del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 129-143.

INDUSTRIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS Y REDES: LA CIRCULACIÓN MUNDIAL DE LA CULTURA EN ESPAÑOL

Emilio Lamo de Espinosa, Ángel Badillo Matos y Carlos Malamud
Real Instituto Elcano

Durante las últimas décadas, la presencia de la cultura hispana¹ en el mundo ha estado marcada por tres macrocontextos que creemos que pueden servirnos como articuladores estructurales del proceso que revisaremos brevemente: (1) la internacionalización y masificación de la producción y el consumo de cultura industrializada —en especial en la segunda mitad del siglo xx—; (2) el surgimiento de la acción pública en materia de cultura y su uso en el ámbito diplomático; y, por último, (3) la transformación del campo cultural a raíz de la expansión de las redes digitales.

1. ESPAÑOL, HISPANO, LATINO: UNA CUESTIÓN DE IDENTIDAD

Pero, antes que cualquier otra discusión: ¿podemos hablar de una «cultura hispana», o «en español», al referirnos a una producción simbólica que refleje cierto sentido uniforme de comunidad? Abrir esa cuestión supone ingresar en el apasionante —e interminable— debate acerca del estatus de existencia de una comunidad latinoamericana o iberoamericana. Afirmarla siempre constituye un desafío, por más que desafortunadas nostalgias coloniales traten de encontrarla en siglos de (forzada) convivencia, o que otras no menos nostálgicas revisiones del proyecto panamericano la busquen en revoluciones más cercanas, o en un

¹ En el texto usaremos los términos «Latinoamérica» para referirnos a los países de cultura latina del continente americano (incluyendo, por ejemplo, Brasil o Haití); «Iberoamérica» para referirnos a los países latinoamericanos de lengua española o portuguesa más España, Andorra y Portugal (excluyendo a países latinoamericanos de influencia francesa, inglesa u holandesa, por ejemplo); «hispano» e «hispanoparlante» para referirnos a todas las comunidades de habla española.

estatus geopolítico que ha hecho a muchos de los pueblos latinoamericanos compartir parecidos sufrimientos en el siglo xx. Como hace unos meses decíamos en el informe *Por qué importa América Latina*, no hablamos solamente de una mera referencia geográfica o regional, o una construcción intelectual del siglo xix, sino de una realidad «objetiva y objetivable... [cuya] unidad, anclada en fuertes raíces históricas, culturales, religiosas y lingüísticas, es mucho más perceptible que en otras regiones del mundo» (Malamud, 2017). La cohesión de esa comunidad no proviene solamente de las condiciones geográficas, políticas o económicas compartidas, sino de un conjunto de instituciones que durante siglos fue *re-produciendo*, durante el larguísimo proceso de colonización, las sociedades europeas. Como decíamos en un análisis anterior, América Latina es la América latinizada, y de esa manera parte de occidente. Pero en lo que más nos importa aquí, esa comunidad cultural está ante todo vertebrada por dos idiomas: el portugués —que comparten 10 millones de portugueses y doscientos millones de brasileños— y el español, hablado en una veintena de países por más de quinientos millones de personas, una «extensa familia del español» (García de la Concha, 2013) que hoy se comprende como unidad y diversidad, la riqueza de un sustrato común y una variedad deslumbrante, gracias al trabajo de instituciones como la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

¿Y basta el idioma para compartir un conjunto de valores y actitudes comunes? ¿La existencia de un espacio lingüístico, más o menos homogéneo, conlleva inmediatamente la existencia de un espacio cultural e identitario? Al contrario, parece difícil que sin una lengua común sea sostenible una comunidad cultural, así que el vínculo entre ambas ha de ser necesariamente muy estrecho. Difícilmente podría imaginarse «comunidad sin comunicación»; como resume Yu (2013), «la comunidad es, en la práctica, el resultado de la interacción lingüística». La intensidad y la determinación de la relación entre una lengua y su comunidad de hablantes forma parte del pensamiento social desde hace décadas, bien para afirmarla, como instrumento, incluso, en la construcción de los proyectos nacionales (Anderson, 1991) —con las palabras de Herder en el siglo xviii: «Denn jedes Volk ist Volk; es hat seine National Bildung wie seine Sprache» («porque cada nación es

una nación; tiene su cultura nacional y su idioma)», bien para discutirla, heredando los debates entre ilustrados y románticos que están en el origen de la institucionalización del campo lingüístico en el siglo XIX (Joseph, 2004). Por su lado, la cuestión de la identidad es una pieza central en el debate sociológico del último siglo, inmerso bien desde el psicoanálisis, el interaccionismo simbólico o el estructuralismo en discutir cualquier esencialismo, esto es, convivir con la paradoja de que la identidad (que, no olvidemos, proviene del latín *ídem*, «el mismo» o «lo mismo») no es ni homogénea («la identidad no es idéntica»), ni única, ni natural, ni individual, ni inmutable, ni fruto de decisiones autónomas del individuo. «Y, sin embargo, se mueve».

En su reflexión sobre la identidad, Bauman (2004) aborda, entre otros muchos aspectos, dos que resultan relevantes para nuestro análisis. El primero tiene que ver con la importancia de las diásporas en el descubrimiento de la identidad (Bauman, 2011). Como se ha repetido tantas veces, es más fácil reconocer Latinoamérica desde afuera de cada una de sus identidades nacionales del mismo modo que es más fácil (re)conocer a España desde la orilla oeste del Atlántico. La identidad hispana debe, por tanto, ser más visible cuando se confronta con otras, lo que resulta relativamente fácil en un grupo humano en el que las migraciones han sido, son y probablemente seguirán siendo tan intensivas. La migración latinoamericana hacia Estados Unidos ha ido construyendo, a lo largo del siglo XX, una *minoría* hispana que resulta ser hoy la mayor del país. En permanente tensión entre diferenciación y asimilación, los hispanos en Estados Unidos constituyen un grupo que *se autorreconoce* —los hispanos dicen serlo a los empleados del censo— pero que *es además reconocido* por el resto del país como un conjunto no étnico, sino cultural: el 88% de los hispanos son blancos, el 5% afroamericanos y el 2,5% amerindios (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2018). Y, como comunidad cultural, el idioma español es aún uno de sus trazos identitarios más fuertes, pese a que el 26% ya no lo hable en el hogar (Krogstad *et al.*, 2015), y el 80% de ellos piense que para ser hispano no es necesario hablar español (López, 2016).

El segundo detalle que queremos rescatar de Bauman se refiere a la propia naturaleza inestable de la identidad cultural —«“belonging” and “identity” are not cut in rock»—, lo que ca-

lifica de «identidad líquida». Ese aspecto nos parece aún más atractivo, porque asumiéndola como un proceso dinámico, se le reconoce a la sociedad cierta capacidad para participar —en el mejor sentido— en la construcción y *re-construcción* de la identidad. Este principio presente en todo el debate sobre identidad de las sociologías críticas —particularmente del estructuralismo— es muy útil: si existe, o no, una identidad cultural de lo hispano puede ser —será, lo que es necesario y beneficioso— objeto de discusión académica, intelectual y política. Lo que no es objeto de duda es que esa identidad pueda convertirse también en objetivo, alcanzable, de una acción pública, coordinada y multilateral, de los países hispanohablantes para reforzarla.

Cambiante, diversa, transnacional, en tensión con otras identidades en un espacio de flujos que promueve la hibridación, la comunidad hispanohablante es más que una construcción intelectual, y más que una categoría geolingüística. Por mucho que nos pueda costar en ocasiones reconocernos como una cultura con identidad propia —como si observando el fenómeno desde adentro la diversidad nos deslumbrara y no pudiéramos ver la unidad— para el resto del mundo no cabe la menor duda de que *somos*, de *lo que somos* y de *cómo somos*.

La imagen de los países y las culturas en el resto del mundo está siendo objeto de activa investigación académica en los últimos años, y se ha trasladado rápidamente —desde las universidades o los *think tanks*— al campo de las políticas públicas en las acciones de *marca país* —«nation branding», «place branding», «country branding» en las numerosas conceptualizaciones (véase Noya, 2007)—, es decir, los mecanismos destinados a producir una determinada imagen, o influir en la que los países proyectan hacia el mundo. Igual que hasta ese momento había hecho con las empresas, en 2004 el Reputation Institute comenzó a trabajar sobre una metodología para medir la reputación nacional, el «Country Reptrak». El estudio no mide las áreas culturales, así que no nos sirve para saber cómo ve el mundo a los países hispanohablantes, y ni siquiera cubre permanentemente a todos los de habla hispana —en cuyos resultados hay muchas diferencias, como es comprensible—. Si tomamos los valores de 2009 a 2017, los países mejor puntuados de los 23 iberoamericanos estudiados son España, Portugal y Costa Rica; los menos valorados Haití,

Nicaragua y Colombia (Reputation Institute, 2018a). Pese a todo, ninguno supera de media los 80 puntos (el nivel de excelencia para el «Country Reptrak») y, salvo España y Portugal, todos se encuadran en la categoría «débil/vulnerable» (de 40 a 59 puntos) si tomamos la media de las valoraciones de los últimos ocho años.

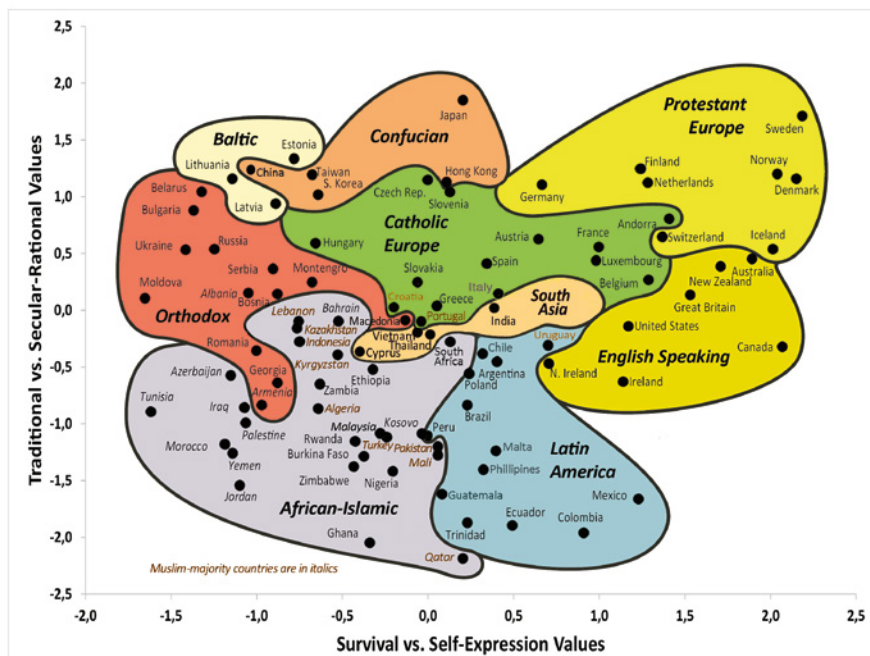
Los «atributos» que el «Country Reptrak» evalúa en cada uno de los países para obtener el valor promedio de reputación nacional no están disponibles, por lo que no podemos revisar si en la percepción mundial acerca de los países iberoamericanos hay variables comunes. En el aspecto que más nos interesa en este análisis, la cultura, el único país hispanohablante que aparece entre los veinte primeros cuando se pregunta por la relevancia cultural es España (2018b). Calculando un valor promedio para los últimos tres años del estudio (2015-2017), Italia, Francia y Suecia son los países a los que se atribuye mayor prestigio cultural; España aparece en el puesto 13.

¿Y cómo nos vemos a nosotros mismos? O, más propiamente, ¿cómo somos? La Encuesta Mundial de Valores (EMV) analiza, desde 1981, las creencias, actitudes y opiniones de ciudadanos de todo el mundo, lo que permite encontrar diferencias y coincidencias, y agruparlas en torno a grandes conjuntos. A partir de los datos obtenidos por la EMV, Inglehart y otros —no nos detendremos en otros aspectos, muy relevantes, de sus trabajos— han clasificado las sociedades en torno a los ejes (1) de valores tradicionales frente a seculares y (2) de valores de supervivencia frente a valores posmaterialistas de autoexpresión, y las agrupan en hasta 9 conjuntos culturales: afroislámico, ortodoxo, báltico, eurocatólico, europrotestante, anglófono o angloprotestante, confucionista asiático, sudasiático y latinoamericano (llamado en otros trabajos «colonial católico» incluyendo a Filipinas) (Inglehart y Wenzel, 2005: 63), aunque las denominaciones de esas agrupaciones han variado en los distintos trabajos. En esa estructura de dos ejes, los países latinoamericanos aparecen como un conjunto homogéneo con prevalencia de los valores tradicionales y una posición intermedia entre los materiales y posmateriales; mientras, España forma parte del conjunto de la Europa católica, a medio camino en ambos ejes, pero muy cerca del grupo latinoamericano, lo que confirma nuestra dualidad identitaria —esa «balsa de

pedra» ibérica que imaginaba Saramago— entre América y Europa (Torregrosa, 1994; Díez Nicolás, 1997).

Gráfico 1

MAPA CULTURAL, ENCUESTA MUNDIAL DE VALORES (2010-2014)



Fuente: Encuesta Mundial de Valores, 2010-2014 (Inglehart y Welzel, 2005).

En uno de los trabajos más recientes de ese grupo, el sociólogo mexicano Miguel Basáñez (2016) combina los estudios de Inglehart, los «cuatro ejes» de Hofstede (2001) y la «estructura psicológica de los valores humanos» de Schwartz (1994, 2006) para obtener tres grandes conjuntos «hiperculturales» del mundo contemporáneo: las culturas basadas en el honor, tradición y respeto («cultures of honor»), las de la eficiencia, los resultados y el éxito («cultures of achievement») y las del disfrute, la familia y la amistad («cultures of joy»). En esta última categoría se produce la «revolución silenciosa» que Inglehart (1971, 1977) anunciaba en los setenta hacia los valores posmaterialistas en las sociedades económicamente desarrolladas (en línea con Bell, 1977). Para el estudio de Basáñez, estas culturas del disfrute se presentan

especialmente en la Europa católica y en América Latina y, aunque Latinoamérica muestra algunas diferencias con los países del sur de Europa —parece apuntar hacia valores más tradicionales, como la jerarquía o la obediencia—, resulta un área cultural bastante homogénea. En palabras de Basáñez, Latinoamérica acabó siendo, «culturalmente hablando un país enorme, artificialmente dividido en naciones-estado» (Basáñez, 2016: 106).

¿Cómo se ha articulado la presencia cultural de ese «país enorme» en el mundo, para que pueda hablarse hoy de la circulación de una cultura latinoamericana? ¿De qué manera se ha producido, distribuido y hecha accesible al mundo? Responder a esas preguntas requeriría un esfuerzo investigador inabarcable, pero en esta breve reflexión vamos a señalar algunos momentos y procesos clave para la difusión de la cultura en español en el mundo abordando, primero, la expansión e importancia de la industria cultural (que cubre casi todo el siglo xx), la aparición (en el último tercio del siglo pasado) de las políticas culturales y su efecto en la proyección exterior y, por último, la transformación del *ecosistema cultural* global a raíz de la eclosión de las redes digitales interconectadas en las últimas dos décadas.

2. LA ERA DE LOS FLUJOS CULTURALES INDUSTRIALES (1900-)

El siglo xx reúne dos elementos esenciales para la comprensión de los cambios del campo cultural: de un lado, la aparición de tecnologías que sirven de base a nuevas formas de creación y expresión de la cultura, y a su comercialización como mercancías (las industrias culturales); de otro, las transformaciones sociales y de las condiciones de vida que extienden las prácticas culturales a cada vez más sectores sociales como un derecho —lo que, en muchos países de nuestro entorno, justifica la acción pública en creación y sostenimiento del tejido cultural— y, al tiempo, aseguran que esos contenidos culturales se constituyan en actores de construcción de identidad colectiva y, por tanto, aseguren las bases de los estados-nación.

Desde principios del siglo xx, la industria musical y la cinematográfica comienzan a mostrar las nuevas dinámicas de la circulación cultural de contenidos producidos en serie para mercados cada vez mayores. El desarrollo de la industria de grabación de

sonido la orientó definitivamente hacia la venta de música. Los catálogos discográficos de los años veinte, treinta o cuarenta muestran cómo la música mundial está dominada por compañías británicas (London, Regal, His Master's Voice), norteamericanas (Columbia, Decca, RCA, MGM), alemanas (Odeon, Telefunken) y francesas (Pathé), que inundaron el mercado de grabaciones de música popular, en forma de cilindros y discos. Al mismo tiempo, en 1908 ya había 123 salas de cine (*nickelodeons*) en Nueva York y enseguida el éxito de las salas de proyección promovió el surgimiento de una producción continua de contenidos: entre 1900 y 1906 solo la Biograph Company produjo 1.800 películas, dos tercios de ellas de carácter documental (Balio, 1985). Aunque el cine estaba creciendo intensamente en los dos lados del Atlántico, la Primera Guerra Mundial detuvo las nacientes cinematografías francesa, alemana, británica o danesa, paralizó el comercio internacional de cine en Europa y dio una ventaja crucial a la industria estadounidense.

La centralidad de Estados Unidos en este proceso de industrialización cultural es muy relevante. Por un lado, se está produciendo un intensísimo flujo migratorio hacia las grandes ciudades de las áreas más desarrolladas de la costa este, especialmente desde Europa, por lo que existe de partida un *protomercado* cultural de gran diversidad; por otro, la doctrina del *melting pot* promueve una asimilación de las culturas originarias de los migrantes en el *mainstream* blanco, protestante y anglosajón de las élites políticas y económicas del país. En el caso de la música, durante las primeras décadas del siglo xx la industria tiende a reflejar las tradiciones estéticas occidentales y a grabar, por tanto, a autores y artistas europeos. La industria cultural no manifiesta la pujante diversidad de la población estadounidense entre 1880 y 1930, más bien al contrario: promueve la asimilación anglófona. Eso explica que la presencia de lo hispano y lo español en la *protoindustria* cultural de alcance global, impulsada desde los Estados Unidos, sea muy escasa.

Si la circulación mundial de la cultura industrial tiene a Estados Unidos como nodo central, son muy pocas las manifestaciones de culturas hispanas que consiguen llegar a ese *nodo* y ser distribuidas. El repertorio de 1919 de Columbia Records, por ejemplo, menciona escasamente a la soprano María Barrientos, el violon-

chelista Pau Casals o la Lacalle's Spanish Orchestra entre su ya extensísimo listado de artistas, dominado por estadounidenses, franceses e italianos; lo mismo podemos decir del catálogo discográfico de Pathé. La importancia de la música culta española o latinoamericana no era comparable a la alemana, francesa o italiana —cuyas obras sinfónicas u operísticas nutren los catálogos discográficos— y la música popular aparece solo en los catálogos locales de los grandes fabricantes. Los casos de intérpretes populares que consiguen cierto éxito internacional —o, más propiamente, éxito fuera de su país— son escasísimos: Raquel Méller o Concha Piquer triunfan en la *tierra extraña* —como después popularizaría su pasodoble— de los Estados Unidos. La Piquer había conseguido cierto éxito de público en Manhattan y grabó, en 1923, uno de los primeros cortometrajes experimentales del cine sonoro con Lee Deforest.

Una de estas primeras manifestaciones culturales hispanas que accede al mercado global en esa época es el tango. De orígenes difusos pero ligados a la migración europea que llega masivamente a la Argentina desde finales del XIX, el tango evoluciona rápidamente de música de baile de Buenos Aires y la *café society* norteamericana a género transnacional de la canción melódica a través de uno de sus principales creadores, Carlos Gardel, convertido en estrella por las industrias discográfica y cinematográfica a ambos lados del Atlántico hasta su prematura muerte en 1936. La llamada «música latina» había ido encontrando pequeños espacios a partir de los flujos migratorios y bebía de sus dos influencias principales: la mexicana y la caribeña. La primera no disfrutará de tanta aceptación general y quedará restringida a la circulación en México y el sur de los Estados Unidos; solo compositores como Agustín Lara o María Grever conseguirán cierto renombre en la música melódica, llamada en ocasiones *international latin*, que tendrá también limitado éxito internacional gracias a la potencia lírica de los boleros cubanos e intérpretes como el Trío Los Panchos (formado en Nueva York en 1944), o las grabaciones en español de Nat King Cole (1958). El californiano y descendiente de mexicanos Richard Valenzuela (Ritchie Valens) conseguirá en 1958 uno de esos escasos éxitos adaptando un baile tradicional veracruzano del siglo XVIII al naciente *rock'n'roll* y convirtiéndolo en uno de los estándares más reconocibles de la

música latina popular contemporánea: *La Bamba*. En la búsqueda de raíces panhispánicas para esa música melódica latina de mediados de siglo renacerán éxitos anteriores, como *La paloma* compuesta a mediados del siglo XIX por el alavés Sebastián de Yradier; *Bésame mucho*, de la mexicana Consuelo Velázquez de Rivera; *Guantanamera*, de José Fernández Díaz; o el corrido popular *La cucaracha*, de origen español y reconvertido en canción popular del México revolucionario.

Será la música caribeña la que mejor conectará, por sus raíces africanas, con el *jazz* en pleno auge a mediados del xx en occidente. Ya desde la década de los treinta la música de origen cubano empezaba a triunfar en las salas neoyorquinas con el éxito de *El manisero* (1930). Dos tendencias quedarán marcadas así en la música popular: el *mambo* (gracias a bandas como las de Xavier Cugat, Pérez Prado, Machito, Tito Rodríguez o Tito Puente) y la influencia brasileña y afrocubana (*cubop*) en el *jazz*. La influencia de esta ola caribeña se notará incluso en la música culta: Gershwin compone su *Cuban overture* (1932) y Bernstein tomará esas fuentes en la partitura compuesta para *West Side Story* (1957). Curiosamente, el impacto global de la obra de Bernstein pone un punto final a los años de auge de la cultura hispana en la música transnacional, que enseguida encontrará en el *rock'n'roll* un nuevo estándar global.

A finales de los cincuenta, la música latina empieza a vivir cierto declive en su éxito internacional, lo que también refleja el gran escaparaté comercial del cine. En las primeras décadas del xx solo Argentina había conseguido cierta capacidad de exportación audiovisual, pero su posición de neutralidad en la Segunda Guerra Mundial hizo que Estados Unidos dejara de exportarle tecnología cinematográfica, cambiando el centro de gravedad del audiovisual latinoamericano hacia México. Al lado de un *star-system* estadounidense que asimila figuras latinoamericanas para integrarlas en sus elencos —la estrella del mudo Ramón Navarro, el puertorriqueño José Ferrer, el mexicano Anthony Quinn—, la industria latinoamericana del cine es casi inexistente y apenas el cine mexicano circula en la región. El apoyo de Estados Unidos y varias medidas del gobierno de Lázaro Cárdenas para promover la industria consiguen en la posguerra un periodo de expansión con directores como Emilio Fernández, actores que

alcanzan fama internacional como María Félix o Jorge Negrete e, indudablemente, con la descomunal figura de Mario Moreno *Cantinflas*. En mucha menor medida, Argentina consigue producir un cine de limitado impacto internacional con las obras de Leopoldo Torre, Fernando *Pino* Solanas u Octavio Getino. Incluso el cine cubano se beneficiará de la atención internacional tras la Revolución, y las obras de Gutiérrez Alea, Solás o Manuel Octavio Gómez llegarán a muchos países del mundo. En los años en que el cine español «vive de espaldas a la realidad, embobado por las castañuelas y los géneros de guardarropía» (Gubern, 2014) y la industria sirve de plató para las producciones de los grandes estudios (de Bronston a los *westerns* almerienses), apenas el cine de *Cantinflas* o el de Buñuel consiguen cierto impacto internacional —y en ámbitos bien diferentes—. Las transformaciones estéticas y discursivas, que encabezará en Europa la *nouvelle vague* francesa y en Latinoamérica el *cinema novo* brasileño, se producen a partir de los sesenta en todo el campo cultural, pero no cambiarán ya la dependencia del audiovisual latinoamericano del estadounidense, un problema que inmediatamente heredará la naciente televisión.

Las transformaciones del siglo xx en las sociedades latinoamericanas están teniendo reflejo en todo su campo cultural. La ausencia de un tejido industrial sólido impide que se proyecten en el cine o en la música, pero en los ámbitos en los que la creación es autónoma, individual, la creación latinoamericana es deslumbrante: el *preboom* —Onetti, Lezama Lima, Rulfo, Borges, Carpentier o Asturias— conducirá la atención internacional hacia la creación literaria latinoamericana conocida como el *boom* de la novela latinoamericana, a partir de la publicación de *Rayuela* de Julio Cortázar (1963), *La guerra de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes (1962), *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa (1963) y, sobre todo, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez (1967). El *boom* «internacionalizó a la novela latinoamericana... y creó un mercado interno e internacional para nuestra literatura» (Fuentes, 2011). La proyección internacional de la creación literaria latinoamericana la institucionaliza y la dota de una identidad indiscutible en el contexto mundial de la creación cultural. Los premios Nobel a Asturias (1967), Neruda (1971), García Márquez (1982), Cela (1989), Octavio Paz (1990) y Vargas

Llosa (2010) son un reflejo de este proceso, y como *búmerang* devuelven una atención ya permanente a la vanguardia creativa — el *post-boom*, el *crack*— de la literatura en español hasta hoy. Al tiempo, se crea un mercado interior y exterior para la literatura hispana y, por tanto, también una industria para suministrar sus contenidos. Como explicaba Cortázar: «Ellos no nos inventaron a nosotros, nosotros escribimos solos, además lejos de América Latina. [...] No teníamos amigos editores, no teníamos editores. Los editores vinieron después» (TVE, 1977). Quizá el *boom* contribuyó también a *inventar* un tejido editorial industrial y competitivo, en la gestión de los derechos (Carlos Barral o Carmen Balcells, con Barcelona como capital de la industria literaria) o en el crecimiento y transnacionalización de grupos clave: PRISA —que vendió en 2012 sus sellos de ediciones generales al gigante alemán Penguin Random House— y Planeta, hoy uno de los mayores grupos editoriales del mundo, el mayor en lengua española.

La década del *boom* es también la que coloca a la televisión en el centro del consumo cultural en todo el mundo. América Latina se convirtió en un gran exportador audiovisual gracias a la telenovela, «la zona más dinámica de la producción televisiva en América Latina y en muchos casos [la que] genera mayores réditos económicos» (Mazziotti, 1996: 25), con éxitos como *Escrava Isaura* (1976), *Rosa Salvaje* (1987), *Simplemente María* (1989), *Café con aroma de mujer* (1994) o *Cristal* (1985), que contribuyeron a consolidar a los grandes imperios audiovisuales del continente: la Rede Globo brasileña de la familia Marinho, las colombianas RCN y Caracol, la venezolana Cisneros, las mexicanas Televisa y Azteca. El éxito de las novelas en el mundo era noticia: *Los ricos también lloran* arrasó en la Rusia de 1992, cuando más de 200 millones de hogares se congregaron para ver el último episodio; la venezolana *Kassandra* (1992) requirió una intervención diplomática para garantizar su emisión cuando en la posguerra yugoslava bosnios y serbios se disputaban el control de los medios; en Israel la mexicana *Mirada de mujer* (1993) se emitió con subtítulos rusos para garantizar que los recientes emigrantes no se perdieran detalle (Martínez, 2009). Mientras, en Estados Unidos la telenovela es la base del éxito de las cadenas latinas Univisión y Telemundo, que incluso las subtitulan en inglés, y canales de cable de Malasia, Israel, Polonia u Oriente Medio le dedican

programaciones completas. Cuando, en las últimas dos décadas, la industria audiovisual ha pasado de comprar contenidos producidos a adquirir formatos —ideas que son luego reproducidas por las industrias locales—, la telenovela ha seguido mostrando su relevancia, sobre todo con el éxito internacional de la colombiana *Yo soy Betty la fea* (1999), reelaborada por canales de Estados Unidos, México, Alemania, Francia, Italia, España, Rusia, India, Indonesia, Malasia, Filipinas, Japón o China, y convertida incluso en dibujos animados como *Betty Toons*.

Así como la fusión de tradiciones africanas, hispanas y francesas dio como fruto el *jazz* a finales del siglo XIX, la música latina vivió una refundación con la metamorfosis de la ciudad de Miami a partir de los años setenta. La intensificación de la migración latinoamericana hacia el sur de Estados Unidos y las grandes áreas metropolitanas irá construyendo la primera minoría de ese país, los hispanos, pero de hecho hará de los noventa la *década hispana*, y producirá un nuevo *boom*: el de la música latina. En los noventa surgirá en Miami la semilla de una nueva música, híbrida y transnacional, originada desde la cubanidad de Willy Chirino o la Miami Sound Machine de Emilio y Gloria Estefan, rápidamente manufacturada por la industria musical para ser consumida por públicos de todo el mundo. El auge de la música latina «cobrará fuerza en Estados Unidos debido a factores demográficos y de ahí irradiará a otros mercados» (Yúdice, 1999: 190). La industria musical elegirá en los noventa a Miami como nodo central de la actividad de todo el sector hacia el continente americano y el resto del mundo, y creará divisiones específicas para comercializar la música etiquetada definitivamente como «latina».

El éxito acompañó primero a un estándar claramente tropical —fusión de las tradiciones musicales afrocaribeñas y colombianas—, para ir mezclándose después con las formas más híbridas de la música latina contemporánea. A partir de éxitos globales en los noventa —como la *Macarena* del dúo español Los del Río (1995)—, la industria musical explora la prolífica creación musical latinoamericana para promover un mercado global de música latina, y absorbe creadores e intérpretes convertidos en el actual *star-system* latino: los pioneros Julio Iglesias, José Luis Rodríguez, Sandro; los protagonistas del primer *boom* Alejandro Sanz, Shakira, Jennifer López, Enrique Iglesias, Ricky Martin,

Marc Anthony; y los contemporáneos Daddy Yankee, Nicky Jam o Don Omar. Precisamente con el primer álbum de Calle 13 (2001) o la *Gasolina* (2004) de Daddy Yankee comienza el último *boom* de la música latina, el del *reggaeton*, una fusión de músicas latinas y *hip-hop* que se ha convertido en un fenómeno de impacto mundial en los últimos años (Negrón-Muntaner y Rivera, 2009). Una mención específica requiere la respuesta mundial que tuvo en 2017 *Despacito*, del puertorriqueño Luis Fonsi: número uno en medio centenar de países, cuatro Grammy Latinos y canción más reproducida de las plataformas musicales de *streaming* y en Youtube, al alcanzar en agosto de 2017 los tres mil millones de reproducciones (4.900 millones mientras escribimos estas páginas).

Aprovechando el *boom* de la música latina en los noventa, Miami se convierte en el centro de la actividad industrial del sector cultural en español, recibe y redistribuye flujos de toda América Latina; sus mercados culturales —muy particularmente el audiovisual y el musical— se vuelven referencia de todos los sectores y de todos los países de habla hispana; y proyecta desde allí, aprovechando las sinergias industriales del tejido estadounidense, una nueva «latinidad» hacia todo el mundo —mientras se construye, al tiempo, la identidad cultural de los hispanos de EE. UU.—. La televisión en español se comercializa desde Miami para todo el mundo —la feria NATPE, creada en 1962, se convierte en el centro mundial de actividad del sector—, las compañías transnacionales latinoamericanas crean allí sus cuarteles generales, desde allí se producen las telenovelas de los canales hispanos de EE. UU. y la industria musical centraliza en esa ciudad el renacimiento de la música latina en el mundo. Hoy, Miami es el Latin Hollywood, la capital de la industria cultural en español en el mundo.

3. DE LAS INDUSTRIAS CULTURALES A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS (1950-)

La circulación de la cultura en español ha estado dominada, durante la mayor parte del siglo xx, por las dinámicas de las industrias culturales, pero en las últimas décadas los actores privados se han visto acompañados por la aparición e institucionalización de las políticas culturales. Mientras la reforma *keynesiana* del Consejo de la Música y las Artes en 1945 inicia la política cultural

moderna en el Reino Unido, o Francia nombra a André Malraux como primer ministro de cultura en 1959 —y en la España de la dictadura se confunden política cultural y propaganda—, en América Latina la política cultural comienza en los años cuarenta —sobre todo con instituciones de protección del patrimonio— en Argentina, Chile, México o Brasil, y se institucionaliza a partir de la creación, en 1971, del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes en Costa Rica (Harvey, 2014). Es precisamente en los años setenta, y con UNESCO como escenario, cuando se produce la discusión que conducirá a una lectura crítica de la geopolítica de la cultura en la que los conceptos de «dependencia» e «imperialismo cultural» darán fuerza a la acción pública. El nuevo enfoque cultural se manifiesta en las numerosas conferencias temáticas auspiciadas por UNESCO, en especial la MONDIACULT de México (1982), que no solo reconoce la responsabilidad estatal sobre el campo, sino que vincula la cultura al desarrollo económico, la democracia, la educación y la ciencia, la cooperación internacional y la protección de la diversidad (UNESCO, 1982).

¿En qué medida afectó este contexto al desarrollo de la producción y circulación de cultura en español? No demasiado. En primer lugar porque todo el debate UNESCO en materia de autonomía cultural y comunicacional desembocó en la ruptura con Estados Unidos y el Reino Unido, que abandonaron la organización, lo que condicionó la adopción del enfoque en muchos países. Y, en segundo, porque los años ochenta dan comienzo a una ola desregulatoria en todo el mundo que conducirá al conocido «Consenso de Washington» que transformará los estados y las políticas públicas en América Latina. Cuando recuperen su vigor, ya en el cambio de siglo, las políticas culturales latinoamericanas asumirán el nuevo paradigma UNESCO de la «protección y promoción de la diversidad» (UNESCO, 2001; UNESCO, 2005) y estarán indefectiblemente orientadas hacia una centralidad económica, con las «industrias culturales y creativas» como motor de la creación de empleo, transformación urbana y desarrollo económico.

Un elemento clave surge en la década de los noventa que va a influir en la proyección de la cultura en español en el mundo: la intensificación de la cooperación multilateral y el surgimiento de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, asentada «no sólo en un acervo cultural común sino, asimismo, en la riqueza de

nuestros orígenes y de su expresión plural». En esos términos se expresaba la Declaración de Guadalajara (1991), tras la primera cumbre iberoamericana, que fija tres objetivos: la defensa del derecho internacional, el desarrollo económico y social, y las metas educativas y culturales, y en estas últimas la promoción de «un mercado común del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura» (1991). A partir de ese momento se articulan, progresivamente, los doce programas de cooperación cultural iberoamericana. El más destacable de todos, Ibermedia, ha permitido el estreno de más de 500 películas desde 1998, contribuyendo a su coproducción, distribución o exhibición desde un modesto fondo de más de noventa millones de dólares. En ese mismo marco, la Cumbre de Montevideo aprobó la «Carta Cultural Iberoamericana» (2006), impulsada por SEGIB y OEI, que refunda el compromiso de la cooperación cultural en el espacio iberoamericano, extiende sus ámbitos y actualiza sus dimensiones (Prieto de Pedro, 2007). La Carta se concentra en promover y consolidar el Espacio Cultural Iberoamericano ajustándolo a los patrones UNESCO, pero no se detiene en la proyección exterior —apenas una mínima referencia—, sino en reforzar la cooperación intrarregional. Esta cuestión presenta dos aspectos reseñables. El primero: al limitar el alcance de la cooperación cultural iberoamericana al diseño de un espacio cultural regional, confía la presencia cultural en español en el mundo a la acción de los estados —que es muy diversa, como enseguida detallaremos—. El segundo: la Carta Cultural emerge en un espacio cultural —el iberoamericano— cuya naturaleza bilingüe condiciona sus posibilidades como instrumento de una cooperación multilateral para el español.

La expansión de la política pública cultural conduce al progresivo desarrollo en casi todos los países —excepto unos pocos pioneros— de un ámbito reciente en las relaciones internacionales: la «diplomacia cultural», un término que junto al de «diplomacia pública» se viene utilizando en los últimos años para hablar de la capacidad de influir en la opinión pública exterior —los países francófonos hablan de «diplomacia de influencia»—, de forma positiva, utilizando instrumentos de comunicación, relaciones públicas y cultura, en pro de la obtención de «poder suave» o «poder blando». La potenciación de la presencia cultural exterior ha con-

tribuido en las últimas décadas a potenciar la visibilidad de la cultura en español en el mundo, a partir del trabajo de los aparatos diplomáticos que han puesto la política cultural al servicio de la proyección exterior y el poder blando de los países. Aunque muchos de ellos han incorporado estrategias de «marca país» (más del 80%, según Méndez-Coto, 2016), es mucho menor el trabajo específico en diplomacia pública y diplomacia cultural.

Sin contar a España, entre los países hispanos solo México —a través de los Institutos dependientes de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE)— ha desarrollado una actividad intensa de diplomacia cultural, por ejemplo, con la conversión de los centros culturales en el exterior en el Instituto México, a partir de una idea de Carlos Fuentes. Los Institutos de México, una veintena en la actualidad, han asumido desde entonces la gestión de la presencia cultural de México en todo el mundo, mientras se discutía la creación de un Instituto Octavio Paz —propuesto en 2012, que no llegó a concretarse— y un Instituto Alfonso Reyes para promover la enseñanza del español hablado en México en todo el mundo —aún en fase de creación por la Academia de la Lengua Mexicana—. También Colombia está articulando acciones de diplomacia cultural y comienza a dar pasos en esa misma dirección en regiones como Asia-Pacífico, e incluso Panamá ha anunciado la discusión de estrategia nacional de diplomacia cultural en 2018.

Pese a todo, el aspecto más deficiente es la ausencia de una cooperación para la promoción del español. Mientras la francofonía creó en 1984 TV5, un canal de televisión al que aportan contenido las televisiones públicas de varios países, nunca se puso en marcha un canal transnacional para la difusión del español, aunque algunas señales vía satélite —como Televisión Española Internacional o Telesur— tengan vocación transnacional. La *diplomacia del idioma*, en la que no profundizaremos aquí, no ha conseguido poner en marcha un sistema multilateral de promoción del español. Los avances producidos en la última década en torno al enfoque *panhispánico* en las instituciones culturales, los trabajos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) impulsados por García de la Concha, el lanzamiento del examen electrónico del español (SIELE) aglutinando a varias universidades iberoamericanas o la colaboración del colombiano Instituto Caro y Cuervo o la SRE mexicana con el Cervantes no

pueden ocultar que el único aparato institucional de promoción internacional del español sea, por el momento, una institución pública sometida al derecho español y dependiente de su Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Mientras la lusofonía o la francofonía abordan la cuestión de la diplomacia lingüística desde un enfoque multilateral, el español no ha encontrado una herramienta acorde, ni una voluntad conjunta, para transformar la perspectiva panhispánica del campo lingüístico al institucional, de los diccionarios a los centros culturales. Solo desde un aparato multilateral —y no solamente desde las políticas nacionales— los países hispanohablantes estaremos en condiciones de defender los intereses del español en un contexto cada vez más competitivo para las lenguas con voluntad de influencia global. Ese es uno de los desafíos fundamentales para el futuro de la diplomacia cultural del español.

Paralela al campo de la diplomacia cultural y estrechamente vinculada a ella, la diplomacia científica no debe perderse de vista en las acciones exteriores de promoción del idioma. Desde luego, impulsando instrumentos de cooperación que permitan la movilidad de los investigadores entre los países hispanohablantes, pero también defendiendo la importancia del idioma en la producción y circulación del conocimiento científico. Si el inglés se ha convertido en la *lingua franca* en las ciencias experimentales, el papel del español debe seguir defendiéndose en ciencias como las humanidades y las sociales, no solo como la herramienta de comunicación científica de una extensísima comunidad académica, sino recordando la importancia de la lengua como sistema de representación. Como recomendaba un reciente informe realizado desde el MAEC (2016: 29): la promoción del español en la circulación y difusión del conocimiento científico debe asentarse, cuando menos, en los trabajos de sistematización y estandarización lingüística, la comunicación del conocimiento científico en español y el apoyo a la creación de proyectos y redes científicas internacionales. En una economía creativa cada vez más vinculada a la producción de conocimiento y la innovación, la conexión de los dos ámbitos debería mantenerse siempre como objetivo.

Es más que previsible que en los próximos años los muchos países que han puesto en marcha políticas nacionales de economía creativa y cultural las alineen con objetivos de política ex-

terior y fijen objetivos de diplomacia cultural para sus aparatos internacionales. Ello tendría que producir notables efectos en la circulación de cultura en español en el mundo.

4. LA ERA DE LAS REDES (2000-)

Tras un siglo, el pasado, marcado por la industrialización de la cultura y la potenciación del sector cultural como nuevo espacio de proyección, crecimiento económico y empleo desde las políticas públicas, las últimas dos décadas han producido una transformación revolucionaria en la circulación mundial de la cultura. La interconexión de redes, la expansión de la conectividad móvil, el abaratamiento y la popularización de los dispositivos electrónicos, el surgimiento de lenguajes que permiten el uso y acceso a la información de un modo extremadamente sencillo han producido grandes cambios en el ecosistema cultural y sus industrias, en la producción, la distribución y el acceso.

A la vez, el nuevo ecosistema cultural de las redes nos ha mostrado que internet es ante todo cables y centros de datos. Y que el lugar por donde pasan esos cables, o donde están ubicados esos centros de datos, puede resultar determinante para la velocidad a la que son accesibles, para la jurisdicción a la que atienden, o para la posibilidad de que sean interceptados con intenciones comerciales o de inteligencia. Latinoamérica tiene solo 47 puntos de intercambio de tráfico (la mitad que Estados Unidos más Canadá, apenas el 10% del mundo, según los datos de Telegeography en 2018) y su tráfico se canaliza hacia Miami a través de infraestructuras de baja capacidad —salvo las de Río, São Paulo y Buenos Aires—. En las redes, ancho de banda e interconexión suponen sobre todo velocidad, para acceder a sitios y para recibir visitas, como saben los principales proveedores de contenidos, que están invirtiendo fuertemente en los últimos años en la infraestructura de internet. La geopolítica de la circulación cultural no puede comprenderse ya sin estos movimientos, en los que el mundo que habla español es periférico.

¿Cómo evaluar, ahora, la circulación de contenidos en español en las redes? En primer lugar, asumiendo la limitación que suponen cada vez más las fuentes basadas en la *world wide web*: una cosa es la presencia del español en la web, otra la presencia del

español en internet. Y en una internet basada en la conectividad no de ordenadores, sino de dispositivos móviles usando aplicaciones específicas, la web puede servir como indicador, pero no como fuente única de datos. Con cada vez más usuarios y tráfico en las redes sociales y en las *apps* móviles, las dificultades se vuelven mayores. Facebook o Twitter apenas hacen públicos datos de uso —o los comercializan—, y lo mismo ocurre con Google, que asienta su modelo de negocio en generar y comercializar el *big data* que genera su uso. Los informes de la consultora Miniwatts sobre Facebook contabilizan en Latinoamérica al 18,7% de sus dos mil millones de usuarios activos mensuales (junio de 2017), pese al éxito que la red tiene en países como Argentina (el 66% de la población accede a esa red social), Chile (66%), México (65%) o Uruguay (69%). Si los datos de uso de la mayor red social de internet aparecen con cuentagotas, analizar sus contenidos es técnicamente imposible —solo pueden verse los que son públicos o aquellos de los «amigos» del usuario— si no se hace desde la propia casa matriz, que apenas desvela información al respecto. El mismo problema se plantea en otras plataformas de Facebook como Instagram o Whatsapp, y por supuesto, con todas las demás redes sociales. El análisis de contenidos de Twitter solo puede hacerse a base de muestras, o bien comprando los datos a la compañía. En la economía informacional, por supuesto, toda información es una valiosa mercancía.

En cualquier caso, las redes sociales y la actual web 2.0 —en la que los usuarios son «prosumidores», al tiempo consumidores y productores de información— nos permiten tomar como referencia para la circulación de contenido los datos de conectividad: a mayor penetración de internet, mayor posibilidad de consumir información y también de producirla. Los datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) ponen de manifiesto los habituales desequilibrios intrarregionales: frente al 29% de usuarios de internet en El Salvador, el 70% de Argentina es similar al de muchos países europeos (por ejemplo, Portugal); hoy, la mayor penetración en el área hispanohablante corresponde a España, seguida por Puerto Rico. Si promediamos todos los datos, el 54% de los hispanohablantes tiene conexión a internet —excluyendo a los hispanos de Estados Unidos, cuyo dato no está desglosado por ITU—. Y, sin embargo, en uno de los sitios emblemáticos de

la web 2.0, Wikipedia, en la que cualquier usuario puede agregar contenido, el español es el octavo idioma por número de artículos disponibles (tan solo 1,4 millones en 2017), por debajo de italiano, holandés y sueco, y muy lejos del inglés que cuadruplica nuestra cifra (según los datos de Wikipedia Statistics para 2017).

Los datos de Miniwatts en su popular portal de estadísticas internetworldstats.com también estiman el número de usuarios hispanohablantes en la red como el 8% del total (2016). Como frecuentemente se señala, el español es el tercer idioma en internet, un modo benévolo de ver la parte llena del vaso: por cada usuario hispanohablante hay dos chinos, y tres anglófonos, una proporción coherente con otros trabajos publicados al respecto (Gerrand, 2007; Pimienta *et al.*, 2009; Pimienta, 2017).

5. UNA CULTURA PARA LAS REDES

La nueva cultura circula en las redes digitales. Tiene un alcance en la práctica mundial —el único país en el que Netflix no presta servicio es China—, es mediado por operadores tecnológicos asiáticos y estadounidenses, y ya no depende solo de las industrias culturales *pesadas* tradicionales, sino de un tejido cultural y creativo mucho más diversificado, capilarizado y en el que las políticas públicas deben incidir para promover tanto la creación de contenido como la demanda. No habrá una cultura en español sin producción, pero tampoco sin un mercado que la exija.

Si revisamos las condiciones estructurales de la red hoy, la batalla de las lenguas se presenta delicada. El que hemos llamado anteriormente «creciente fértil informacional», el arco que va desde el sudeste asiático (Samsung, LG, Huawei, Lenovo, Sony) productor de *hardware* hasta la costa oeste de Estados Unidos (Apple, Google, Amazon, Microsoft) productora de *software* y proveedora principal de servicios, no deja mucho espacio para actores que puedan tener un interés estratégico en el contenido en español, salvo que este tenga una demanda suficiente. La demografía juega en contra: aunque la población hispana en el mundo no para de crecer, también lo hacen el resto, y desde mediados de este siglo los hispanos seremos cada vez un porcentaje menor en la población mundial. Mientras otras áreas geolingüísticas (como la lusofonía o la francofonía) han elegido modelos de coopera-

ción multilateral para promover y defender los intereses de sus idiomas, los pasos del panhispanismo son aún muy tímidos. La circulación mundial del español necesita de un espacio cultural consolidado desde el multilateralismo, que promueva la circulación regional, potenciado desde políticas públicas que estimulen el tejido cultural y creativo y la cooperación, y convencido de que el mundo necesita la unidad y diversidad de nuestra mirada.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

- ANDERSON, B. R. (1991), *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres, Nueva York: Verso.
- BALIO, T. (ed.) (1985), *The American Film Industry*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BASÁÑEZ, M. E. (2016), *A World of Three Cultures: Honor, Achievement and Joy*. Nueva York: Oxford University Press.
- BAUMAN, Z. (2004), *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- (2011), *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity Press.
- BELL, D. (1977), *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUMBRE IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADO Y DE GOBIERNO (1991), *Declaración de Guadalajara*. Guadalajara (México): Primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, 19 de julio de 1991.
- (2006), Carta Cultural Iberoamericana. Montevideo (Uruguay): SEGIB, OEI.
- DÍEZ NICOLÁS, J. (1997), «Actitudes de los españoles hacia Hispanoamérica», *Cuenta y razón*, 101, pp. 18-23.
- FUENTES, C. (2011), *La gran novela latinoamericana*. Madrid: Alfaguara.
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (2013), «El español en la escena lingüística internacional», *Política exterior*, 27 (155), pp. 108-116.
- GERRAND, P. (2007), «Estimating Linguistic Diversity on the Internet: A Taxonomy to Avoid Pitfalls and Paradoxes», *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4), pp. 1.298-1.321.
- GUBERN, R. (2014), *Historia del cine*. Barcelona: Anagrama.

- HARVEY, E. R. (2014), *Políticas culturales en América Latina: evolución histórica, instituciones públicas, experiencias*. Madrid: Fundación SGAE.
- HOFSTEDE, G. H. (2001), *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- INGLEHART, R. (1971), «The Silent Revolution in Europe: Inter-generational Change in Post-Industrial Societies», *The American Political Science Review*, 65 (4), pp. 991-1017.
- (1977), *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press.
- INGLEHART, R. y WELZEL, C. (2005), *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- JOSEPH, J. E. (2004), *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Houndmills y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- KROGSTAD, J. M., STEPLER, R. y LÓPEZ, M. H. (2015), *English Proficiency on the Rise Among Latinos. U. S. Born Driving Language Changes*. Washington: Pew Research Center. Disponible en: http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2015/05/2015-05-12_hispanics-english-proficiency_FINAL.pdf.
- LÓPEZ, M. H. (2016), «Is speaking Spanish necessary to be Hispanic? Most Hispanics say no». Washington: Pew Research Center. Disponible en: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/19/is-speaking-spanish-necessary-to-be-hispanic-most-hispanics-say-no/>.
- MAEC (2016), *Informe sobre diplomacia científica, tecnológica y de innovación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de España. Disponible en: http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Informe_Diplomacia-Cientifica.pdf.
- MALAMUD, C. (2017), *Por qué importa América Latina*. Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/3d717678-0482-4652-ad89-675318fa4de0/informe-elcano-22-por-que-importa-america-latina.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=3d717678-0482-4652-ad89-675318fa4de0>.

- MARTÍNEZ, I. (2009), «Romancing the Globe», *Foreign Policy*, October 20, 2009.
- MAZZIOTTI, N. (1996), *La industria de la telenovela: la producción de ficción en América latina*. Barcelona: Paidós.
- MÉNDEZ-COTO, M. V. (2016), «Diplomacia pública y marca-país en las Américas. Un acercamiento a las experiencias de Brasil, México y Perú», *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 32 (59), pp. 81-98. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/8228/9253>.
- NEGRÓN-MUNTANER, F. y RIVERA, R. Z. (2009), «Nación Reggae-tón», *Nueva sociedad*, 223, pp. 29-38.
- NOYA, J. (2007), *Diplomacia pública para el siglo XXI: la gestión de la imagen exterior y la opinión pública internacional*. Barcelona: Ariel.
- OFICINA DEL CENSO DE ESTADOS UNIDOS (2018), Current Population Survey (CPS). Washington: Oficina del Censo de Estados Unidos.
- PIMIENTA, D. (2017), *An alternative approach to produce indicators of languages in the Internet*. FUNREDES Observatory of languages and culture in the Internet, MAAYA World Network for Linguistic Diversity. Disponible en: funredes.org/lc2017/Alernative%20Languages%20Internet.docx.
- PIMIENTA, D., PRADO, D. y BLANCO, Á. (2009), *Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives*. París: UNESCO publications for the World Summit on the Information Society. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187016e.pdf>.
- PRIETO DE PEDRO, J. J. (2007), «La Carta Cultural Iberoamericana: un instrumento para la integración de Iberoamérica», *Patrimonio cultural y derecho*, 11, pp. 259-263.
- REPUTATION INSTITUTE (2018a), «Country Reptrak». Cambridge (MA): Reputation Institute.
- (2018b), *La reputación de España en el mundo. Country Reptrak 2017*. Cambridge (MA): Reputation Institute.
- SCHWARTZ, S. H. (2006), «A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications», *Comparative Sociology*, 5 (2), pp. 137-182.

- (1994), «Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?», *Journal of Social Issues*, 50 (4), pp. 19-45.
- TORREGROSA, J. R. (1994), «Orientaciones internacionales de los españoles: entre Europa e Iberoamérica», en J. Díez Nicolás y R. Inglehart (coords.), *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*. Madrid: Fundesco, pp. 723-734.
- TVE (1977), *A fondo: Julio Cortázar*. Madrid: Televisión Española.
- UNESCO (1982), *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. México D. F., 26 de julio 6 de agosto de 1982. Informe Final*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000525/052505sb.pdf>.
- (2001), *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687e.pdf#page=72>.
- (2005), *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>.
- YU, X. (2013), *Language and State: An Inquiry into the Progress of Civilization*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- YÚDICE, G. (1999), «La industria de la música en la integración América Latina-Estados Unidos», en N. García Canelini y C. Moneta (eds.), *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*. México D. F.: Grijalbo, UNESCO, pp. 181-243.

III

LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL MUNDO

LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL MUNDO

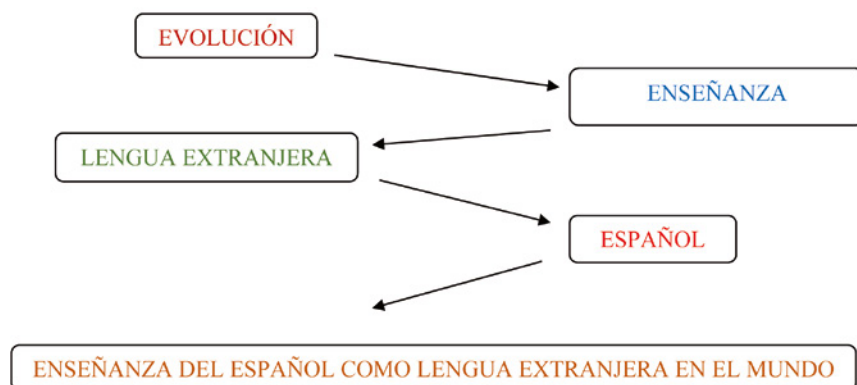
Richard Bueno Hudson
Dirección Académica del Instituto Cervantes

Intentar describir una visión de la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera es una tarea difícil si no se lleva a cabo un análisis de la situación actual y de los factores que han contribuido a llegar a este punto.

La incorporación de términos y conceptos como «redes sociales», la «nube», «comunidades de prácticas», «Wikis», «MOOCs», «movilidad estudiantil», «globalización», «sociedad digital», «multiculturalidad», «interculturalidad», «multilingüismo» y una larga lista de novedades léxicas y conceptuales con respecto a las décadas que nos preceden ha requerido, por parte de los actores involucrados, un compromiso de adaptaciones y cambios en los modos de aprender, de enseñar y de evaluar los conocimientos de lengua con el objetivo de obtener usuarios de la lengua competentes, eficaces y solventes.

Por esta razón se estima pertinente comenzar por un desglose conceptual de los diferentes términos que componen el título del artículo para que tenga un sentido real y no se trate simplemente de un título más en una larga lista de digresiones en el amplio mercado de la literatura especializada.

Partamos, pues, de la lectura rápida del título que nos ocupa: «La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo», y analicemos uno a uno sus diferentes componentes léxicos empezando por el primer término:



1. EVOLUCIÓN

La propia palabra anticipa un análisis diacrónico del tratamiento del estudio y de la enseñanza del español como lengua extranjera, lo cual requiere una visión contrastiva y comparativa.

Desde los albores de la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesor de L2¹ ha experimentado con diferentes formas de enseñar y ha recurrido a diferentes métodos, herramientas, filosofías o incluso enfoques. A medida que su búsqueda producía resultados, experimentaba con nuevas y diferentes formas de hacerlo, todas ellas adaptadas a las diferentes necesidades, situaciones y exigencias de su entorno y contexto.

La tradición académica imperante, los objetivos del entorno docente y los tiempos de cumplimiento de sus objetivos, así como los recursos a su alcance, entre otros, eran siempre determinantes a la hora de tomar decisiones sobre el qué, el cómo, el cuándo, el quién y el a quién iba destinada la labor docente.

Tal y como nos recuerda Javier de Santiago (De Santiago y Fernández, 2017: 617-618) «Desde finales del siglo XIX hasta nuestros días se han ido sucediendo toda una serie de métodos y enfoques, que, en muchas ocasiones, han surgido como reacción ante los defectos de los anteriores, y, en otras, han ocupado espacios que no habían sido considerados por sus predecesores

¹ Lengua segunda o extranjera.

o coetáneos». En el cuadro 1 se pueden recordar los más representativos:

Cuadro 1

PANORAMA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

1840-1880	Método gramática-traducción
1880-1920	Movimiento de reforma/método directo
1920-1930-1950 (Inglaterra)	Enfoque oral/situacional
1940-1960 (Estados Unidos)	Army Method/Método audiolingual
1970-2000	Métodos comunicativos: Nocional-funcional Enfoque por tareas
1970-1990	Enfoques alternativos: Enfoque natural El método del silencio El método de la respuesta física El método comunitario La sugestopedia/desugestopedia
1990-2000	Enseñanza basada en contenidos
1990-2000	Enfoque léxico

Fuente: De Santiago y Fernández (2017).

2. ENSEÑANZA

El uso del término «enseñanza» en lugar de «aprendizaje» puede parecer baladí, aunque hoy en día, como veremos más adelante, contiene grandes cargas de significación.

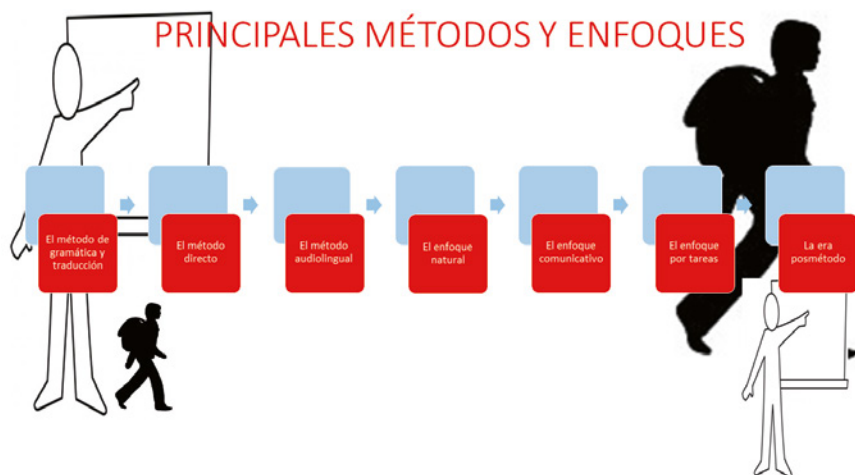
2.1 *Adaptabilidad de las corrientes metodológicas a sus contextos*

A medida que han ido cambiando las corrientes metodológicas —desde el método de gramática y traducción, pasando por el método directo, el audiolingual, el enfoque natural, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y un largo etcétera, hasta llegar a la era posmétodo—, el peso de las figuras de profesor y alumno se han ido modificando y adaptando a las nuevas realidades, expectativas y exigencias.

El papel del profesor se concebía en un principio como preeminente, era el proveedor de información, el facilitador de situaciones de aprendizaje y quien tomaba decisiones cruciales en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, a medida que se fueron incorporando nuevas teorías, nuevas filosofías, nuevos enfoques y nuevas metodologías, esta visión fue variando. Con el paso de los años, se fueron cuestionando los dogmas imperantes y fueron entrando en escena elementos o conceptos de diferentes teorías: el conductismo, el innatismo y el interaccionismo se fueron sucediendo, oponiendo, complementando o descartando en los debates y propuestas habituales.

Figura 1

PRINCIPALES MÉTODOS Y ENFOQUES



Fuente: Elaboración propia.

2.2 Evolución de los papeles del profesor y del alumno

Paralelamente, el papel del alumno ha adquirido hoy en día una preeminencia con la que no contaba en décadas precedentes. Tras la entrada en escena del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER), con su enfoque orientado a la acción, la figura del alumno ha recibido mucha más atención y ha adquirido una

visión más pluridimensional; el alumno es ahora un sujeto, inmerso en una sociedad en la que ha de cumplir unas tareas no solo lingüísticas. Por tanto, como sujeto de aprendizaje, ha de saber desenvolverse gracias a sus competencias, que se definen como «la suma de conocimientos, destrezas y características personales» (Consejo de Europa, 2002: 9). Esto, evidentemente, abre la puerta al concepto de potencial diversidad de perfiles en el aula y por tanto, a diversidad de modos de aprender.

El simple hecho de reflexionar sobre ello ya nos facilita poder entender que todos los factores mencionados anteriormente interactúan en el día a día, y que esta diversidad habrá de ser tenida en cuenta como profesores al asumir la práctica docente.

3. LENGUA EXTRANJERA

3.1 *Aprendizaje y adquisición de una L2 vs. L1*²

La primera reflexión puede girar en torno a la adquisición o al aprendizaje de una L1 y una L2. Si damos por hecho que el alumno adulto se incorpora al aula de una L2 con el dominio de una L1 suficiente como para poder hablar, leer, escribir y escuchar con comprensión en esa L1, deberíamos cuestionarnos si esas habilidades son directamente transferibles al aprendizaje de la L2, y habrá que tener en cuenta varias cuestiones básicas que van más allá del contenido estricto de la materia objeto de estudio/aprendizaje.

Así, será imprescindible prever que existirá desigualdad en el dominio de las destrezas de la lengua del alumno en su L1 y en la L2, en su capacidad de comprender textos orales en su L1 y en la L2, por ejemplo. Asimismo, podrá existir una diferente jerarquía en el dominio de las destrezas de la lengua en el alumno y en las prioridades de aprendizaje en la L1 y la L2; en el estudio formal de nuestra L1 tendemos a analizar preeminentemente el *código* de la lengua, mientras que cuando nos embarcamos a estudiar una L2 se tiende a hacer más hincapié en el *uso* de la misma. Si bien estas diferencias vendrán determinadas por factores previos y ajenos al desarrollo del aula y derivarán de casuísticas externas, inevitablemente habrá que tener en cuenta que forman parte del contexto compartido en el que se encuentran profesor

² Lengua materna.

y alumnos, y habrá que adaptarse para poder gestionar los contenidos y el desarrollo del programa.

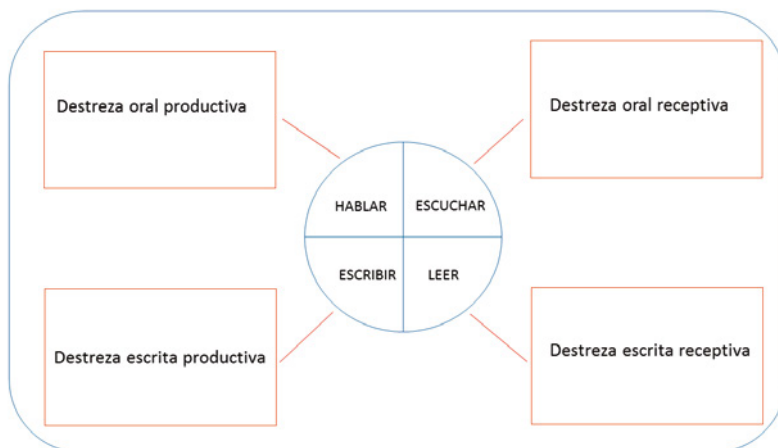
Son muchos de los rasgos que conferirán a cada alumno una identidad diferente y le llevará a una manera diferente de interpretar los contenidos docentes. Se trata de cuestiones como las «habilidades del aprendiz», es decir las características personales que pueden conferir al aprendiz mayor o menor capacidad innata de adquirir otras lenguas; el «efecto del entorno» en el que se desarrolla o se ha desarrollado ese aprendizaje, la posibilidad o no de interactuar con hablantes nativos y de recibir *input* adaptado o no adaptado, por ejemplo; o las «características del aprendiz», su madurez cognitiva, su conciencia metalingüística, su conocimiento del mundo, su conocimiento de otras lenguas, el tiempo de práctica que puede prestar al estudio de la lengua, la exposición a la L2, las actitudes ante el error que su perfil cultural le haya inculcado, la posibilidad de estar expuesto a *input* modificado.

3.2 *Las destrezas de la lengua*

Está comúnmente aceptado que para llegar a dominar una lengua extranjera es necesario dominar las diferentes destrezas, es decir, hay que poder hablar, escuchar, escribir y leer en la lengua objeto de estudio.

Figura 2

LAS DESTREZAS DE LA LENGUA



Fuente: Elaboración propia.

Destrezas que podemos ampliar con las aportaciones del MCER de la «mediación» y la «interacción» en forma oral y escrita. Para llegar a ello, el alumno ha de estar expuesto regularmente a diferentes situaciones de aprendizaje que proporcionen oportunidades para practicar todas las destrezas en la L2, intentando que el dominio de cada una de ellas sea óptimo para su nivel de competencia lingüística en esa L2.

Sin lugar a duda, esto es tarea difícil, sobre todo si tenemos en cuenta los factores que tienden a constreñir o limitar el proceso de aprendizaje de una L2: la duración del periodo de instrucción y aprendizaje, los objetivos del curso, los objetivos de los alumnos, el número de alumnos en el aula o la diversidad de niveles de competencia lingüística entre los alumnos, por citar algunos.

Dentro del grupo de destrezas de la lengua, las receptivas, es decir, la comprensión oral y la comprensión lectora, suelen ser tildadas de «pasivas» por los neófitos. Esto carece de sentido, si pensamos que para comprender un texto, tanto oral como escrito, es necesario realizar un ejercicio activo de decodificación de elementos sintácticos, semánticos, morfológicos, culturales, pragmáticos, por mencionar algunos de los que conforman el mensaje, para llegar a una comprensión del mismo. Si hacemos un ejercicio

de reflexión sobre la importancia que se les otorga a las diferentes destrezas en la enseñanza de una L1 y en la de una L2, podremos llegar a la conclusión de que existe una jerarquía de las mismas y de prioridades en el proceso de enseñanza en la L1 y en la L2. En términos generales, en el contexto del estudio de la L1, la lectura y la escritura adquieren un papel predominante en la enseñanza, y eso se debe a que, exceptuando casos puntuales, no es necesario enseñar a hablar o a escuchar al alumno. Por el contrario, no ocurre lo mismo en la enseñanza de una L2, donde las destrezas orales de expresión y comprensión oral suelen ocupar gran parte de la práctica docente. (López García, 2002: 10).

El estudio de los componentes léxicos, sintácticos, morfológicos y fonológicos de una lengua no es suficiente para llegar a un dominio absoluto de la misma. Para que exista comunicación, entendida esta como una actividad bidireccional, ha de existir un emisor de un texto y un receptor del mismo. Para llegar a la comprensión del mensaje, el emisor habrá de codificar un mensaje que a su vez habrá de ser decodificado por el receptor. Esto significa que todos los elementos, tanto los textuales como los supratextuales, han de ser comprendidos, intuitos o interpretados a partir de los elementos expresamente plasmados en el texto escrito o en el mensaje oral.

No debemos olvidar que, como hablantes no nativos de una L2, contamos con una serie de escollos que debemos sortear, y esto se debe en parte a la existencia de una desigualdad entre el dominio de las destrezas en la L1 y la L2 de un hablante (López García, 2002: 10). En una L1 se tiende a comprender más de lo que se puede producir debido, por un lado, a las diferencias entre el repertorio pasivo de conocimiento y, por otro, a las estrategias de comprensión que nos hemos forjado a lo largo de nuestras vidas. En cuanto a la L2, la comprensión suele ser igual o más limitada que la producción, a pesar de que la cultura popular pueda pensar lo contrario, ya que es muy difícil, en una lengua extranjera, gestionar, en tiempo real, factores como acento, pronunciación, desconocimiento léxico, dominio del tema, contexto, etc.

Una vez aceptada la existencia de diferencias y concomitancias entre la adquisición y el aprendizaje de una L2, si estamos de acuerdo en que para que la comunicación exista es necesario que lo que se dice sea comprendido, podríamos analizar la máxima de

Michel de Montaigne: «La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute»³, entendiendo con ella que emitir un único mensaje no significa emitir un único significado. Estamos hablando de un proceso que implica a dos agentes, donde entra en juego una codificación, una emisión, una recepción y una decodificación, para llegar a una interpretación. En el proceso, por tanto, hay que contar con la labor del hablante y del oyente. Lo cual, en términos de enseñanza y aprendizaje de ELE⁴, podría extrapolarse a que habría que contar con, al menos, un alumno y un profesor. Pero el hecho de que los dos actores compartan el mismo código sociolingüístico y cultural ocurre en muy pocas ocasiones.

3.3 *La multiplicidad de los perfiles*

Al desempeñar sus funciones, el profesor utiliza los recursos a su alcance para poner a disposición del alumno información nueva y vieja, el *input* que utilice, adaptado o no, será parte fundamental del proceso de aprendizaje del alumno. Ahora bien, no sería extraño que nos preguntáramos si el *aducto* está solamente modificado lingüísticamente, o si se entra en otros ámbitos de la competencia comunicativa de los hablantes.

Cuando se siguen debatiendo cuestiones como el papel del profesor, el del alumno, incluso el de la institución; cuando se siguen matizando términos como profesor, docente, discente, alumno, aprendiz, aprendiente, etc., irrumpen en el escenario del aprendizaje de las L2 otros factores determinantes, causados por la transformación de la realidad docente multicultural, pluri-lingüística, móvil y globalizada, que han de ser tenidos en cuenta para la toma de decisiones de la práctica docente; decisiones que deben partir tanto de las instituciones encargadas de ofrecer programas docentes, como de los profesores encargados de formar usuarios de la lengua competentes, coherentes y capaces de mostrar una competencia lingüística apta y útil en el mundo actual. Entre algunos de estos factores determinantes podemos mencionar las competencias, las TIC, el aprendizaje ubicuo, la interculturalidad, por mencionar algunos con los que profesores

³ Michel de Montaigne (1595), Ensayo, III, 13: «La palabra pertenece tanto a quien la pronuncia como a quien la escucha».

⁴ Se utilizará el acrónimo ELE para designar «español como lengua extranjera».

y alumnos han de estar familiarizados, si ha de lograrse una competencia lingüística preparada para desenvolverse con precisión en los intercambios comunicativos de una L2, de un modo similar al que lo harían en la L1.

Si delimitamos algunos de los conceptos anteriormente mencionados, cabría hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué es la competencia intercultural y cómo afecta al aprendiz de una L2? ¿Debe tenerse en cuenta y formar parte del plan docente e integrarse en el día a día de la actividad del aula? ¿Qué puede hacer el profesor para explotar la experiencia intercultural de los alumnos en el aula de L2?

Veamos primero qué es la competencia intercultural y por qué es relevante para el aprendiz de una L2. También veremos su relación con el papel que el profesor ha de asumir ante esta nueva situación. Tal y como figura en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008)⁵, las entradas de «competencia intercultural», «comunicación intercultural» y «competencia pluricultural» reflejan lo siguiente:

Competencia intercultural: por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Comunicación intercultural: se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.

Competencia pluricultural: la competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricul-

⁵ Véase http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele.

tural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe.

Todas ellas hacen referencia a situaciones «que se producen con frecuencia en la sociedad actual», que, por tanto, suponen un cambio con respecto a planteamientos anteriores y escenarios de enseñanza/aprendizaje del pasado. De este modo, si nos basamos en dichas definiciones, nos daremos cuenta de inmediato de la relevancia y del impacto que tienen los términos «interculturalidad», «pluriculturalidad», «multilingüismo» y «plurilingüismo» en el contexto de los planteamientos de aprendizaje y de enseñanza de una L2 actuales, y no tardaremos en concluir que estos términos confluyen con las tres dimensiones o perspectivas del alumno como «agente social», «hablante intercultural» y «aprendiente autónomo» que plantean los niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes*⁶.

Ahora bien, si admitimos que existen diferencias producidas por los diferentes perfiles multiculturales o plurilingüísticos de los aprendices de la L2 con las que hay que contar, es justo reflexionar sobre los diferentes aspectos en los que se pueda manifestar esa diversidad. En otras palabras, ¿interfieren esas diferencias en la producción del aprendiz en la L2? y, ¿lo hacen en la recepción del oyente en la L2?

En un mundo donde la movilidad estudiantil y los intercambios interculturales proliferan, dentro y fuera del aula, hay que prever estas nuevas situaciones de aprendizaje y esta polimorfosis de perfiles, y saber cómo adaptarse a ellas. Esta multiplicidad de perfiles ayuda a que existan varios puntos que se interpongan en un fluido aprendizaje y sobre los que se pueden tomar medidas para propiciar la mejora en los procesos de la producción y de la recepción de los mensajes lingüísticos de los alumnos.

A pesar de que se habla con profusión de competencias interculturales en el ámbito de ELE, se tiende a hacerlo desde el punto de vista cómodo y preeminente del profesor, y no desde el del alumno. En otras palabras, suele conllevar la connotación de que corresponde al alumno asumir y aprender la realidad cultural de la lengua objeto de estudio y que el profesor debe ser capaz

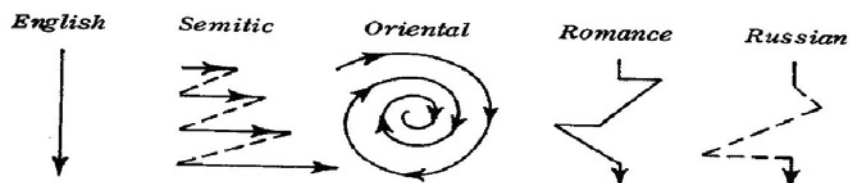
⁶ Instituto Cervantes (2006). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

de mediar en ese proceso de aprendizaje, pero no necesariamente ser conocedor y consciente de las diferencias que pueda aportar el alumno de su L1.

Sin embargo, si nos fijamos en las ideas de Robert Kaplan, en sus estudios de retórica contrastiva veremos que la organización de la experiencia lingüística varía de un aprendiz a otro. Ante un mismo tema de redacción los hablantes de diferentes grupos lingüístico-culturales gestionan la información de modo diferente, aunque siguiendo un patrón similar entre ellos a como lo harían en su L1, como puede verse a continuación.

Figura 3

PATRONES DE PENSAMIENTO CULTURALES EN LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL



Fuente: Kaplan (1996).

Robert B. Kaplan señaló en *Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education* (1966) cómo los patrones culturales del significado afectan notablemente a la ordenación normal de la lengua escrita. En otras palabras, puso sobre la mesa que la L1 y la cultura de una persona influían en su producción escrita en una L2.

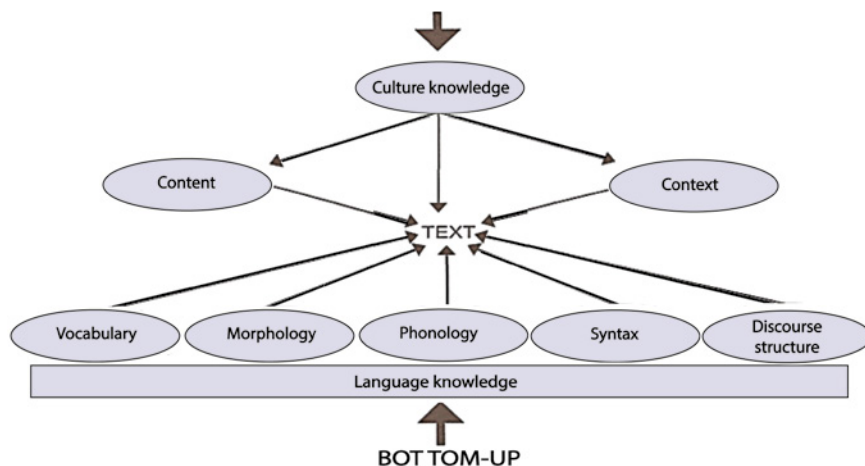
Partiendo de esta premisa, y si aceptamos la existencia de una realidad multicultural y metalingüística en las aulas de L2 actuales, deberemos concluir que los profesores de una L2 habrán de asumir dicha variedad como una realidad y adaptarse a ella para poder trabajar sobre y con los alumnos. Asimismo, si mantene-mos la aseveración de que el aprendiz tiende a reproducir en la producción de una L2 el esquema lingüístico-cultural de su L1, nos podríamos preguntar si ocurre lo mismo con las destrezas receptivas. Pensemos que cuando escuchamos un texto oral, tendemos a recordar el contenido, no las palabras exactas, no necesariamente la forma, es decir, adaptamos la forma a lo que nos es más familiar.

Tal como señalaba Nunan (1991: 17-18): «It seems that when we comprehend messages, we store the meaning but not the linguistic forms»⁷, puesto que se recuerda el significado y no la forma, nos podemos preguntar si el aprendiz reformula los textos escuchados y los reordena y reconstruye bajo unos esquemas comunes acordes con su patrón cultural. No olvidemos que como nos decía Michel de Montaigne, «la palabra pertenece tanto a quien la pronuncia como a quien la escucha».

La razón de que existan múltiples interpretaciones en el proceso de interpretación de los mismos textos se debe, en gran medida, a la combinación, a la hora de escuchar, de los procedimientos *bottom-up* y los *top-down*, que hacen confluir en el proceso elementos textuales y supratextuales. Muriel Saville-Troike (2006: 155) ejemplifica cómo se conjugan una serie de ingredientes en el proceso de comprensión que van desde el conocimiento cultural hasta el del lenguaje.

Figura 4

PATRONES DE PENSAMIENTO CULTURALES EN LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL



Fuente: Saville-Troike (2006).

⁷ «Parece que cuando comprendemos mensajes, almacenamos el significado pero no las formas lingüísticas».

Es muy probable que los elementos textuales, es decir, los conocimientos lingüísticos, que traen consigo los alumnos hayan recibido una instrucción homogénea, similar y común, pero los supratextuales, sus conocimientos del mundo, de su mundo, estarán sometidos a una variedad mucho mayor con la que tendremos que contar como profesor, y de la que tendremos que saber sacar el mayor partido posible.

3.4 Ideas, conceptos, léxico y sintaxis: mentes diferentes

Figura 5

PALABRAS DIFERENTES PARA CONCEPTOS SIMILARES

A. INGLÉS	B. ESPAÑOL
<i>The teacher has to mark papers</i>	<i>El profesor tiene que corregir exámenes</i>
<i>I can't afford it!</i>	<i>¡Es muy caro!</i>
<i>Should you have any issues or concerns please ask for the manager</i>	<i>Existe hoja de reclamaciones</i>
<i>This bed has not been slept in</i>	<i>Nadie ha dormido en la cama</i>

Fuente: Bueno Hudson (2012).

A modo de ejemplo, si tenemos en cuenta la lista de frases que aparecen en la figura 5 podremos analizar la diferencia que existe en español y en inglés al emitir los mismos mensajes. Al margen de que se pueda inferir una connotación diferente en los mensajes, que puedan ser percibidos como más o menos sutiles, que puedan hacer hincapié en elementos diferentes de la frase o que puedan conllevar una carga de alejamiento o proximidad por parte del emisor mayor o menor, vemos que no solo se diferencian en el orden, la estructura y la opción de palabras a la hora de construirla.

Si a su vez, tenemos en cuenta la predisposición que el aprendiz pueda tener a recurrir a sus esquemas organizativos de producción

escrita y oral, podremos cuestionarnos si es más viable enseñar, el significado o la forma, ya que es una realidad que va a marcar la adquisición lingüística en la L2. Es algo sobre lo que los profesores hemos de reflexionar constantemente e integrarlo en nuestra hoja de ruta docente, puesto que cada día y con más frecuencia forma parte de los cursos y programas de lengua que muestran progresivamente un perfil más multilingüístico y multicultural, y puede tener un impacto en el aprendizaje por parte del alumno.

De ahí la importancia del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, a la hora de diseñar currículos y programas de enseñanza/aprendizaje, ya que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español, ajustándose a los seis niveles de progresión fijados en el MCER, desde dos perspectivas: la del *alumno* como sujeto de aprendizaje en sus tres facetas de agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, y la de la *lengua* como vehículo de comunicación basada en el componente gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Así como la incorporación de los conceptos de interculturalidad, comportamientos socioculturales y referentes culturales:

- Componente gramatical

Inventarios:

- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía
- Componente pragmático-discursivo

Inventarios:

- Funciones
- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales

- Componente nocional

Inventarios:

- Nociones generales
- Nociones específicas
- Componente cultural

Inventarios:

- ° Referentes culturales
- ° Saberes y comportamientos socioculturales
- ° Habilidades y actitudes interculturales
- ° Componente de aprendizaje

Inventario:

- ° Procedimientos de aprendizaje

3 *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*

Teniendo toda esta serie de cuestiones en cuenta y conscientes de la necesidad formativa del profesorado de ELE, el Instituto Cervantes se planteó dos preguntas que desembocaron a su vez en dos investigaciones: *¿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*⁸ y *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*⁹. El resultado de ambos proyectos de investigación fue plasmado en sendos manuales, puestos a disposición del público interesado en la página web del Instituto Cervantes.

En *Las competencias clave del profesorado* se describen las ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes como resultado de la investigación realizada en la red de centros y en la sede central del Instituto Cervantes sobre «¿Qué es ser un buen profesor del Instituto Cervantes?» y en ella se plasman los resultados de dichos análisis clasificados en las ocho categorías siguientes:

- a) Organizar situaciones de aprendizaje.
- b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- d) Facilitar la comunicación intercultural.
- e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.

⁸ Instituto Cervantes (2011).

⁹ Instituto Cervantes (2012).

- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- g) Participar activamente en la institución.
- h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Si analizamos con detenimiento las diferentes competencias resultantes, nos daremos cuenta de que exigen por parte de las instituciones educativas y de los profesores de L2 esa adaptabilidad a la que hemos hecho referencia y hacia la que se han de orientar las labores docentes y programáticas. Si nos detenemos en la cuarta competencia: «Facilitar la comunicación intercultural», esta ya identifica y pone en valor los aspectos de promoción y gestión de diferentes culturas e identidades de los alumnos, ya que la define del siguiente modo: «se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos»¹⁰. (Instituto Cervantes, 2012).

3.6 *Nuevos conceptos en el aprendizaje y la enseñanza de una L2*

El desarrollo de la práctica docente en el aula ha sido testigo en estos últimos años del nacimiento de un sinnúmero de nuevos términos, conceptos y costumbres a los que los docentes hemos tenido que acostumbrarnos y habituarnos para poder seguir el ritmo de los tiempos y darle un sentido de verosimilitud, realidad y utilidad a nuestra práctica docente. Por ello han pasado a for-

¹⁰ El concepto de «competencia intercultural» se refiere al que se expone en la descripción del perfil del alumno como *hablante intercultural* del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*, p. 33.

mar parte de nuestro vocabulario, indistintamente en inglés o en español, expresiones como TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación), EPA/PLE (espacio personal de aprendizaje/*Personal Learning Environment*), CMO/CMC (comunicación mediada por ordenador/*Computer Mediated Communication*), síncrono y asíncrono, *wiki* (ignorado por muchos, pero procedente del hawaiano, con el significado de «rápido»), 2.0 (evolución de la Web o Internet por la que los usuarios dejan de ser usuarios pasivos para convertirse en usuarios activos), movilidad, *blog* (del inglés *web log*), *webinar*, velocidad, flexibilidad, etc. Todo esto ha formado parte de una realidad para muchos y de un mito para otros, en los cuales la tecnología se convertía en una panacea, en un fin en sí mismo, donde hacer uso de ella parecía una obligación, sin tener en cuenta que lo que había que buscar era el uso pedagógico de ella, no solo un uso de ella. Tal y como nos recuerda Kofi Annan: «Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua»¹¹.

Eso no es óbice, de todos modos, para que el profesor no desista en su empeño de reorientar y redefinir sus habilidades formándose, y las instituciones, a su vez, provean esa formación, ya que existe una demanda claramente marcada por unas exigencias de un mercado que se mueve en esa dirección.

Habiendo ya analizado tres de los conceptos que forman parte del título del artículo, procedemos a continuar con el cuarto término.

4. ESPAÑOL

4.1 Origen y significado de la palabra «español»

Para muchos historiadores la palabra «España» es de origen fenicio y significa «tierra de metales», aunque los griegos decían

¹¹ Kofi Annan, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS (World Summit on the Information Society Forum), Ginebra, 2003.

que la Península Ibérica era la «tierra de serpientes»; para los romanos, sin embargo, «Hispania» era la Península Ibérica y para ellos era una «tierra de conejos», aunque también se ha dicho que significa «tierra del norte». Lo cierto es que esta incertidumbre que rodea el origen y el significado de la palabra se concreta en el nombre del país en un término de seis letras: «España», entre las cuales se halla, de forma llamativa, una de las letras más representativas de su lengua, y es que España se escribe con Ñ, al igual que lo hace su lengua, el español.

Parece, asimismo, que el propio nombre de la lengua conlleva una fuerte dosis de debatibilidad que causa no pocas y airadas discusiones, comentarios y argumentaciones al respecto, que se suelen sintetizar en una pregunta: ¿es español¹² o castellano¹³? En su artículo tercero¹⁴, la Constitución española de 1978, hace referencia a la lengua hablada en España como «castellano», ya que establece que el castellano es la lengua oficial del Estado; ahora bien, los hablantes de esta sabemos que se usan los dos nombres, español o castellano, dependiendo del territorio donde se utilice.

En los últimos tiempos, estamos siendo testigos de fenómenos de globalización, de internacionalización y de democratización de los diferentes procesos que conforman nuestra sociedad. El alcance de la democracia llega a todos los niveles de la sociedad y la lengua no podía ser menos: esta se ve afectada tanto en su definición como en su uso, ya que eso conlleva el riesgo de usarla como bandera: la complejidad añadida que comporta el término —español o castellano— emerge porque en asuntos lingüísticos y culturales, los hablantes solemos querer no solo emitir un mensa-

¹² Del occit. *espaignol*, y este del lat. mediev. *hispaniolus* «de *Hispania*», España. m. Lengua romance que se habla en España, gran parte de América, Filipinas, Guinea Ecuatorial y otros lugares del mundo. Véase DLE (RAE).

¹³ «La palabra castellano no comenzó a usarse con consistencia hasta la época alfonsí, pero no precisamente como denominación popular, sino como consecuencia de las tareas de traducción y redacción del escritorio real y de su cancillería» (Moreno Fernández, 2015: 30).

¹⁴ La Constitución española de 1978 en su Artículo 3 establece que: «El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección».

je, sino enarbolar una bandera, en palabras de Francisco Moreno Fernández¹⁵, «La relativa a los nombres de las lenguas es materia delicada y conflictiva porque los hablantes nos empeñamos en convertir las palabras en banderas y símbolos tanto de identidad como de enfrentamiento». De ahí que exista una profusión de términos diferentes para, en muchas ocasiones, referirse a realidades afines.

4.2 *Ventajas del topónimo, del gentilicio y del nombre del idioma*

Sea como fuere, castellano o español (Moreno Fernández, 2017: 41), el gentilicio «español» procede del francés/occitano, curiosamente, y data de los siglos XI-XIII. No le falta su lógica al hecho de que sea alguien de fuera quien lo utilice por primera vez, ya que tiende a ser *el otro* quien necesite un término para referirse a *uno*, y, por ende, *uno* siempre tiene que tener un nombre para hablar del *otro*, para llamar, apelar, increpar, nombrar, etc., a su interlocutor, familiar, vecino, amigo o enemigo.

Si analizamos los nombres de los países en donde se hablan las grandes lenguas que dominan la escena mundial actual podemos apreciar lo siguiente:

- cuando Francia se refiere a sí misma en su propia lengua, *La France*, no puede hacer alarde de una de sus señas de identidad ortográfica, i.e., no puede exhibir ni vanagloriarse de su exótica cedilla ni de su últimamente cuestionado circunflejo¹⁶. Sí lo hace al referirse a su lengua, sin embargo, el francés, *français*, donde se aprecia una cedilla;
- Alemania, *Deutschland*, no puede enarbolar su elegante *Eszett* (ß), cuando se muestra ante los demás en su lengua materna, ni cuando se refiere a su lengua;
- al igual que Francia, nuestro vecino peninsular Portugal, *Portugal*, no blande una cedilla ni un circunflejo. Tampoco lo hace al mentar a su lengua;

¹⁵ Moreno Fernández (2000: 18).

¹⁶ Francia pierde su acento. La Academia acabó con el acento circunflejo hace 26 años y ahora se aplica a los libros de texto. Los puristas declaran la guerra. Disponible en: https://www.elespanol.com/cultura/libros/20160205/99990114_0.html.

- Inglaterra, *England*, parece quedarse en el terreno de la discreción cuando habla de sí misma, ya que no despliega ninguno de sus sonidos más característicos: [ʃ], [dʒ], [ŋ], [ð], [ʒ], ni siquiera las fascinantes semivocales [j] o [w]. El término inglés (*English*) no tiene grafías características: más aún, hay lingüistas, como Peggy Chambers, que ponen en entredicho el pedigrí, casta y linaje anglosajón de la lengua al centrarse en el gran número de términos tomados del latín, en torno a un 60%, llegando incluso a clasificarla como una lengua latina¹⁷;
- y, por supuesto, China, 中國, *Zhōngguó*, bueno..., quizás no sea un buen ejemplo al que recurrir...

Sin embargo, cuando tratamos de seleccionar ventajas con respecto a los demás, vemos que, en el caso del español, tanto el nombre del país (España) como el de la lengua (español) y el gentilicio (español/a) enarbolan el símbolo más característico e inequívoco que posee el castellano, y esto es lo que primero entra por los ojos. Aquello que está escrito tiende a perdurar, tal y como nos han enseñado los primeros escritos hallados en nuestra lengua, las *Glosas Emilianenses*¹⁸ o la *Noditia de Kesos*¹⁹.

Lo cierto es que, desde el punto de vista diacrónico y de su formación como lengua, al igual que la mayor parte de las grandes lenguas de Europa, el español pertenece al filo denominado «indoeuropeo». También comparten este origen las otras lenguas romances o románicas, las germánicas, las eslavas o las célticas, entre otras; y todas ellas han sido parte activa de unos procesos de formación, evolución y desarrollo que han desembocado en lo que son hoy en día, cada una de ellas con sus características definitorias, que las enmarcan en una posición concreta que la historia ha ido definiendo.

¹⁷ Chambers (2007: 4).

¹⁸ Las *Glosas Emilianenses* son anotaciones manuscritas, encontradas en el monasterio riojano de San Millán de la Cogolla, realizadas en varias lenguas (latín, romance y euskera medieval), en el código latino Amilianensis 60 entre finales del siglo X y principios del siglo XI.

¹⁹ *Nodicia de Kesos*, también conocido como, *Documento de Kesos*, es un escrito en lengua romance aparecido cerca de León y datado entre los años 974 y 980.

4.3 *Características del español*

En su gran viaje, allende los mares, en un lejano 1492, el español hizo mucho más que echar raíces e instaurarse en otros territorios; sirvió para exportar, compartir y consolidar unos valores culturales que afloran en todos los aspectos de la vida a través de manifestaciones lingüísticas, culturales e idiosincráticas que nos hacen espectadores de su evolución y su comportamiento desde cualquier rincón del mundo hispanohablante en el que nos encontremos. Por esa razón, la lengua no es lo único que compartimos aquellos que hablamos español como lengua oficial.

Tras una breve reflexión sobre todo aquello que tenemos en común los países hispanohablantes, no tardaremos en darnos cuenta de que el primer vínculo es un modo compartido de codificación y descodificación de nuestros mensajes utilizando un medio común, es decir, una lengua utilizada por todos, lo más tangible y unívoco del mundo hispanohablante; una lengua, la lengua española, con más de 480²⁰ millones de hablantes nativos, y con un número de hablantes a nivel global que supera los 577 millones. Dicha lengua ha evolucionado de tal modo a lo largo de la historia que se ha convertido hoy en día en la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, en lengua oficial en 21 países, en lengua objeto de estudio por más de 21 millones de personas, en la tercera lengua más usada en la Red y en una lengua con un potencial comercial imparable en estos días.

Siendo conscientes de que las condiciones demográficas son muy favorables al español, nos gusta, a usuarios y estudiosos, celebrar sus fortalezas, pero también, por paradójico que parezca, reflexionar sobre sus debilidades. Al contrario que otras de las grandes lenguas internacionales, el español reúne una serie de características que la separa como lengua de las más grandes: el español es un idioma homogéneo, una lengua de cultura, una lengua internacional, una lengua geográficamente compacta, una lengua en expansión, que posee un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo o muy bajo²¹. Estas son claramente fortalezas, ahora bien, no debemos desdeñar la

²⁰ Instituto Cervantes (2018).

²¹ Moreno Fernández (2000: 15-17).

labor que aún nos queda por hacer, a todos aquellos que compartimos la corresponsabilidad de promover y difundir el español, como aumentar los índices de producción científica en español, mejorar los valores de los índices de desarrollo humano (IDH)²², escalar puestos en la producción y el uso de la tecnología, fomentar y expandir el interés por el aprendizaje de la lengua española, incrementar el uso del español en Internet y, por supuesto, aumentar la presencia del español en los organismos oficiales²³, todas estas, asignaturas pendientes en la evolución de la importancia del español en el mundo; evolución que ayuda a mejorar la importancia económica de una lengua.

Otras grandes lenguas cuentan con indicadores halagüeños como el inglés, el chino, el hindi, el francés, pero, por mencionar algunos ejemplos, en el caso del inglés, el número de hablantes nativos, alrededor de 360 millones, sorprendentemente inferior al de hablantes no nativos, es materia de preocupación de no pocos lingüistas²⁴, al igual que lo es su dispersión geográfica, que puede jugar en su contra en otros contextos. El chino mandarín, por poner otro ejemplo de gran lengua internacional, con sus 955 millones de hablantes nativos, pero agrupados geográficamente en un mismo país, no tiene indicios de pasar a ser en un breve periodo de tiempo *lingua franca* con tan poca capilaridad.

4.4 Peligro de posicionamiento de las grandes lenguas

Tal y como estamos observando en estos últimos años, es evidente que en un mundo global, donde las barreras geográficas se han redefinido, desdibujado e incluso eliminado, gracias a procesos como la penetración de Internet o la globalización, donde se han tenido que reescribir *manuals de funcionamiento* y nuevas *reglas de juego* geopolítico, se han abierto, asimismo, nuevos

²² IDH (Índice de Desarrollo Humano): indicador del desarrollo humano por país, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que analiza los logros medios obtenidos en los parámetros principales del desarrollo humano, i.e., tener una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y disfrutar de un nivel de vida digno, y que combina nivel educativo, la esperanza de vida, y la renta *per cápita*.

²³ «Gracias fundamentalmente a Guinea Ecuatorial, el español fue declarado en 2003 lengua oficial de la Unión Africana, si bien es cierto que no es una lengua de trabajo de ese organismo» (Serrano, 2014: 81-82).

²⁴ Crystal (2002: 10-11).

campos de desarrollo donde todas las familias políticas, haciendo uso de sus respectivas lenguas de comunicación, han diseñado nuevas estrategias de posicionamiento global de sus grandes lenguas. Este conato de posicionamiento lingüístico universal puede, en algunas ocasiones, alertar a las diferentes comunidades lingüísticas y causar desazón no solo entre las diferentes lenguas sino entre países que comparten la misma lengua.

No debemos olvidar que antaño, allá por el año 1000, cuando el imperio mongol y el chino contaban con 100 millones de almas cada uno, Europa solamente tenía 38; pero, a pesar de la referencia que hace uso solo de valores demográficos, esta vez las perspectivas han cambiado mucho: como hemos dicho, se han eliminado las fronteras geográficas gracias a Internet, los medios de comunicación, las redes sociales, los medios de transporte, etc., por lo que los indicadores demográficos no son los únicos a tener en cuenta. Aun así, debemos preguntarnos lo siguiente: ¿podemos permitirnos perder un valiosísimo tiempo decidiendo qué lengua de Europa será la que porte el estandarte del liderazgo cuando las fronteras geográficas de antaño han dejado de tener el valor que tenían antes?

Estrategias políticas recientes como el *Brexit* en el Reino Unido, el *English-only* en Estados Unidos, las *leyes del español* en Brasil, la *francofonía* en Francia o el *panhispanismo* iberoamericano son realidades de posicionamiento con un claro telón de fondo de estrategia geopolítica y económica que lanza pulsos de guante blanco a la comunidad internacional, posicionando tendencias e ideologías, y todas ellas tienen en cuenta el valor de la lengua como instrumento de diplomacia política, comercial, económica y cultural. Todas ellas, huelga decir, generan una respuesta inmediata a la parte *afectada*, como si de un juego de ajedrez se tratara, cada acción conlleva su reacción. A modo de ejemplo, podemos hacer un somero análisis de los medios de comunicación, donde podremos reflexionar sobre el valor demográfico de las lenguas gracias al seguimiento de las acciones y reacciones de los países que enarbolan las grandes lenguas de la actualidad.

En este punto deberíamos preguntarnos sobre el futuro de la lengua española en el marco internacional. La verdad es que es incierto y desconocido, pero no cabe duda de que las grandes potencias están tratando de posicionarse en este momento de geopolítica cambiante y fluctuante, y la lengua es uno de los elementos

que hay que tratar de posicionar en los foros internacionales. No olvidemos las palabras de Edward Bulwer-Lytton «The pen is mightier than the sword»²⁵, que hoy en día parecen cobrar vida si analizamos los titulares que adornan los medios de comunicación en la actualidad, y que pueden desvelar acciones inmediatas emprendidas por los diferentes países ante los movimientos de posibles posicionamientos de las lenguas en el ámbito geopolítico:

- En noviembre de 2017, el British Council publica su *Languages for the Future*²⁶, donde, en sus propias palabras, se identifican «los idiomas prioritarios para la futura prosperidad, seguridad e influencia del Reino Unido en el mundo. [...] y analiza la dimensión lingüística de una variedad de factores económicos, geopolíticos, culturales y educativos, clasificando los idiomas en contra de estos. El informe sostiene que, en una nueva era de cooperación con Europa y con el resto del mundo, la inversión en la mejora de la capacidad del Reino Unido para comprender e involucrarse internacionalmente es fundamental». Es importante reseñar que, para el British Council, el español encabeza la lista de las cinco lenguas más importantes para aprender.
- El 26 de marzo de 2018 el presidente francés, Emmanuel Macron, asevera que quiere «reemplazar al español en el podio de las lenguas más habladas del planeta»²⁷. La acción del presidente francés, según se desprende del artículo, tiene como intención presentar «un plan de combate para

²⁵ Las palabras en inglés «The pen is mightier than the sword» (Más puede la pluma que la espada) fueron escritas por primera vez por el novelista y dramaturgo Edward Bulwer-Lytton en 1839, en su obra histórica *Cardenal Richelieu*.

²⁶ Tinsley y Board (2017): «Languages for the future identifies the priority languages for the UK's future prosperity, security and influence in the world. It updates the British Council's 2013 report. The report considers the outlook for the supply and demand for language competence in the years ahead and looks at the linguistic dimension of a variety of economic, geopolitical, cultural and educational factors, scoring languages against these. As in the 2013 report, the same five languages top the list: Spanish, Mandarin, French, Arabic and German. They appear some way ahead of the next five, which are: Italian, Dutch, Portuguese, Japanese and Russian. The report argues that, in a new era of cooperation with Europe and with the rest of the world, investment in upgrading the UK's ability to understand and engage with people internationally is critical» (cito la version original).

²⁷ Rivas (2018), «La cruzada de Macron para que el francés desbanque al español como lengua global», *El Confidencial*.

que la lengua francesa se convierta en el tercer idioma de la esfera internacional, tras el mandarín y el inglés».

Esta sucesión de tomas y dadas, de acción y reacción, de estímulo y respuesta, vemos que no tarda en recibir respuesta de los diferentes mandatarios de los diferentes países que, de un modo u otro, tienen opción de mover alguna palanca para que el curso del río se torne a su favor:

- Con un grado amplio de escepticismo, leemos el titular «French the new lingua franca of the world-vraiment?»²⁸, donde se explica que la ambición de Emmanuel Macron para con la lengua francesa es optimista, pero que en realidad es simplemente pura retórica.
- Por parte del español, vemos que también se están tomando medidas para buscar ese protagonismo o *liderazgo*, mayor presencia, en definitiva, y poder ocupar posiciones más altas en los organismos internacionales. En marzo de 2018 el director del Instituto Cervantes, Juan Manuel Bonet, viaja a Bruselas para defender la presencia del español en los organismos europeos²⁹.
- Por su parte, el presidente del Gobierno de España, Mariano Rajoy, presenta una nueva estrategia de Estado para potenciar el idioma español en el mundo³⁰, en este caso, con tres ámbitos de acción sobre los que se apoya la estrategia: el español como producto, el español como soporte de la creación de contenidos y el español como mercado: el proyecto «El español, lengua global» tiene como objetivo convertir nuestro idioma en una herramienta estratégica de creación de oportunidades³¹.

²⁸ Poole (2017) «French the new lingua franca of the world-vraiment?», *The Guardian*.

²⁹ Véase: http://www.abc.es/cultura/abci-juan-manuel-bonet-viaja-bruselas-para-defender-presencia-espanol-organismos-europeos-201803150140_noticia.html. «El director del Instituto Cervantes dictará este jueves 15 de marzo en la sede de la Representación Permanente de España ante la Unión Europea una conferencia bajo el título “El español en el mundo y en la Unión Europea”».

³⁰ Véase: http://www.abc.es/cultura/abci-rajoy-presenta-nueva-estrategia-estado-para-impulsar-idioma-espanol-201801241242_noticia.html. Rajoy presenta una nueva estrategia de Estado para impulsar el idioma español.

³¹ Véase: http://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/mecd/Paginas/2018/240118espanol_lengua.aspx. «“El español, lengua global”, una estrategia de Esta-

- En lo que parece un incesante juego de ajedrez, mueve ficha, una vez más, Emmanuel Macron declarando que se ha propuesto que de aquí al 2050 el francés sea la tercera lengua más hablada en el mundo³². En este caso, tomó una decisión más innovadora, si bien preocupante para los demás representantes de las otras grandes lenguas en contienda por ese *liderazgo internacional*: dio un discurso fundacional en la Academia Francesa, hecho inédito hasta ahora por parte de un presidente. Esto lo hizo ante los 40 miembros del cuerpo académico, y de 300 estudiantes franceses y extranjeros; en ese foro, el presidente de Francia entregó su plan para que el francés recupere su grandeza de antaño.
- Con el fin de vender a los grandes titanes de la economía mundial las virtudes de la marca Francia, y explicarles qué medidas tomará para convertir a Francia en un territorio *business friendly*, Macron parece, con esta acción, apoyarse más en aspectos económicos y comerciales que lingüísticos, aunque la francofonía parece subyacer en todo el discurso³³. Es de reseñar que para *seducir* los oídos de los ministros y líderes extranjeros haya escogido *Choose France*, en inglés, como eslogan, lo cual parece indicar el prestigio de unas lenguas con respecto a otras a la hora de transmitir un mensaje y una posición.
- La constante aparición de artículos sobre el tema hace que reflexionemos sobre la verdadera conexión entre diferentes aspectos de los macroindicadores actuales y nos paremos a pensar en maneras de trabajar en aquellos aspectos a mejorar. En un artículo del *ABC Cultural*³⁴, «La fabricación del español global» se nos dice que «es necesaria una

do para hacer del idioma un instrumento de oportunidad para toda la comunidad hispanohablante».

³² Véase: <http://www.france24.com/es/20180320-fracofonia-macron-frances-lengua>. Macron quiere hacer del francés la tercera lengua más hablada del mundo. El presidente de Francia presentó un plan que incluye el aumento de los liceos franceses alrededor del mundo, un alza de estudiantes extranjeros de francés y la creación de un laboratorio de la Francofonía, entre otras medidas.

³³ Bassets (2018), «Macron vende la “marca Francia” ante los titanes del capitalismo global», *El País*.

³⁴ Lucena Giraldo (2018), «La fabricación del español global», *ABC*.

política de prestigio del idioma, su vinculación con la innovación, empresas, industrias culturales, mejora del capital social y tecnología». Independientemente de la posición de cada uno de los actores y autores, es evidente que los diferentes indicadores parecen entremezclarse constantemente a la hora de posicionar las grandes lenguas del mundo y su posición de liderazgo.

- Las controvertidas declaraciones (desafortunadas para muchos, afortunadas para otros) de Donald Trump cuando reprendió a Jeff Bush por dirigirse en español a un estudiante³⁵, «We speak English here, not Spanish», fruto de su no menos controvertida política del *English-only*, puede que tengan graves consecuencias, cuando hay quienes ya vislumbran oscuros presagios electorales acerca de su exigua atención a las comunidades hispanohablantes, fuerte colectivo electoral en anteriores elecciones³⁶.
- Especialmente cuando leemos titulares como «El español saca músculo político en Estados Unidos»³⁷, aseverando que podría ser un factor decisivo en las próximas elecciones legislativas al poder constatar ya que un 18% de la población de Estados Unidos es hispanohablante, cifra que va en imparable aumento.

Mientras todo esto sucede en el ámbito lingüístico del español, del inglés y del francés, parecemos no advertir que el «dragón hibernado» se está despertando de su letargo. China, con su cada vez más imperioso y necesario chino, con una población que asusta a cualquier *competidor*, publica su primer informe sobre empleo y flujo laboral de los egresados de la carrera de español³⁸, lo cual no dejaría de ser un conjunto de datos nuevos en un panorama hasta ahora inexistente o por lo menos conocido, pero si lo conjugamos con titulares como «A cambio de euros, títulos universitarios a tutiplén para chinos que no hablan español», donde

³⁵ Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=eNjcAgNu1Ac>.

³⁶ Goldmacher (2016), «Trump's English-only campaign», *Politico* (sic). Paying little attention to shifting demographics, the Republican nominee offers nothing in Spanish.

³⁷ Ansorena (2018), «El español saca músculo político en Estados Unidos», *ABC*.

³⁸ Dai (2017), «China publica su primer informe sobre empleo y flujo laboral de los egresados de la carrera de español», *China.com*.

se nos habla del rápido crecimiento de la comunidad china en las aulas, la cual tiene lugar entre «fuertes críticas de alumnos y docentes por la inadaptación de la universidad a una nueva realidad que causa muchos problemas»³⁹, las demás lenguas deberían cuando menos lanzar la voz de alarma.

Somos testigos a diario de que es muy fácil para los políticos usar la lengua como herramienta; al igual que lo es para los lingüistas tildar su posicionamiento como fruto del proceso habitual de evolución lingüística, como algo inexorable y como algo incapaz de ser alterado, modificado o disturbado, por deseos de colectivos diversos. Es igualmente sencillo que el neófito en temas lingüísticos opine constantemente sobre cuestiones de validez, corrección o uso lingüístico, sin embargo, lo que debemos hacer es pertrecharnos de razones y argumentos para conocer, proteger y posicionar nuestra lengua.

5. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL MUNDO

Cabe preguntarse, ante esta vorágine de movimientos y posiciones ante la lengua, cómo se pueden superar estos escollos, y en la respuesta más lógica se vislumbra el concepto de «enseñanza»; es decir, enseñando a amar la lengua, enseñando a entenderla y a utilizarla.

No es difícil entender qué ha llevado al Instituto Cervantes a trabajar en esta dirección ya que el Cervantes, institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior, en cumplimiento de su misión institucional, atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Para ello cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares, y la presencia de 87 centros distribuidos en 44 países por los cinco continentes.

En términos generales, tal y como figura en la descripción de sus objetivos y funciones, el Instituto lleva a cabo su cometido organizando cursos generales y especiales de lengua española, pre-

³⁹ García Rey (2018), «A cambio de euros, títulos universitarios a tutiplén para chinos que no hablan español», *El Confidencial*.

senciales y en línea, así como de las lenguas cooficiales en España; expidiendo, en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los diplomas oficiales de español DELE y organizando los exámenes para su obtención; actuando como Secretaría Ejecutiva del SICELE; coordinando el nuevo Certificado SIELE, junto con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires; participando en los procesos de obtención y concesión de nacionalidad española a través del examen CCSE; actualizando los métodos de enseñanza y la formación del profesorado; apoyando y acreditando centros de enseñanza de ELE a través de un sistema de calidad para la acreditación de centros, SACIC; apoyando la labor de los hispanistas en el mundo; participando en programas de difusión de la lengua española; realizando actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones, y poniendo a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados. Esto lo hace con unos planes comunes pero adaptados a la cultura de los lugares en los que se instala para integrar mejor el contenido y el continente.

Todo esto lo hace desde el planteamiento de que los valores intrínsecos de la lengua y la cultura son un patrimonio común a una gran comunidad y que no es sino su deber difundirlos, promover su aprendizaje, suscitar su apreciación y preservarlos como elementos de transmisión cultural.

Pero como consigna general, si lengua y cultura están intrínsecamente relacionadas, ¿qué podemos hacer desde las instituciones que a ello nos dedicamos para hacer que la gente admire la lengua, en nuestro caso, la lengua española? Hay que mimarla, y eso solo se hace enseñándola y enseñando a quererla, apreciarla y entenderla, para comprender desde las *Glosas Emilianenses* hasta el *Cantar de Mío Cid*, *Cien años de soledad*, *Ventanas de Manhattan*, y *La Regenta*: es decir, relacionar y combinar lengua y cultura, para, de ese modo, poder trasmitir la imagen conjunta de lo hispano.

Cuando tratamos de realizar un análisis de la enseñanza de lenguas extranjeras es inevitable hacer una prospección comparativa de los diferentes modos seguidos a lo largo de la historia, y es fácil observar cómo se han sucedido unos y otros. Al hablar

de la concatenación de métodos y enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras en el tiempo y de la validez y efectividad de unos frente a otros, De Santiago y Fernández (2017: 614) nos explican que:

[...] con la perspectiva que da el tiempo, uno se da cuenta de que todos tenían sus ventajas y sus inconvenientes. Eso sí, algunos más inconvenientes que ventajas. De hecho, si preguntamos a los profesores de idiomas, habrá muchos que digan que no siguen ningún método en concreto, sino que prefieren —valga el cliché— un sano eclecticismo. En palabras de Prabhu (1990: 166): «hay algo de verdad en cada método». Otros, como apunta Rajagopalan (2008), están cansados de seguir las modas metodológicas al comprobar que ninguna de ellas es la piedra filosofal. Por fin otros se afiliarán a la filosofía de que estamos en una era postmetodológica, en la que, como explica Thornbury, más que método, acomodan su enfoque a los factores locales y contextuales, a la vez que siguen una serie de macroestrategias. Dos de ellas son: maximiza las oportunidades de aprendizaje y promueve la autonomía del aprendiz.

Lo cierto es que siempre se ha barajado una visión dicotómica a la hora de valorar los diferentes métodos o enfoques para la enseñanza de la lengua: estructura/significado, corrección/adequación, pronunciación/comunicación, dominio nativo/comunicación eficaz, hábitos/innato, etc.; sin embargo, a la hora de la verdad, el denominador común es la lengua, y en este caso es el español, lengua compartida por 577 millones de usuarios y con más de 480 millones de hablantes nativos; lengua con más de 21 millones de estudiantes de la misma y que ha de «competir» con una serie de «grandes lenguas» por la presencia global en los grandes foros internacionales.

Lo principal, pues, es definir las herramientas con las que contamos para enseñar la lengua y, a falta de una respuesta más elaborada, se nos ocurre pensar: «con las que nosotros mismos creamos». En este caso, para servirnos como ayuda, tomaremos como punto de partida tres informes recientes que aportan visiones diferentes de la situación de la enseñanza de ELE en el mundo, y que, partiendo de ámbitos de acción diferentes, comparten objetivos comunes y nos ayudan a entender lo que hacen las tres instituciones españolas que los elaboran para enseñar y

difundir la lengua en los diferentes entornos geográficos y bajo sus diferentes ámbitos de acción: en primer lugar, el Ministerio de Educación español con su publicación *El mundo estudia español 2016*⁴⁰; en segunda instancia, la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE)⁴¹ con su reciente *Español en España. Informe sectorial 2017*⁴²; y, por último, el Instituto Cervantes, con los datos que apuntaba la Dirección Académica de la institución en 2016⁴³.

5.1 *Estudiar español en la enseñanza reglada en el exterior: El mundo estudia español 2016*

Con el fin de atender las necesidades educativas de los españoles en el exterior y de promocionar y difundir la educación, la lengua y la cultura españolas, tal y como se establece en el marco general de la acción del Estado español en otros países, el Gobierno de España se apoya en varias iniciativas, las cuales desarrolla a través de diferentes acciones entre las que destacan la impartición de:

- enseñanzas regladas del sistema educativo español,
- materias de lengua y cultura española,
- enseñanzas de sistemas educativos de otros países en español,
- clases complementarias de lengua y culturas españolas para hijos de residentes españoles en otros países donde no tienen acceso a las mismas.

⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016), *El mundo estudia español 2016*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html>.

⁴¹ FEDELE es la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros y está compuesta por siete asociaciones, que en su totalidad engloban a 93 Escuelas de Español como lengua extranjera. El objetivo principal de FEDELE es promover un estatus de calidad en la Enseñanza de Español en España. Todas las escuelas federadas cuentan con el sello de calidad en enseñanza de español (certificado de acreditación del Instituto Cervantes). Fuente: <http://fedele.org/sobre-fedele/>.

⁴² FEDELE (2017), *Español en España. Informe sectorial 2017*. Disponible en: <http://fedele.org/>.

⁴³ Dirección Académica del Instituto Cervantes (2016), «El Instituto Cervantes y la enseñanza internacional del español».

La labor del Ministerio de Educación español es, principalmente la de fomentar la lengua española, aumentando el número de estudiantes de la misma en el exterior y por otro apoyar la mejora de la calidad de la enseñanza del español a través de la formación y el asesoramiento de los profesores de español en el mundo.

A través de los centros de titularidad del Estado español, los centros de titularidad mixta, las secciones españolas en centros extranjeros, las escuelas europeas, las agrupaciones y aulas de cultura españolas, los centros de convenio, y sus secciones bilingües, y con la ayuda de sus asesores técnicos y de sus auxiliares de conversación españoles en el extranjero, de sus auxiliares de conversación extranjeros en España y sus profesores visitantes, el Ministerio de Educación realiza una excelente labor de promoción de la lengua española y de apoyo y asesoramiento a los profesores en el mundo.

A continuación se presentan los datos de la evolución global de los diferentes programas que el Ministerio de Educación desarrolla en el exterior con el fin de cumplir sus objetivos, es decir, participar en la promoción de la lengua española contribuyendo a aumentar el número de estudiantes en aquellos países donde actúa y mejorando la enseñanza del español, a través de la formación y el asesoramiento de los profesores de español en el exterior.

Cuadro 2

EVOLUCIÓN GLOBAL DE LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
POR CURSOS ACADÉMICOS DE 2005-2006 A 2015-2016

Tabla 1. EVOLUCIÓN GLOBAL DE LA ACCIÓN EDUCATIVA CURSOS ACADÉMICOS											
Cursos Académico	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Número de alumnos	38.539	39.124	39.230	39.711	40.622	39.891	40.211	40.114	39.698	40.201	40.167
Número de profesores	1.299	1.297	1.298	1.342	1.343	1.306	1.314	1.301	1.263	1.258	1.243
Proporción	29,7	30,2	30,2	29,6	30,2	30,5	30,6	30,8	31,4	32,0	32,3
Centros y secciones	83	85	85	86	83	82	82	81	80	81	82

Fuente: Ministerio de Educación (2016).

Tras un desglose pormenorizado de la situación de la enseñanza/aprendizaje del español en los diferentes países donde opera el Ministerio de Educación en sus diferentes ámbitos de actuación, el informe concluye con un análisis de tendencias a escala global por zonas geográficas, donde se puede vislumbrar las áreas geográficas donde mayor actividad existe.

5.2 *Estudiar español en España: Informe sectorial de FEDELE 2017*

En el caso del estudio de FEDELE, este presenta un exhaustivo análisis de las estancias lingüísticas en los 84 centros de FEDELE que participan en el estudio. Los datos del sector ofrecen una visión actualizada sobre:

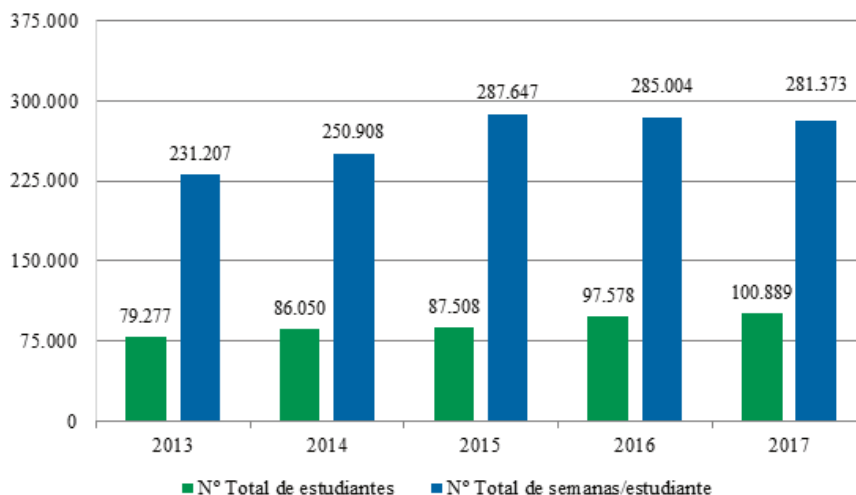
- el número de estudiantes y de la duración de las estancias,
- la distribución de estudiantes por tipos de curso realizado,
- los perfiles de los estudiantes,
- las tendencias de *marketing* y de comercialización,
- los factores de incidencia en la industria del sector.

Con el fin de poder mostrar una imagen clara de la situación de la industria ELE en España, se estima pertinente conjugar los indicadores clave, «número de estudiantes» y el «número de semanas de curso» que realizan.

Es decir, el concepto «alumno» no se considera un parámetro válido en sí mismo, sino que hay que utilizar la variable «duración de la estancia» como factor que facilita a los miembros del sector la información acerca de gasto o consumo de servicios de cada cliente. De esta manera podemos apreciar que, si bien los datos fluctúan, se ha producido un paulatino aumento en el número de estudiantes de español entre 2013 y 2017.

Gráfico 1

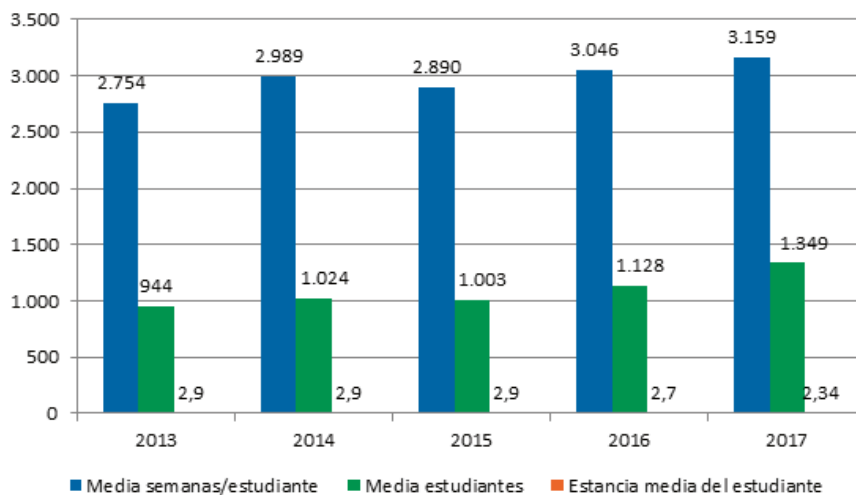
EVOLUCIÓN GLOBAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESPAÑA (2013-2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de FEDELE (2017).

Gráfico 2

EVOLUCIÓN GLOBAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESPAÑA (2013-2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de FEDELE (2017).

Cuadro 3

EVOLUCIÓN GLOBAL DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN ESPAÑA
POR ZONAS GEOGRÁFICAS Y AÑOS ACADÉMICOS

Encuestas realizadas por zonas geográficas	Escuelas participantes	Estimación de estudiantes		
		2015	2016	2017
Andalucía	26 de 29	29.211	30.114	30.274
Castilla y León	14 de 16	19.592	19.396	20.091
Comunidad Valenciana	15 de 15	18.310	20.256	21.125
Madrid	11 de 11	9.425	11.510	11.877
Barcelona	8 de 10	11.730	11.517	11.521
Baleares	3 de 3	1.315	1.469	1.873
Varias provincias	6 de 6	2.692	3.092	4.989

Fuente: FEDELE (2017).

El estudio de FEDELE no es solo cualitativo, sino cuantitativo, y propone medidas para vigilar la salud del turismo idiomático del sector, ya que como expresa el informe: «si bien es cierto que la tendencia parece mostrarse positiva, hay algunos aspectos que siempre podrán, como así lo hacen, incidir en la industria del sector y suponer un problema para la acogida de estudiantes extranjeros». Será este uno de los tantos factores a tener en cuenta y una de las tantas tareas de «mantenimiento» que debemos considerar si queremos que se perciba un crecimiento sostenido en el sector:

- ambiente económico y social en los países emisores,
- imagen de España,
- política de visados,
- políticas de promoción de España en los países emisores.

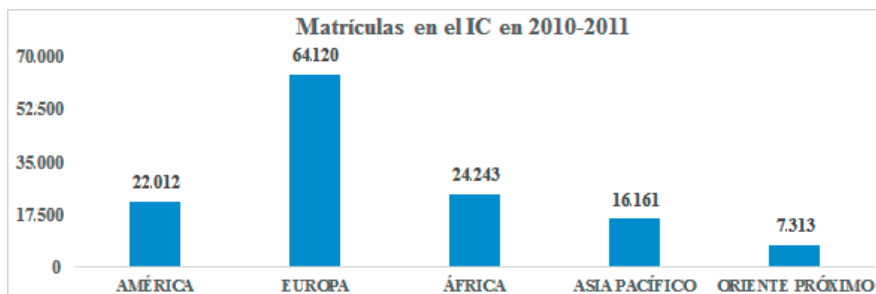
Asimismo, los propios miembros de la federación apuntan otros factores como la inversión en *marketing* de los centros y el apoyo institucional, o factores peligrosos para el crecimiento, como la competencia desleal y el intrusismo.

5.3 *Estudiar español en el Instituto Cervantes: resumen de la evolución de la enseñanza de español como lengua extranjera en los centros del Instituto*

Se presentan en este apartado dos gráficos que muestran cómo ha ido evolucionando de modo diferente, dependiendo del continente o área geográfica que analicemos, la actividad académica del Instituto Cervantes en el exterior. En algunos sitios se percibe un incremento en el número de cursos presenciales, en otros en el número de cursos en línea, en otras áreas, sin embargo, la tendencia al alza es la formación de profesores o la evaluación certificativa (no incluidas en estos gráficos), la cual, en algunos casos, llega incluso a convertirse en la actividad principal de algunos centros. Lo que esto significa es que la adaptabilidad del Instituto Cervantes, a través de su red de centros en el exterior es tal que se ha de trabajar en el diseño de líneas estratégicas, tras exhaustivos análisis de las tendencias en las diferentes zonas geográficas, para poder incorporar procesos, procedimientos y acciones que respondan a realidades tan exigentes como las que trae consigo la globalización, los procesos de internacionalización, la adaptación tecnológica de la actividad académica, etc.

Gráfico 3

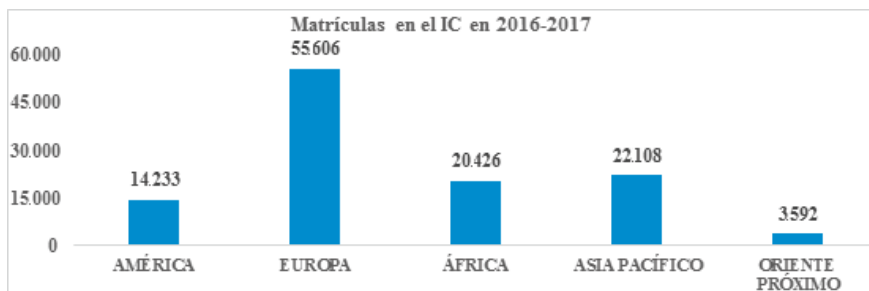
EVOLUCIÓN DE MATRÍCULAS EN CURSOS DE LENGUA EN EL INSTITUTO CERVANTES
POR ÁREAS GEOGRÁFICAS EN EL CURSO ACADÉMICO 2010-2011



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4

EVOLUCIÓN DE MATRÍCULAS EN CURSOS DE LENGUA EN EL INSTITUTO CERVANTES
POR ÁREAS GEOGRÁFICAS EN EL CURSO ACADÉMICO 2016-2017



Fuente: Elaboración propia.

6. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL MUNDO: HITOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Al recabar las diferentes acciones acometidas a lo largo de las últimas décadas en torno al mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y más concretamente del español, vemos el efecto propagador de trabajos europeos y del resto del mundo en el diseño de las actividades que han ido desarrollando y organizando instituciones españolas en el sector; en concreto, el Instituto Cervantes.

El siguiente cuadro, que no pretende, bajo ningún concepto, ser exhaustivo, aunque sí representativo de los hitos logrados a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE, nos sirve para situar históricamente los momentos que han supuesto un cambio en la evolución de la historia del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación del español; para entender cómo unos hitos han llevado a otros, en efecto cascada, y cómo ha ido aumentando y evolucionando la actividad del sector a lo largo de la historia. Hace hincapié en la actividad del Instituto Cervantes, fundamentalmente a través de su Dirección Académica y sus líneas de actuación, las cuales desarrollan lo establecido en la ley fundacional de la institución en cuanto a la difusión y la promoción de la lengua española en el mundo, en concreto en el ámbito de la enseñanza de ELE, la formación de profesores y la certificación lingüística, al igual que en el ámbito del apoyo al hispanismo en el mundo. Asimismo, en el cuadro se muestran los desarrollos del Instituto en referencia a los que se producían al mismo tiempo en Europa o en otras partes del mundo.

Cuadro 4
HITOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESPAÑA Y EN EL INSTITUTO CERVANTES

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
1912		Incorporación del español como lengua extranjera a la Escuela Oficial de Idiomas (creada en 1911).	
1917			Fundación de AATS (American Association of Teachers of Spanish) en Nueva York. Solo incluye el español.
1944			AATSP incluye el portugués (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese).
1967		Fundación de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA).	Fundación de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages).
1968		Fundación de la Asociación de Programas Universitarios Norteamericanos en España (APUNE).	
1971			Consejo de Europa: publicación de Threshold Level para el inglés.
1979		Publicación en español del Nivel Umbral.	
1986		El Ministerio de Cultura crea el Servicio de Difusión de la Lengua (1986-1992), donde fragua la idea de la creación del Instituto Cervantes. I Reunión de las Navas del Marqués (Ávila). Creación de la revista CABLE.	

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
1987		II Reunión de las Navas del Marqués (Ávila). Primera edición de Expolingua. Fundación de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE).	
1988		MECD: creación de los Diplomas de Español DELE-MECD. III Reunión de las Navas del Marqués (Ávila): creación del acrónimo ELE. ASELE: celebración de las Primeras Jornadas Pedagógicas de Español como lengua extranjera y I Congreso Internacional.	
1989			Fundación de la Association of Language Testers in Europe (ALTE).
1991	Gobierno de España: creación del Instituto Cervantes. Ley 7/1991, del 21 de marzo. Creación del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes (DFP).		Consejo de Europa: publicación de Waystage Level para el inglés. Fundación de EAQUALS.
1992	Primer centro del Instituto Cervantes en el mundo: París. El Instituto Cervantes entra a formar parte de los Consejos Rector y Académico de los Diplomas de Español.		
1994	Publicación de la primera versión del Plan curricular del Instituto Cervantes.		

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
1995		Creación de la revista Cuadernos Cervantes.	
1996		Creación del Sello CEELE. Fundación de la Asociación para el Progreso del Español como Recurso Económico.	
1997	IC y RAE: Organización del I Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas (México). Creación del Centro Virtual Cervantes (CVC). El CVC pone a disposición de profesores de español foros específicos, actividades, obras de referencia y recursos didácticos.		Consejo de Europa: publicación de Vantage Level para el inglés.
1998	Publicación de la primera edición de El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998.	El MECD en EE. UU. publica la Revista Mosaico.	
1999			Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo: creación de la lista de distribución FORMESPA.
2000	Creación del Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC). Convenio con el MECD y el ICEX para la creación del Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes. Creación del Aula Virtual de Español (AVE) y lanzamiento de 16 cursos para el aprendizaje de español en línea. Puesta en marcha de Matric 2000, herramienta para la gestión de datos de actividad académica en la red de centros del Instituto Cervantes. Creación de «Aulas Multimedia» en la red de centros.		

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2001	IC y RAE: organización del II Congreso Internacional de la Lengua Española en Valladolid (España).	Constitución de FEDELE. Creación del Real Instituto Elcano.	Consejo de Europa: publicación del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Consejo de Europa: publicación de European Language Portfolio (ELP). Celebración del Año Europeo de las Lenguas. Fundación de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE).
2002	IC y MECD: publicación en español del Marco común europeo de referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación. Dirección académica y administrativa de los Diplomas de Español.		
2003	Primer convenio marco con FEDELE. Puesta en marcha de Intracentros, espacio compartido por la red de centros para el desarrollo armonizado del currículo.		
2004	IC y RAE: organización del III Congreso Internacional de la Lengua Española en Rosario (Argentina).	Primer convenio de colaboración Instituto Cervantes-Turespaña-FEDELE.	Comisión Europea: publicación del European Profile for Language Teacher Education. A frame of reference.
2005	IC y otros institutos de lengua: reconocimiento a su labor con el galardón del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades. Creación del Aula Virtual de Español AVE del Instituto Cervantes. IC y UIMP: puesta en marcha del Máster Oficial en Español como Lengua Extranjera. Publicación digital en el CVC del Diccionario de términos clave de ELE.	MECD: publicación de El mundo estudia español.	

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2006	Publicación del Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (PCIC). Publicación de la Enciclopedia del español en el mundo.		
2007	Aprobación del Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes SACIC. Referencial para centros ELE. IC y RAE: organización del IV Congreso Internacional de la Lengua en Cartagena (Colombia). IC y universidades de España e Hispanoamérica: constitución del SICELE. Publicación digital en el CVC del Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC). Presentación de ¡Hola amigos!, curso de español por Internet para niños. Primera licitación DELE Francia: el IC obtiene la adjudicación del Ministerio de Educación de Francia para la certificación de español.	ICEX: plan de promoción internacional de la industria cultural española.	Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM): publicación del Portfollio europeo para futuros profesores de idiomas (EPOSTL). Publicación de First steps in teacher training. A practical guide. Consejo de Europa: publicación de Guide for the Development of Language Education Policies in Europe.
2008	Publicación de la Enciclopedia del Español en los Estados Unidos. Publicación de El perfil de los formandos.		Primera administración del examen DELE Francia: examen de doble salida para los liceos, de acuerdo con los términos de la licitación de 2007.

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2009	Celebración del Simposio «Los 25 años de ELE» en el Instituto Cervantes. Celebración de la primera edición del Día del Español. Definición de niveles formativos A, B y C, correspondientes a tres estadios de desarrollo profesional. Lanzamiento del primer curso de formación de profesores en línea. Celebración del primer curso de formación de profesores de nivel inicial en sede (140 h de duración) con prácticas en los centros del IC y en la red de centros acreditados del Instituto Cervantes. Creación del diploma de español DELE A1: administración del primer examen vinculado al MCER de acuerdo con las directrices del Consejo de Europa. Diseño e implementación del sistema de acreditación de examinadores DELE.		Consejo de Europa: publicación de Manual para relacionar exámenes con los niveles del MCER.
2010	IC y RAE: organización del V Congreso Internacional de la Lengua en Valparaíso (Chile). Publicación de ¿Qué es ser un buen profesor o buena profesora de ELE? IC y Ministerio de Defensa: firma del convenio de colaboración para la difusión de la lengua española denominado Programa Cervantes. Creación de los diplomas de español DELE A2 y DELE C1: administración de exámenes vinculados al MCER de acuerdo con las directrices del Consejo de Europa. Lanzamiento de los cursos de acreditación de examinadores DELE: niveles A1 y A2, en modalidad presencial, semipresencial y en línea.	Creación del Foro para la Promoción Internacional «Estudiar en España».	

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2011	Publicación de ¿Qué es ser un buen profesor o buena profesora de ELE? Celebración del Congreso Mundial de Profesores COMPROFES. Nombramiento del Instituto Cervantes como Embajador Honorario de la Marca España. Creación del diploma de español DELE C2: administración de exámenes vinculados al MCER de acuerdo con las directrices del Consejo de Europa.		EAQUALS: publicación de A Profiling Grid for Language Teachers.
2012	Puesta en marcha de la gestión por procesos en el ámbito académico de la red de centros del Instituto Cervantes. Lanzamiento de los cursos de acreditación de examinadores DELE: niveles C1 y C2, en modalidad presencial, semipresencial y en línea. Publicación de la Guía para el diseño de currículos especializados. Publicación de Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Primer curso de formación de formadores.	Creación de la figura del Alto Comisionado del Gobierno para la Marca España. OEL y MECD: celebración del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura y IV Congreso Leer.es.	IC y otros: presentación del European Profiling Grid for language Teachers (EPG).

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2013	Puesta en marcha del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en la Universidad de Harvard. IC y UNED: puesta en marcha del Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua. IC y RAE: organización del VI Congreso Internacional de la Lengua Española en Ciudad de Panamá (Panamá). Puesta en marcha del Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES), en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela. Incorporación al proyecto europeo Lingu@net World Wide, para el intercambio de experiencias en la enseñanza de idiomas. Participación en el proyecto Grundtvig Learning Cultures, para el intercambio de buenas prácticas en la enseñanza de lenguas a inmigrantes. Presentación de la Parrilla del profesor de lengua (EPG), adaptada al español. Habilitación de formadores de profesores en línea: Proyecto FormalRed. Creación del diploma de español DELE B1 y B2: administración de exámenes vinculados al MCER de acuerdo con las directrices del Consejo de Europa. Lanzamiento de los cursos de acreditación de examinadores DELE: niveles B1 y B2, en modalidad presencial, semipresencial y en línea.	Lanzamiento del portal Study in Spain- Estudiar en España: ICEX, Turespaña, Instituto Cervantes, MECD, instituciones autonómicas y organizaciones sectoriales (FEDELE, Universia.es, Eduspaña, AEN)	Comisión Europea: European Profiling Grid for language Teachers (EPG).

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2014	Vicepresidencia I de EUNIC. Lanzamiento de los «Cursos de cultura, turismo y ocio del Instituto Cervantes» para estudiantes de ELE en Madrid, durante los meses de julio y agosto. Participación del Instituto Cervantes en los cursos de verano de la Universidad Complutense en El Escorial con el curso: «El valor añadido del español». Lanzamiento de los cursos AVE Global para el aprendizaje de español en línea (actualización tecnológica y pedagógica de la primera versión de los cursos, con el fin de asegurar el acceso mediante dispositivos móviles). Creación del examen DELE A1 para escolares.		
2015	Lanzamiento del programa de cursos «Sefarad: Lengua, historia y cultura en Toledo», para estudiantes de ELE en Toledo, durante los meses de junio y julio. Participación del Instituto Cervantes en los cursos de verano de la Universidad Complutense en El Escorial con el curso: «Nuevas exigencias en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la gestión educativa de lenguas extranjeras». Puesta en marcha del sistema de acreditación de tutores AVE Global.		

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2015 (cont.)	Programa Ciencia Sin Fronteras-España 2015. Primera misión académica en Costa de Marfil, en colaboración con la Embajada de España en Abiyán, la Universidad Félix Houphouët-Boigny y la Escuela Normal Superior (ENS) de Cocody. Creación del examen DELE A2/B1 para escolares. Lanzamiento de los cursos de acreditación de examinadores DELEA2/B1 para escolares, en modalidad presencial, semipresencial y en línea. Primera administración de la prueba de Contenidos Constitucionales y Conocimientos Socioculturales (CCSE) para la obtención de la nacionalidad española. Diseño e implementación del examen SIELE, primer examen de español, multinivel y panhispánico en línea. Celebración de los primeros cursos de acreditación de calificadores de las pruebas de expresión e interacción orales y escritas del SIELE.		

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2016	Organización del III Congreso Internacional SICELE. Puesta en marcha del proyecto de creación de material digital mediante la herramienta E-labora (a partir del material de AVE Global). SIELE: inicio de la administración de exámenes en marzo. I Encuentro Universidades Asociadas al SIELE. IC y RAE: organización del VII CILE, en San Juan de Puerto Rico. Participación del Instituto Cervantes en los cursos de verano de la Universidad Complutense en El Escorial con el curso: «Desenvolverse con éxito en el mercado de la enseñanza de las lenguas extranjeras: Evaluar opciones y tomar decisiones».		

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2017	Primera edición de las Tribunas del Hispanismo del Instituto Cervantes; foro para el debate entre reputados hispanistas internacionales. Participación del Instituto Cervantes en los cursos de verano de la Universidad Complutense en El Escorial con el curso: «El español en el mundo: un activo económico sostenible». Fundación de la Asociación SICELE. Diseño y puesta en marcha de la Comunidad de Prácticas del Instituto Cervantes. Lanzamiento del curso en línea de preparación al DELE A2. Misión académica en Haití, en colaboración con la Embajada de España en Puerto Príncipe (Haití), la Oficina Técnica de Cooperación de la AECID y el Ministerio de Educación y Formación Profesional de Haití. Segunda misión académica en Costa de Marfil. Lanzamiento del MOOC «Curso para preparadores del SIELE», elaborado por el Instituto Cervantes en colaboración con las instituciones titulares del SIELE y Telefónica Educación Digital.		

Años	Instituto Cervantes	Enseñanza de español como lengua extranjera en España	Enseñanza de lenguas en Europa y en el mundo
2018	Lanzamiento del curso «Toledo: Español y arte en las tres culturas», para estudiantes de ELE en Toledo, durante la primera semana de octubre. Lanzamiento del primer MOOC del Instituto Cervantes para aprender español «Descubre tu ciudad ideal para aprender español», en la plataforma Miriadax. Pilotaje y experimentación del Certificado del Profesor del Instituto Cervantes. Celebración del II Encuentro de Universidades e Instituciones Asociadas al SIELE. Culminación del sistema de evaluación de estándares de calidad SICELE. Lanzamiento del I Curso de Verano del Instituto Cervantes, dirigido a profesionales de la enseñanza de ELE: «La evolución de la lengua española en el mundo». Lanzamiento del curso en línea de preparación al DELE B1. Lanzamiento del primer MOOC del Instituto Cervantes para profesores de español como lengua segunda y extranjera: «Desarrollo de competencias docentes», en la plataforma Miriadax. Diseño, desarrollo y comercialización de los cursos interactivos Objetivo SIELE para la preparación de los candidatos.		Consejo de Europa: publicación del CFER-Companion Volume, que complementa el Marco común europeo de referencia para las lenguas, con la inclusión de nuevas tablas de descriptores de competencia lingüística.

Fuente: Elaboración propia a través de fuentes de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

Los documentos resultantes de los proyectos de investigación que ha realizado el Instituto Cervantes se encuentran a disposición de la comunidad educativa a través de la página web corporativa, con el fin de dar servicio a todos los profesionales del ámbito de la enseñanza de español, en particular, y de las lenguas modernas, en general.

7. ADAPTACIÓN A LOS PROCESOS DE GLOBALIZACIÓN, INTERNACIONALIZACIÓN, A INTERNET, ETC.: RETOS INMINENTES

En el momento actual nos encontramos con una serie de *novedades* de las que es necesario ser partícipe, pero a su vez, tener bajo control. Pasaremos a discutir las una a una:

7.1 *Internet*

Es indudable que Internet ha traído consigo innovación, cambio y velocidad de actuación, eliminación de barreras físicas y multiplicidad de opciones entre las que elegir; ahora bien, las necesidades de formación y de adaptación por parte del profesorado, de las instituciones y de los gobiernos son tan inmediatas que requieren un gran periodo de adaptación, de recursos económicos y humanos para que se puedan gestionar de un modo gradual y sin que afecte a los procesos y acciones en marcha. Para que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas se lleven a cabo a través de realidades tecnológicas es necesario pensar en todos los factores que entran en juego: estudiantes, profesores, formadores, calificadoros, instituciones, dispositivos móviles, adaptaciones tecnológicas y metodológicas, presupuestos, etc., lo cual conlleva un gran periodo de adaptación que ha de estar perfectamente sincronizado con la realidad actual para que ningún proceso se vea afectado en ningún momento.

7.2 *Globalización*

La eliminación de las barreras físicas y el acercamiento de las antiguas distancias que ha traído consigo el uso de Internet y la revolución tecnológica han favorecido el proceso de globalización en el que estamos inmersos. Estamos poco a poco transformando gradualmente la concepción geográfica de nuestra actividad en

el exterior de una *visión geográfica local* a una *visión geográfica global*. En este *nuevo mundo* en el que nos movemos, dentro de este contexto global, se tienden a diluir los conceptos de espacio, tiempo, precio y calidad, entre otros, ya que la visión del cliente/usuario es global.

7.3 Internacionalización

Otro gran avance, a la vez que potencial riesgo en su aplicación, es la integración sincronizada de todos los actores en el proceso: profesores, alumnos, sistemas educativos, autoridades de política lingüística y entidades evaluadoras y reguladoras de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras en el mismo escenario. Por simple que parezca, se requiere mucha pericia para poder coordinar, controlar y poner en marcha todos estos elementos, conjugando, a la vez, cuestiones como la edad de los participantes, los efectos sobre los ciclos de aprendizaje/enseñanza/certificación, los marcos lingüísticos sobre los que se establecen los programas de internacionalización, los niveles lingüísticos exigidos para formar parte de este ciclo, así como su regulación y control⁴⁴.

7.4 Papel del alumno en el proceso de aprendizaje y enseñanza

El innovador documento que, desde su aparición en 2001 —el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) del Consejo de Europa— ha guiado las actuaciones del sector, nos habla desde su propio título de «aprendizaje, enseñanza y evaluación», con ese orden comienza ya a posicionar al alumno en un nuevo nivel. Incluso en el discurso de todos los docentes está hablar de aprendizaje, no de enseñanza de lenguas. Eso es indicativo del gran cambio que se está produciendo desde el punto de vista metodológico a nivel global. Esta visión, ya muy bien explicitada en el MCER se ha convertido en un mantra en el colectivo docente de lenguas extranjeras y segundas, y ha reconducido una visión, que

⁴⁴ García Rey (2018), *Idem*.

se ha tornado arcaica, perteneciente a una era *pretecnológica* y *docentecéntrica* que ha cedido paso al alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiz autónomo*, y en una orientación docente dirigida a la acción.

7.5 *Democratización de la enseñanza y revolución digital*

Entre esta multitud de nuevos escenarios se han definido nuevos papeles para los diferentes actores, y esto es palpable en los diferentes dominios de gestión y administración de la información y del *sistema*. Los enseñantes no son los principales *maestros del medio*. Las redes sociales les han proporcionado la posibilidad de adquirir un nuevo liderazgo con sus nuevas normas y objetivos. La revolución tecnológica y digital en el ámbito docente se ve representada y respaldada por las redes sociales, Internet, dispositivos móviles, nuevos formatos de actividades docentes, webinaros, comunidades de prácticas, etc., en definitiva nuevos *contextos de aprendizaje*, los cuales suponen una gran revolución sobre las teorías clásicas de los roles del profesor y del alumno.

Una vez más debemos ser capaces de deslindar las ventajas de los peligros en esta novedosa situación, ya que hay que buscar un equilibrio entre las nuevas herramientas y los escenarios de aprendizaje, y controlar que esto no afecte a los tiempos y espacios de estudio, interlocución, comunicación, etc.

En este contexto, desde el Instituto Cervantes nos vemos abocados a desempeñar un nuevo papel, en el que el análisis del entorno y la asignación de nuevos roles a nuestros equipos implican novedades como la *enseñanza en cascada*, ya que, para optimizar los recursos y asegurar una mayor longevidad a lo ya de por sí poco longevo hoy en día, debemos diseñar acciones educativas y certificativas con un formato en mente, un formato que incluya aspectos autoformativos, sostenibles y reutilizables.

Ejemplo claro de que la evolución propia del sistema nos guía por la vía de la utilización de los medios digitales y tecnológicos, es el nuevo Plan de Transformación Digital de la Administración General del Estado y sus Organismos Públicos (Estrategia TIC) 2015-2020, que el propio Gobierno de España (MINHADP), a través de su Dirección de Tecnologías de la Información y de las

Comunicaciones, ha instado a implementar por parte de la Administración Pública.

8. PELIGROS DE LA NOVEDAD

Ninguna novedad o evolución viene exenta de riesgos o, mejor dicho, de polémica. La avalancha de comentarios, críticas, disensiones, alertas o protestas, no se han hecho esperar y junto con los loores y las alabanzas conforman una ominosa «maldición» que se cierne sobre el sector. Titulares como los siguientes ponen de relieve los peligros que algunos ven en el imparable avance de procesos como la globalización, la sociedad digital, el uso de Internet o de la tecnología, etc., y se deja a libre albedrío del lector su interpretación y su veracidad. Lo cierto es que cualquier acción conlleva una reacción y se verá en un futuro muy próximo cómo se pueden atajar los temores vertidos en los siguientes titulares de periódicos:

a) «Los alumnos pasan mucho tiempo con el móvil. No saben nada»⁴⁵. Titulares como este nos instan a preguntarnos si deberíamos reflexionar sobre los efectos negativos de la tecnología o si simplemente los hábitos están cambiando.

b) «Professional translators aren't worried about Google's language-translating headphones»⁴⁶. Cuando leemos que ni los traductores profesionales ni los intérpretes parecen preocuparse por la injerencia en su campo laboral de los auriculares traductores simultáneos de Google, nos tranquilizamos, porque se podría pensar que en un futuro no muy lejano la enseñanza de lenguas extranjeras y las traducciones podrían verse acompañadas por nuevos «inquilinos» no esperados.

c) «Children losing the ability to hold a conversation because of technology, Wimpy Kid author says»⁴⁷. Las «distracciones» o las «influencias» que puede tener la tecnología en el aprendizaje también son dignas de preocupación, a juzgar por artículos como

⁴⁵ Andrés Rojo (2018), «Carlos García Gual: "Los alumnos pasan mucho tiempo con el móvil. No saben nada"», *El País Semanal*.

⁴⁶ Price (2017), «Professional translators aren't worried about Google's language-translating headphones», *Business Insider*.

⁴⁷ Telegraph Reporters (2017), «Children losing the ability to hold a conversation because of technology, Wimpy Kid author says», *The Telegraph*.

este. Si adaptamos las conversaciones reales a la velocidad y a los espacios requeridos por el medio tecnológico, vemos que el proceso de entrenamiento para actuar en las dos realidades se estima más que necesario.

d) «¿Tiene los días contados el signo de apertura de la interrogación?»⁴⁸. Este parece ser el principio de un sinfín de preocupaciones hoy en día. A esta preocupación concreta, sin duda le seguirán las tildes, la exclamación, las mayúsculas, la K en lugar de la Q y un larguísimo etcétera de quejas.

e) «Lack of Technology Can Impede Creative Skills»⁴⁹. De vez en cuando parecen romperse lanzas a favor de la tecnología que nos hacen reflexionar sobre sus posibilidades ocultas. Asimismo, con un poco más de perspicacia, podemos cuestionarnos la batalla en contra del progreso.

f) «Can English remain the «world's favourite» language?»⁵⁰. El pánico a perder el liderazgo de lengua dominante por causa de los desarrollos de traducción simultánea en dispositivos cotidianos, o el temor a que se «corrompa» la pureza lingüística, generando «lenguas híbridas» gracias al uso de programas de traducción por ordenador, hace reflexionar sobre la necesidad de gestionar el progreso y utilizarlo de manera sensata y coherente.

g) «Don't blame young people and emojis for a decline in English»⁵¹. En este artículo vemos como ciertos autores cuestionan el uso de emoticonos y los consideran culpables de un uso erróneo de la lengua. Esto nos hace preguntarnos si la línea recta es el camino más corto entre dos puntos.

h) «Computer-based tests are another challenge for low-income students, teachers say»⁵². Otra reflexión en contra del progreso es la visión de la posible brecha social que se puede estar creando con la introducción de la tecnología en el día a día de la

⁴⁸ Abad (2018), «¿Tiene los días contados el signo de apertura de la interrogación?», *Yorokobu*.

⁴⁹ M. Bogardus Cortez (2018), «Lack of Technology Can Impede Creative Skills, Adobe Research Finds», *EdTech*.

⁵⁰ R. Lustig (2018), Can English remain the “world's favourite” language?, *BBC*.

⁵¹ O. Kamm (2018), «Don't blame young people and emojis for a decline in English», *The Times*.

⁵² Fuente: Washington Post Education.

enseñanza, lo cual podría resultar contraproducente y abrir fisuras sociales no esperadas.

9. CONCLUSIÓN

Todo parece ir por buen camino, pero es necesario adaptarse a las nuevas necesidades y expectativas que impone el progreso. Los métodos de enseñanza cambiarán, la lengua no tanto, sin embargo, la filosofía ha de ser la misma, trabajar por la difusión y la promoción de una lengua y una cultura que compartimos más de 480 millones de habitantes en 21 países dónde es lengua oficial. Una lengua que es de uso cotidiano entre más de 577 millones de hablantes y estudiada por más de 21 millones.

En el Instituto Cervantes hemos integrado nuestra misión institucional en nuestro ADN, y por ello hemos entendido que lengua y cultura se pueden enseñar y enseñar a apreciar; por tanto, es fácil entender que nuestras acciones se muevan en esa dirección, i.e., en la de la apreciación del patrimonio lingüístico y cultural común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante.

Ahora bien, independientemente de que se esté experimentando globalmente un auge en el volumen de actividad en el interés por el español, en la multiplicidad de oportunidades que surgen o en la flexibilidad de acometer acciones, es indudable que existen también nuevos retos y nuevas amenazas para la lengua española que hay que afrontar. Hagámoslo, pues, de modo conjunto para presentarnos ante el mundo de forma unida y podremos seguir blandiendo la bandera de gran lengua en los entornos educativos, políticos y sociales.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, M. (2018), «¿Tiene los días contados el signo de apertura de la interrogación?», *Yorokobu*. Disponible en: <https://www.yorokobu.es/signo-apertura-interrogacion/>.
- ANDRÉS ROJO, J. (2018), «Carlos García Gual: “Los alumnos pasan mucho tiempo con el móvil. No saben nada”», *El País Semanal*. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2018/02/05/eps/1517841144_118374.html.
- ANSORENA, J. (2018), «El español saca músculo político en Estados Unidos», *ABC*. Disponible en: http://www.abc.es/cultura/abci-espanol-saca-musculo-politico-estados-unidos-201804210202_noticia.html.
- BASSETS, M. (2018), «Macron vende la “marca Francia” ante los titanes del capitalismo global», *El País*. Disponible en: https://elpais.com/economia/2018/01/22/actualidad/1516640058_711925.html.
- BOGARDUS CORTEZ, M. (2018), «Lack of Technology Can Impede Creative Skills, Adobe Research Finds», *EdTech*. Disponible en: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/02/lack-technology-can-impede-creative-skills-adobe-research-finds>.
- BUENO HUDSON, R. (2012), «Imbalance of Language Skills in the Speech of Foreign Characters in Film». School of Languages and Social Sciences, Aston University.
- (2017), «Iniciativas del Instituto Cervantes para la iberoamericanización de la promoción internacional del español», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2017*. Madrid: AEBOE, Instituto Cervantes, pp. 83-103.
- CERVERA, C. (2016), «“I-span-ya”, el misterioso origen de la palabra España», *ABC*. Disponible en: <http://www.abc.es/espana/20140829/abci-donde-procede-palabra-espana-201408281811.html>.
- CHAMBERS, P. L. (2007), *Latin alive and well. An introductory text*. Norman: University of Oklahoma Press.
- 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/.
- CRYSTAL, D. (2002), *The English Language. A Guided Tour of the Language*. Londres: Penguin Books.
- DAI, W. (2017), «China publica primer informe sobre empleo y flujo laboral de los egresados de la carrera de español», *China.com*. Disponible en: http://mobile.espanol.china.com/1828/20170126/870436_1.html.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017), *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- DIRECCIÓN ACADÉMICA DEL INSTITUTO CERVANTES (2016), «El Instituto Cervantes y la enseñanza internacional del español», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: AEBOE, Instituto Cervantes.
- FEDELE (2017), *Español en España. Informe sectorial 2017*. Disponible en: <http://fedele.org/>.
- GARCÍA DELGADO, J. L., ALONSO, J. A. y JIMÉNEZ, J. C. (2012), *Valor económico del español*. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.
- GARCÍA REY, M. (2018), «A cambio de euros, títulos universitarios a tutiplén para chinos que no hablan español», *El Confidencial*. Disponible: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-02-27/universidad-espanola-regala-titulaciones-a-chinos_1527656/.
- GOLDMACHER, S. (2016), «Trump's English-only campaign», *Politico* (sic). Disponible en: <https://www.politico.com/story/2016/09/donald-trumps-english-only-campaign-228559>.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- (2011), *¿Qué es ser un buen profesor o buena profesora de ELE?* Disponible en: <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/>

- recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.
- (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
 - (2018), «El español, una lengua viva. Informe 2018», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018*. Madrid: AEBOE, Instituto Cervantes.
- KAMM, O. (2018), «Don't blame young people and emojis for a decline in English», *The Times*. Disponible en: <https://www.thetimes.co.uk/article/dont-blame-young-people-and-emojis-for-a-decline-in-english-hz8ndz3ck>.
- KAPLAN, R. (1966), «Cultural thought patterns in intercultural education», *Language Learning*, 16 (1), pp. 1-20.
- LIGHTBROWN, P. M. y SPADA, N. (2006), *How languages are learned*. 3.ª ed. Oxford: Oxford University Press.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2002), *Comprensión oral del español*. Madrid: Arco Libros.
- LUCENA GIRALDO, M. (2018), «La fabricación del español global», *ABC*. Disponible en: https://www.abc.es/cultura/abci-fabricacion-espanol-global-201801230133_noticia.html.
- LUSTIG, R. (2018), «Can English remain the “world's favourite” language?», *BBC*. Disponible en: <http://www.bbc.com/news/world-44200901>.
- MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016), *El mundo estudia español 2016*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html>.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000), *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- (2015), *La maravillosa historia del español*. Barcelona: Espasa.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Y OTERO ROTH, J. (2016), *Atlas de la lengua española en el mundo*. 3.ª ed. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.
- NUNAN, D. (1991), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Nueva York: Prentice Hall.

- POOLE, S. (2017), «French the new lingua franca of the world-vraiment?», *The Guardian*. Disponible en: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/dec/02/french-language-world-lingua-franca-emmanuel-macron-optimism-grandiose>.
- PRICE, R. (2017), «Professional translators aren't worried about Google's language-translating headphones», *Business Insider*. Disponible en: <http://uk.businessinsider.com/professional-translators-reactions-google-pixel-buds-2017-10>.
- RIVAS, L. (2018), «La cruzada de Macron para que el francés desbanque al español como lengua global», *El Confidencial*. Disponible en: https://blogs.elconfidencial.com/mundo/mondo-cane/2018-03-26/cruzada-macron-frances-idioma-global-espanol_1539587/.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006), *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- SERRANO AVILÉS, J. (ed.) (2014), *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: Catarata, Instituto Cervantes y Casa África.
- SIMONS, G. F. y FENNING, C. D. (eds.) (2018), *Ethnologue. Languages of the World*. 21.^a ed. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en: <http://www.ethnologue.com/>.
- TELEGRAPH REPORTERS (2017), «Children losing the ability to hold a conversation because of technology, Wimpy Kid author says», *The Telegraph*. Disponible en: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/11/13/children-losing-ability-hold-conversation-technology-wimpy-kid/>.
- TINSLEY, T. y BOARD, K. (2017), *Languages for the future*. Londres: British Council. Disponible en: <https://www.britishcouncil.org/organisation/policy-insight-research/languages-future-2017>.
- VERDÍA LLEÓ, E. (2012), «La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores», EN VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes, AEBOE, pp. 265-282. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm.
- VV. AA. (2006), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto

Cervantes y Santillana. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/.

- (2017), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2017*. Madrid: AEBOE, Instituto Cervantes.
- (2018), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018*. Madrid: AEBOE, Instituto Cervantes.

MAPA MUNDIAL DE LA LENGUA Y LA CULTURA EN ESPAÑOL

Como se ha podido leer en la presentación de este libro, *El español en el mundo 2018* está dedicado a la evolución de la lengua española en el mundo. Ofrece, por lo tanto, diversas reseñas y opiniones de investigadores y analistas expertos, periodistas y gestores del ámbito de la cultura española e hispanoamericana, que analizan la evolución del español como lengua de comunicación internacional así como su proyección de futuro, como se detalla a continuación.

El Anuario del Instituto Cervantes 2018 inaugura una nueva sección con vocación permanente, denominada «Mapa mundial de la lengua y la cultura en español», que estará dedicada a ir «mapeando» año tras año la cartografía de la presencia internacional de la lengua y las culturas hispánicas. Hacemos uso intencionado del término «mapear», propio del ámbito de la biología, ya que lo hemos encontrado idóneo para describir la intención de este nuevo apartado de nuestro anuario: «Localizar y representar gráficamente la distribución relativa de las partes de un todo» (*DLE*, RAE, «mapear»), pues el propósito de esta sección es precisamente ir dibujando una imagen gráfica de la presencia de la lengua español y la cultura en español, tras localizar sus principales focos de actividad en el atlas mundial.

La sección incluye, en esta ocasión, artículos dedicados a la evolución de la lengua y la cultura en español en Estados Unidos, Brasil, China, Filipinas, Marruecos, Gran Bretaña, Francia y Alemania, preparados respectivamente por Ignacio Olmos Serrano, Rosa Sánchez-Cascado, Inmaculada González Puy, Carlos Madrid Álvarez-Piñer, Javier Galván Guijo, Ignacio Peyró Jiménez, Javier Muñoz Sánchez-Brunete y Diego Valverde Villena.

LA LENGUA ESPAÑOLA EN LOS ESTADOS UNIDOS HOY: RIESGOS Y OPORTUNIDADES

Ignacio Olmos Serrano
Instituto Cervantes de Nueva York

Han sido muchos y muy esperanzadores los datos positivos sobre la evolución del español publicados en diversos estudios en los últimos años. Empujado por la creciente inmigración hispana, nuestro idioma ha experimentado un crecimiento exponencial que ha llevado a pensar que la batalla por la consolidación del español como lengua de comunicación internacional, junto al inglés, se libraba sobre suelo norteamericano. Esta nueva realidad se ha ido imponiendo casi exclusivamente por la presión demográfica, pero sería deseable que hubiese una política explícita por parte de la Administración española que acompañase y consolidara un crecimiento cuya importancia estratégica nadie deja de encarar: por un lado, contamos con una limitada red de centros del Instituto Cervantes (menos que en Alemania, Francia, Italia o Brasil) que, a pesar de su intensa actividad, no son suficientes para un país-continente de más de 300 millones de personas. Por otro lado, los programas de profesores de español, con los que el Ministerio de Educación español participa en varios colegios norteamericanos, necesitarían ampliarse mucho para ganar cierta influencia en el sistema educativo norteamericano.

Las expectativas futuras sobre el aumento del número de hispanohablantes se han basado no solo en el creciente peso demográfico o en la supuesta resistencia a la disolución del idioma en el inglés dominante, sino sobre todo en un hecho diferencial: el nuevo interés de las autoridades educativas norteamericanas por salir de su tradicional aislacionismo lingüístico y, siguiendo los pasos de Europa décadas después, introducir la enseñanza de lenguas extranjeras en los currículos educativos. Especialmente

interesante ha sido el caso de Nueva York, donde su canciller de Educación, Carmen Fariña, de origen gallego, ha impulsado como prioridad política la conversión del mayor número de colegios públicos en escuelas «duales» (o bilingües, en nuestra terminología), decantándose la mayoría de ellos por programas inglés-español. El carácter modélico de Nueva York ha tenido un efecto prescriptor sobre otros estados de la Unión, especialmente aquellos bajo gobiernos demócratas.

La multitud de datos publicados a este respecto podrían resumirse básicamente en tres: uno de cada seis residentes en Estados Unidos es hispano, uno de cada cinco niños en colegios públicos es hispano y uno de cada cuatro recién nacidos es hispano, lo que reflejaría claramente el potencial de crecimiento a medio plazo. Así las cosas, el momento dulce de la lengua española en EE. UU. ha permitido proyecciones de futuro como que los hispanos, consolidada ya definitivamente su condición de primera minoría del país (por encima de los afroamericanos y cualquier otra comunidad), podrían pasar hacia mediados de este siglo del 18% actual a un 29% (casi un tercio) y convertir los EE. UU. en el primer país hispanohablante del mundo, por delante de México.

Por más que, como veremos, estos datos hay que relativizarlos considerablemente, el hecho es que se ha extendido en ciertos sectores angloparlantes el miedo a que el español no solo siguiera creciendo, sino que pudiera llegar a desplazar completamente al inglés. Un miedo carente de fundamento que ha permitido articular un discurso populista en la Administración Trump retomando las viejas campañas del English Only (no hay que olvidar que actualmente hay legislaciones diversas a favor de la oficialidad del inglés en 31 estados y más de 400 ciudades). Este discurso ha conectado con las inseguridades de una parte del electorado, principalmente blanco, de bajo nivel académico y el más castigado por la crisis financiera de 2008, lo que ha provocado la explosión de algunos comportamientos racistas y la culpabilización de los hispanos como problema para el futuro del país, en tanto que son vistos como una amenaza a una supuesta identidad nacional imperecedera que estaría en el origen de la república norteamericana y con la que habrían soñado los padres fundadores hace ahora casi 250 años. Este nuevo populismo, ajeno a la tradición ilustrada propia de la democracia americana, busca un enemigo

interior que, según muchos analistas, pretende desviar el foco mediático de la implementación de una agenda económica lesiva precisamente para las clases más desfavorecidas. Hoy muchos niños hispanos se enfrentan a actitudes negativas generalizadas hacia el español y la presión social por hablar inglés es tan alta que algunos padres evitan que sus hijos estén expuestos al español incluso desde el *kindergarten*. El resultado es hoy un patrón de comportamiento generalizado en el que los abuelos hablan a sus nietos en español y estos les responden en inglés. El origen último de esta tensión reside precisamente en la superior capacidad de resistencia del español en EE. UU., a diferencia del alemán, el polaco, el sueco o el italiano, que en su momento también fueron considerados como una amenaza a la identidad americana.

Es cierto que ya en California o Nuevo México los latinos son el principal grupo étnico —por encima de los caucásicos o blancos—, pero a nivel nacional estamos comenzando a ver algunos datos que podrían amenazar el futuro del español: en primer lugar, aunque entre 2006 y 2015 los hispanos que hablan español en sus hogares aumentaron de 31 millones a 37 millones, durante ese mismo periodo el porcentaje de todos los hispanos que hablan español en sus casas disminuyó del 78% al 73%. En segundo lugar, según el Pew Research Center, el porcentaje de niños que en 2000 declaraban hablar «muy bien inglés» o «solo inglés» era del 73%, mientras que en 2014 era ya del 88%. Esto ha hecho pensar a algunos que la idea tradicional de que EE. UU. ha sido siempre la «tumba» de todas las lenguas extranjeras, podría, a la larga y en contra de lo que se venía pensando, no ser una excepción tampoco en el caso del español.

Son varios los factores que explicarían esa ralentización del crecimiento del español o su eventual reversión: en primer lugar, la disminución de la inmigración latina, fundamentalmente mexicana, tras la superación de la crisis financiera de 2008 y la clara mejora de la economía de México. En segundo lugar, el endurecimiento de las políticas antiinmigración del presidente Trump y el desarrollo de una intensa retórica populista que amenaza no solo a quienes intenten atravesar ilegalmente la frontera, sino a los inmigrantes sin documentación que residen en EE. UU., muchos de los cuales llegaron al país siendo niños, se han educado en inglés y tienen ya poca o ninguna vinculación emocional

con sus países de origen. Y, en tercer lugar, la disminución de la tasa de natalidad de los hispanos, adaptándose poco a poco a los patrones anglosajones. Además, el 65% de los latinos ya nacen en EE. UU., frente al 59% en 2000, lo que hace que se sientan en principio cada vez menos inclinados a hablar español en sus casas.

No obstante, el factor fundamental es el muy variado dominio del uso del español de los hispanos: confundir hispanos con hispanohablantes en EE. UU. es un gran error. De hecho, muchos de ellos, ante el surgimiento de un nuevo y creciente orgullo latino que les permite reafirmar su identidad en el espacio público en EE. UU., consideran que hablar español no es ya una marca necesaria de la latinidad. En su estudio sobre el futuro de la lengua el profesor Rubén Rumbaut de la Universidad de California, afirma que el español podría seguir la misma trayectoria que otras lenguas que en EE. UU. han acabado desapareciendo, solo que en el caso del español este proceso sería mucho más lento. Así, Rumbaut ha establecido que solo el 5% de los mexicano-estadounidenses de cuarta generación puede hablar español perfectamente.

Ante esta situación cabe preguntarse por las opciones de la Administración española para consolidar la presencia actual del español en EE. UU. y revertir los inicios de tendencias regresivas. Es preciso, sobre todo, ser conscientes de la necesidad de articular una política explícita del español para los EE. UU. que debería girar sobre los siguientes puntos:

- 1) Defensa del bilingüismo como política educativa generalizada, apoyado (a) en el interés legítimo de las comunidades hispanas en mantener su identidad, (b) en el nuevo interés de las autoridades educativas por desarrollar las escuelas duales, (c) en la superación progresiva del aislacionismo lingüístico norteamericano, (d) en el desarrollo pujante de una economía hispana dentro del país y en el crecimiento de las relaciones interamericanas y, finalmente, (e) en la idea de que el futuro del liderazgo estadounidense, tantas veces reinventado a sí mismo y amenazado hoy por China —son innumerables las publicaciones sobre el declive del imperio americano—, pasa hoy por la construcción de una sociedad bilingüe y bicultural, capaz de moverse con naturalidad en los dos idiomas internacionales más importantes del mundo.

2) Desarrollo de una política común con los países latinoamericanos para promocionar el español entre las comunidades latinas (tan interesados o más que España), superando el estigma que acompañaba al idioma dentro de estas mismas comunidades y que ha llevado a parte de las primeras generaciones de inmigrantes a hablar a sus hijos en un torpe inglés cifrando en ello las oportunidades de su éxito e integración, así como promocionar el español entre las nuevas generaciones con el argumento central de la ventaja competitiva que supone, tanto en términos académicos como económicos: los estudios actuales cifran entre \$3.000 y \$7.000 la diferencia salarial para trabajadores bilingües en los mismos puestos. Y, finalmente, articular junto con los países latinoamericanos una defensa política del español en los EE. UU. ante el Congreso y el Senado, y los diversos estados.

3) Ampliación de la red de centros del Instituto Cervantes, con aperturas en Washington D. C. (capital política del mundo, con capacidad de influir en decisiones de política educativa y de trabajar con los numerosos *think tanks* establecidos ahí), en Miami (auténtico nudo de empresas que operan en la relación entre EE. UU. y Latinoamérica), en Los Ángeles y San Francisco (centros de la creatividad tecnológica de EE. UU., vanguardia de movimientos y cambios sociales del país y con una población hispana que recientemente ha superado a la anglosajona), así como en Dallas y Houston (centros económicos en rapidísimo crecimiento). También, por cierto, cabría decir lo mismo de Canadá, donde el Cervantes no tiene presencia alguna, salvo una pequeña aula en la ciudad de Calgary en el estado de Alberta. Baste recordar que la Alianza Francesa tiene 106 dependencias en EE. UU.

4) Desarrollo de una política educativa, en colaboración con las agregadurías del Ministerio de Educación y los consulados mexicanos (más de cincuenta en todo el país) para influir en cada estado de la Unión en favor de la creación de colegios duales o bilingües, aportando profesores allí donde sea necesario y ofreciendo formación específica a profesores de español.

5) Defensa del legado español como una de las cuatro raíces auténticas de la república norteamericana (junto con la anglosajona, la afroamericana y la de los indios nativos). Desarrollo de iniciativas en este sentido, no traídas de España, sino en colabo-

ración con las comunidades hispanas establecidas en los diversos estados.

Todo ello supone sin duda una inversión de recursos económicos y humanos cuya rentabilidad estratégica en el medio y largo plazo, sin embargo, es simplemente inmensa. Hoy por hoy es indiscutible la influencia política, cultural y económica de los latinos: en 2012 votaron 11 millones y en 2030 podrán hacerlo más de 40 millones. Y, después de todo, el español sigue siendo la segunda lengua por importancia de EE. UU. con 48,6 millones de hablantes: 34,8 millones de hablantes originarios de diversos países hispanos, 11 millones de indocumentados (que sin duda permanecerán en el país) y 2,8 millones de hablantes no hispanos. Aún estamos a tiempo de aprovechar esta gran ventana de oportunidad para el español.

LA EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA EN ESPAÑOL EN BRASIL

Rosa Sánchez-Cascado
Instituto Cervantes de Brasília

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de Brasil es hablar de un continente, cuesta acercarse a la realidad brasileña sin mencionar su inmensidad y heterogeneidad. Con una superficie estimada en más de 8,5 millones de km² es el quinto país más grande del mundo en área total, equivalente a 47% del territorio sudamericano. Sus más de 210 millones de habitantes hacen de Brasil el sexto país más poblado del mundo, aunque no en todas sus áreas por igual, ya que el interior del territorio aún está marcado por enormes vacíos demográficos.

A partir de 1500 fueron llegando los primeros europeos a estas tierras que en el futuro serían conocidas como Brasil: portugueses, franceses y holandeses, emigrantes europeos que junto a los pueblos indígenas y a los esclavos africanos conformarían su riqueza étnica. Más tarde Brasil, entre las dos grandes guerras europeas, sirvió de refugio para aquellos que querían huir de la situación, principalmente japoneses, italianos y alemanes que trajeron consigo sus costumbres, su lengua, su cultura y su religión.

Esto ha generado una de las sociedades más interraciales del mundo, y también con una desigualdad social muy acusada.

Las dificultades económicas y el sueño con una vida mejor tienen como consecuencia el fenómeno migratorio español hacia Brasil desde finales del siglo XIX, aprovechando el auge de la producción de café que precisaba una gran cantidad de mano de obra. A partir de ese momento, los flujos migratorios desde

España han sido muy desiguales y especialmente marcados por los vaivenes de las relaciones bilaterales entre ambos países. Con todo, la española es la tercera comunidad de origen europeo, detrás de Portugal e Italia.

Brasil, como potencia regional, es el tercer país de destino de la inversión directa española en el extranjero y, por ende, el comportamiento de su economía es clave para la presencia española en Latinoamérica. Por otra parte, para Brasil, España es una puerta de entrada estratégica hacia Europa. Esta relación en clave económica se ve favorecida por sus afinidades culturales y lazos históricos, por lo que el interés entre ambos países es mutuo.

2. LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN BRASIL HOY

Brasil en 2005 abrazaba idiomáticamente al mundo hispano, hacía una apuesta de futuro para conseguir que el idioma dejara de ser una barrera y la lengua se convertía, de este modo, en una gran oportunidad que permitía estrechar aún más los lazos con los países que lo rodean.

La aprobación de la llamada «ley del español» (Ley 11.161, de 5 de agosto de 2005) permitía la implementación de la oferta obligatoria del español en los currículos de enseñanza media. Sin duda una de las mejores noticias para nuestra lengua, fruto de la actitud y trabajo de los diferentes grupos de hispanistas que consiguieron reunir sus esfuerzos y objetivos comunes. Con esta ley Brasil formalizó la importancia del conocimiento mutuo de las dos lenguas oficiales del acuerdo MERCOSUR y resaltó las afinidades culturales de sus socios. Brasil se acercó a los países de habla hispana, quiso hacer del español una lengua vehicular entre todos ellos, se integró plenamente y aumentó su posición referencial en esta área geográfica también por este hecho de progreso e inclusión.

Esta ley otorgó otro matiz al valor del español, un valor estrechamente vinculado al número de sus hablantes y a culturas milenarias, así como también es considerado un valor económico cada vez más pujante. Estas características hacían que el aprendizaje del español como segunda lengua fuera una inversión de futuro para quienes decidieran aprenderlo, ya que quedaba evi-

dente que el idioma español era lengua de cultura y de comunicación internacional, así como medio de intercambio científico y económico, sobre todo dadas las particularidades geográficas del país continental.

En las últimas décadas, la educación brasileña ha pasado por algunos cambios, ora técnicos ora metodológicos y también estructurales, y tienen como objetivo cada uno de ellos el adecuarse a la realidad e intentar solucionar los problemas de los que adolece el contexto educativo del país.

Diez años más tarde, mediante la Medida Provisoria n.º 746 de 22 de septiembre de 2016, lamentablemente para el hispanismo en Brasil, se derogaba la llamada «ley del español» en el marco de una reforma de la enseñanza secundaria brasileña. Esta derogación favorece de manera evidente el posicionamiento del inglés como única lengua extranjera obligatoria y se elimina la obligatoriedad de las escuelas de ofrecer español en la enseñanza media. El escenario cambia drásticamente para el español, ya que a pesar de que no significa que el español desaparece de la enseñanza media en Brasil, la legislación deja abierta la posibilidad de que sean ofrecidas otras lenguas extranjeras que seguirán teniendo un carácter optativo. Es, por tanto, probable que la relevancia del español acabe viéndose disminuida ya que al pasar a ser una lengua y asignatura optativa es muy probable que su enseñanza pierda importancia frente a otras, así como que se vea afectada por los reajustes económicos que eventualmente se realicen en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, ajustes que en esta época de crisis económica y política no son esporádicos.

El ministro de Educación actual ha aclarado que la «Nueva enseñanza secundaria» estará implantada en todo el país a partir de 2019. Las asignaturas de filosofía, sociología, educación física y arte funcionarán como optativas. Los colegios están obligados a ofrecer las asignaturas, pero es opción del estudiante escogerlas o no.

Al no haber habido diálogo alguno con los sectores implicados y afectados directamente, tales como colectivos de docentes y asociaciones, estos cambios han generado una gran polémica en el país y han motivado diferentes protestas por parte de estudiantes, profesores, departamentos y asociaciones de profesores

de español, lamentando aunadamente la derogación de una ley que había permitido, de hecho, el acceso plural al conocimiento, a la cultura y al intercambio cultural iberoamericano. Esta derogación pone en peligro el avance del español y de toda la inversión económica y humana realizada, así como las expectativas de miles de aprendices que empezaron su aventura lingüística en el aprendizaje español y ahora las ven frustradas al cerrar, en algunos casos, los cursos de español en las escuelas.

Tras el trabajo realizado en décadas anteriores, y recogido en los diferentes anuarios de nuestra institución, se había logrado que el español fuera considerado en Brasil como idioma universal al servicio no solo de la comunidad hispanohablante sino de toda la comunidad internacional, instrumento imprescindible y esencial para llevar a cabo transacciones económicas e intercambios culturales, porque compartir la lengua suponía aumentar el diálogo con más de 22 países.

En este escenario de descontento por parte de la comunidad académica y estudiantil surgen, a partir de la derogación de la ley, movimientos a favor de la permanencia del español en la enseñanza brasileña en pro del plurilingüismo, como es el caso de «Fica Espanhol», acción que tomó las redes sociales solicitando votos a favor de la permanencia del español; la petición pública generada en el XVII Congresso Brasileiro de Profesores de Español, organizado por las Associações de Professores de Espanhol (APEs) en julio de 2017; o los numerosos seminarios, congresos, charlas y otros encuentros académicos que tienen como objetivo mantener el español y apoyar al colectivo de profesores y alumnos de este idioma.

Sin embargo, EMBRATUR, ente de promoción del turismo de Brasil, de cara a la temporada de turismo, ha lanzado una campaña de impulso del *portuñol* con el lema «Aquí hablamos *portuñol*: en Brasil todo el mundo se entiende», que tiene como objetivo justificar la derogación de la ley negando las diferencias lingüísticas y minimizando las dificultades de comunicación entre la población local y los visitantes hispanohablantes. Según datos de este organismo, el 55% de los 6.578.074 turistas extranjeros que visitaron Brasil en 2016 llegó de Argentina, Paraguay, Chile, Uruguay, Bolivia, Colombia, Perú y Ecuador, en ese orden. Los turistas argentinos son mayoría en Brasil, especialmente en verano, y durante 2016 suma-

ron 2.294.900, lo que significó un incremento de un 10,34% respecto del año previo, en una tendencia creciente.

Por otro lado, ha habido políticos y senadores de estados brasileños tan distantes como Santa Catarina y Bahía que se han hecho eco de la pertinencia del español como lengua extranjera en el contexto brasileño y han lamentado la decisión sobre la derogación de la ley¹.

También hay constancia de iniciativas alentadoras en lo que a enseñanza de español se refiere en algunos estados. Por ejemplo, cabe mencionar el caso de Ceará, que está haciendo una apuesta fuerte al abrir 11 centros de lenguas, donde se impartirán aulas de inglés (70%) y de español (30%). Otros estados, como Pernambuco y Paraíba, están ofreciendo sistemas de intercambio para que sus alumnos estudien algún tiempo en España. No obstante, este tipo de medidas se han de tomar con precaución ya que no implican mantener la voluntad de continuar reforzando la enseñanza del español en la red de enseñanza pública brasileña.

Aunque es muy difícil obtener datos actualizados sobre la enseñanza del español en la red pública, según estimaciones del Gobierno brasileño, el país cuenta con más de 6 millones de estudiantes de español. La Consejería de Educación imparte entre 20-25 cursos para profesores de la red pública brasileña, y este año hay varios estados que continúan mostrando mucho interés, por lo que hay constancia de que siguen manteniendo la oferta del español en sus planes de estudios.

En Brasil el español es el segundo idioma más hablado, en concreto por más de 6,6 millones de brasileños, debido a la cercanía de países de lengua española, lo que puede ser interpretado como un aliciente para el aprendizaje formal de la lengua y también como todo lo contrario.

Los retos a los que nos enfrentamos actualmente son extraordinariamente complejos: mantener el español en la oferta pública y privada, apostar por la calidad en la enseñanza, potenciar la formación continua del profesorado de español, difundir programas de movilidad internacional, tareas que solo podemos llevar a cabo

¹ Véase <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/senadores-criticam-retirada-do-espanhol-como-idioma-obrigatorio-no-ensino-medio>.

uniendo sinergias con otras instituciones y organismos implicados en estos procesos.

3. LA PRESENCIA CULTURAL

Para reconocer el alcance de las relaciones culturales entre Brasil y España hay que remontarse al inicio de sus respectivos procesos de democratización. Hasta entonces la presencia cultural española se reduce a la creación en los años cincuenta de siete institutos brasileños de cultura hispánica. Años más tarde, ya en 1961, Brasil funda en Madrid un centro de difusión de su cultura en Madrid: Casa do Brasil. Ese mismo año, España crea la Sociedad Cultural Brasil España, institución que con seis centros sirvió de apoyo, hasta la llegada del Instituto Cervantes, a la AECID y a la Embajada de España para difundir la cultura española por medio de exposiciones, conferencias y clases de lengua.

El estrechamiento de las relaciones bilaterales entre los dos países, el cada vez mayor acceso a los medios de comunicación, las redes sociales, la posibilidad de movilidad de personas y el esfuerzo de las instituciones y organismos públicos por proyectar la imagen de marca de país son algunos de los factores que han provocado un mayor interés hacia la cultura en español.

De este modo, conscientes de la importancia del elemento cultural, la Embajada de España en Brasil, la AECID, AC/E, la Fundación Carolina, el ICEX y los ocho centros del Instituto Cervantes ubicados en el país intentan responder de la manera más satisfactoria a la demanda de cultura en español. Por ello, y con el objetivo de propiciar el diálogo y el intercambio cultural, centran todos sus recursos en transmitir las creencias y valores, así como la diversidad y pluralidad de la dimensión cultural española. Conscientes de la riqueza del patrimonio cultural, se trabaja en ofrecer una imagen de lo hispánico realista, una imagen que fusione la tradición y la innovación, que transmita la contemporaneidad de nuestra cultura intensificando el diálogo y los lazos culturales con el país anfitrión.

Ejemplo de ello son las muestras anuales de cine actual que organiza la Embajada de España con el Instituto Cervantes, los aplaudidas presentaciones de flamenco, la participación de artistas españoles en festivales de danza y teatro como el MID o

Cena Contemporânea, los ya tradicionales Conciertos Clásicos o las muestras pictóricas o fotográficas que tienen lugar en los más diversos puntos geográficos del país.

Hasta hace pocos años eran estas instituciones públicas los responsables de canalizar la imagen cultural en Brasil. Sin embargo, en la actualidad la labor también la desarrollan entidades privadas como el espacio Santander Cultural, dedicado principalmente al arte moderno y contemporáneo, que no hacen sino optimizar las percepciones de la cultura de España en Brasil. Otra prueba más de la vitalidad de la relación cultural y del interés por lo español son las tres últimas exposiciones organizadas por la Caixa Cultural en diferentes puntos del país: «A magia de Miró» (2017), «Dalí: A divina Comedia» (2018) y «Francisco de Goya: Loucuras Anunciadas» (2018), muestras que han proporcionado un acercamiento del pueblo brasileño a la cultura española estimulando y enriqueciendo el diálogo entre ambos países.

EL ESPAÑOL, UN VALOR EN ALZA EN CHINA

Inmaculada González Puy
Instituto Cervantes de Pekín

El español se viene impartiendo en la República Popular de China desde principios de los años cincuenta. Es conocida la anécdota de cómo comenzaron esos estudios, de forma algo precipitada, a raíz de la celebración en Pekín en el año 1952 del Congreso de Paz de la Región de Asia y el Pacífico, al que debía asistir un centenar de asistentes procedentes de once países latinoamericanos. Ante la necesidad de contar urgentemente con intérpretes, se decidió encomendar a un profesor —Meng Fu, gran entusiasta de nuestra lengua, si bien con conocimientos limitados del español— el reto de preparar en dos semanas a un grupo de estudiantes de la Facultad de Francés. Tras aquella asistencia improvisada a los congresistas, no exenta de incidencias, llegó la decisión de crear la carrera de español en el entonces Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín (ahora Universidad de Estudios Extranjeros, más conocido como BEIWAI 北外, abreviación de su nombre en chino), comenzando así la enseñanza oficial de nuestra lengua en China. En los años siguientes otras universidades crearon departamentos o grupos de español. Tras un periodo de expansión en los años sesenta y setenta, propiciado por el establecimiento de relaciones diplomáticas con Cuba, México y Chile, se acusó una ligera recesión en los años ochenta.

En estos últimos cinco años puede decirse que la curva de crecimiento y desarrollo de la lengua de Cervantes en el país de Confucio ha sido exponencial y se está posicionando claramente como segunda lengua extranjera en China, después del inglés.

Aumenta cada año el número de departamentos de español y, en consecuencia, el de alumnos que lo estudian en el marco del sistema universitario. Según cifras facilitadas por el Minis-

terio de Educación de la República Popular y por la Consejería de Educación de la Embajada de España, en este momento hay 34.823 estudiantes universitarios, 4.170 de ellos en Hong Kong y 2.856 en Taiwán. También se ha desarrollado extraordinariamente la oferta privada y la impartición de nuestra lengua en colegios, si bien estos últimos datos no están contabilizados de forma oficial¹.

Según la información facilitada por la Editorial de Lenguas Extranjeras, la más importante en la producción de material para el aprendizaje de idiomas, en 2013 se distribuyeron en China 100.000 ejemplares de *El español moderno*, el método más popular en China, elaborado por los profesores de la mencionada BEIWAI, Dong Yansheng y Liu Jian. Por tanto, si tenemos en cuenta este dato, habría que añadir un dígito a la cifra oficial. Esto se debería, sobre todo, a la demanda que existe en la enseñanza no reglada. Según fuentes de esta misma editorial, la venta de su material para estudiar español, en general, aumentó en más de 20.000 ejemplares entre 2016 y 2017. La serie *Preparación al Diploma de Español* fue adaptada al chino en 2016 y su venta se duplicó en solo un año. Confirma la misma fuente que en este momento, entre todos los niveles, hay una gran necesidad de materiales correspondientes a los niveles A2 y B2.

1. BREVE ANÁLISIS DE LOS FACTORES CONDICIONANTES

Consideramos necesario contextualizar este reciente desarrollo del español en China con una enumeración de los factores que han tenido impacto indudable en el posicionamiento y popularidad del español.

En primer lugar, destacaremos *la pujanza de las relaciones políticas y económicas con el mundo en español, muy especialmente con Hispanoamérica*.

Aunque la historia de los intercambios comerciales entre China y la región se remonta al siglo XVI, con la ruta del Galeón de Manila, que cruzó durante 250 años los mares entre las costas chinas y Acapulco, se vieron debilitados notablemente durante los siglos XIX y primera mitad del XX. No fue sino tras la funda-

¹ Tampoco, en consecuencia, se incluyen en esas cifras los alumnos de español del Instituto Cervantes de Pekín.

ción de la República Popular en 1949, cuando el Gobierno puso gran énfasis en fomentar los contactos, priorizando círculos ideológicamente afines. Autores como Pablo Neruda, Rafael Alberti, María Teresa León, Nicolás Guillén o César M. Arconada, entre otros, fueron invitados a China por diferentes instituciones². Eran periplos con una intensa agenda de visitas y entrevistas, de los que se esperaba que, además de conocer a homólogos chinos, estos influyentes literatos narraran su propio «sueño chino» al regreso a sus países de origen. Alberti y León lo hicieron en su *Sonríe China*, publicado el mismo año de su viaje. Curiosamente, *Andanzas por la nueva China*, de Muñoz Arconada, se mantuvo inédito hasta 2017.

Poco a poco llegó el reconocimiento político del régimen de Mao. Cuba fue el primer país de habla hispana que inició relaciones con la China Popular, en 1960. En la década de 1970 le siguieron Guinea Ecuatorial, Chile, Perú, México, Argentina y Venezuela. España reconoció el régimen de Pekín en 1973; este año se cumplen, por tanto, 45 años de excelentes relaciones. También desde el principio de los años sesenta se fue consolidando la presencia de profesionales contratados por entidades chinas para trabajar como expertos en los primeros departamentos de español o como correctores en medios que empezaban a editar en español (China Ilustrada, China Construye, Radio Internacional, Agencia Xinhua, entre otros).

Pero el verdadero punto de inflexión en las relaciones se produjo a partir de 1978, con el inicio de la política de reforma y de apertura de Deng Xiaoping. En esa década de 1980, Ecuador, Colombia, Bolivia y Uruguay reconocieron el Gobierno de Pekín. El último país hispanoamericano en establecer relaciones diplomáticas con la República Popular ha sido la República Dominicana, el 1 de mayo de 2018. Actualmente, con el español como idioma oficial, solo Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Paraguay mantienen aún relaciones con Taiwán.

Uno de los principales objetivos de China para el próximo quinquenio es reforzar las relaciones políticas con países de esa zona geográfica, y signo de ello son las constantes visitas de alto nivel entre China e Hispanoamérica. Los cinco años de presi-

² Tsay (2004).

dencia de Xi Jinping han transformado la relación de China con el mundo en español. Desde su nombramiento, el presidente Xi priorizó Latinoamérica como nunca antes se había hecho. Poco después de asumir la presidencia en 2013, realizó una primera visita a la región. Fue, de hecho, el segundo viaje oficial que hizo al extranjero. Desde entonces, ha viajado en dos ocasiones más a la zona, con la que desea promover una importante relación económica y política. De la misma forma, se han consolidado viajes regulares de máximos dirigentes de países hispanoamericanos a China.

Xi, con mandato renovado en 2018, es valedor convencido de la estrategia «Una franja, una ruta» o *One Belt One Road* (OBOR), que busca aumentar la influencia internacional generando relaciones de mutuo beneficio, desarrollando inversiones, incorporando alta tecnología y proyectos de infraestructuras, potenciando el comercio y, sobre todo, creando alianzas. Latinoamérica resulta fundamental en este plan estratégico, como también lo es España, como destino final en Europa de esa nueva «ruta de la seda», cuya metáfora más elocuente es la línea ferroviaria que conecta Yiwu (Zhejiang) con Madrid.

Lógicamente, los viajes políticos de máximo nivel se han aprovechado para impulsar y cerrar operaciones económicas, comerciales e importantes inversiones entre China, América Latina y el Caribe. En 2017, el valor del comercio bilateral con los países de la América hispana se acercó a los 160.000 millones de dólares, frente a los 137.000 de 2016. Durante la década pasada la región fue el socio comercial más dinámico de China, país que ya se ha convertido en uno de los principales inversores en Hispanoamérica y principal destino para las exportaciones de muchos países de la región³. A pesar de la crisis internacional, el volumen del comercio bilateral China-América Latina (incluyendo Brasil), se ha multiplicado por 22 en los últimos quince años.

De la misma manera, el comercio entre China y España aumentó de 20.619 millones de euros en 2007 a 31.919 en 2017. El número de empresas exportadoras españolas a China prácticamente se ha triplicado en los últimos diez años, pasando de 5.771 en el año 2007 a 14.802 en 2017. Hay ya más de 200 empresas

³ China ha suscrito Tratados de Libre Comercio con Chile, Perú y Costa Rica.

españolas instaladas en el país⁴. Paralelamente, y a raíz de la iniciativa OBOR, las compañías chinas están muy interesadas en entrar en Latinoamérica y para ello es sin duda relevante el papel que juegan las grandes empresas españolas, sobre todo, los bancos.

Todo ello ha impactado de forma contundente en la necesidad de formar a personas bilingües en español y en chino. La mayoría de empresas que se asientan en China incorporan a sus plantillas directivos y técnicos que ya dominan o se forman en español. Los proyectos de inversiones, ingenierías, plantas o construcción, precisan de equipos especializados, formados en español. No basta con el inglés y China busca una lengua de comunicación directa.

Otro de los factores que consideramos que ha incidido en la demanda y el desarrollo del español, es *la proyección turística* que se está produciendo en ese contexto triangular —España, Hispanoamérica, China— y que potencia una creciente sensibilidad por conocer la cultura y la realidad del otro, así como nuevos nichos de integración profesional.

En esta «nueva China» que emerge, donde se preconiza un crecimiento fundamentado en el consumo y la expansión de la clase media, un turismo nacional, masivo, circula no solo por el interior del país sino hacia destinos del extranjero. Aunque sigue siendo opción predominante la región de Asia Pacífico (90%), el número de viajeros que escogen España ha crecido exponencialmente en los últimos años. Según FRONTUR, el crecimiento interanual del número de turistas chinos que visitaron España entre 2016 y 2017 fue de más del 37%⁵. De las dos únicas conexiones directas que existían en 2015, se ha pasado ya a siete⁶, incluyendo la primera ruta de Iberia, que empezó a volar desde Shanghái en 2017.

Asimismo, aunque las distancias son enormes y las conexiones no tan frecuentes como entre Europa y China, América Latina ve en el turismo chino su gran oportunidad como importante fuente de ingresos. Para ello varios países de Hispanoamérica han simplificado notablemente el procedimiento de los visados, o incluso

⁴ Datos facilitados por la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín.

⁵ Véase INE (2017), *Estadística de movimientos turísticos en frontera* (FRONTUR).

⁶ No se incluyen los vuelos que desde 2016 unen Hong Kong con Madrid y Barcelona.

han llegado a eximir a los nacionales chinos de la exigencia de contar con ese requisito. Los destinos preferentes del turismo chino en la zona son México, Cuba y Argentina, aunque otros países, como Perú, han registrado un alza importante en los últimos años⁷, tendencia que, según los expertos, irá en aumento. En este mismo contexto, han aparecido también nuevas variantes, como el turismo idiomático, que combina el ocio con los cursos de inmersión durante los periodos vacacionales.

La necesidad de profesionales en el sector del comercio, las finanzas, el turismo e industrias relacionadas que dominen nuestro idioma ha provocado que la curva de crecimiento del español como segunda lengua extranjera en China sobrepase a la de otros idiomas con tradicional arraigo, como el ruso, el japonés, el francés o el alemán. El español, lengua hasta hace relativamente poco relegada a los departamentos de filología de algunas universidades, ha dado el salto definitivo y se ha posicionado como un claro valor añadido para aquellos jóvenes que buscan complementar su formación para conseguir mejor inserción laboral en un mercado laboral cada vez más competitivo.

2. SIGNOS DE UNA TRANSFORMACIÓN: EL ESPAÑOL, UN VALOR EN ALZA

Esa transformación en la percepción de nuestra lengua en China se está evidenciando en una serie de signos, que intentaremos analizar a continuación.

2.1 *Introducción del español en los colegios*

Hace ya casi una década, las autoridades educativas decidieron incorporar el español como una de las seis lenguas extranjeras a escoger en los exámenes de la selectividad. A principios de 2018 dieron un nuevo paso hacia la consolidación del español en la educación reglada de China, con la decisión de introducir la oferta de español en colegios públicos, como primera o segunda lengua, a nivel nacional, junto con el francés y el alemán. En el curso académico 2013-2014 se puso en marcha una experiencia piloto en una prestigiosa escuela del distrito Dongcheng de la ciu-

⁷ Véase Redacción (2017), «Apotur: El 2018 será el «boom» del turismo de China en el Perú».

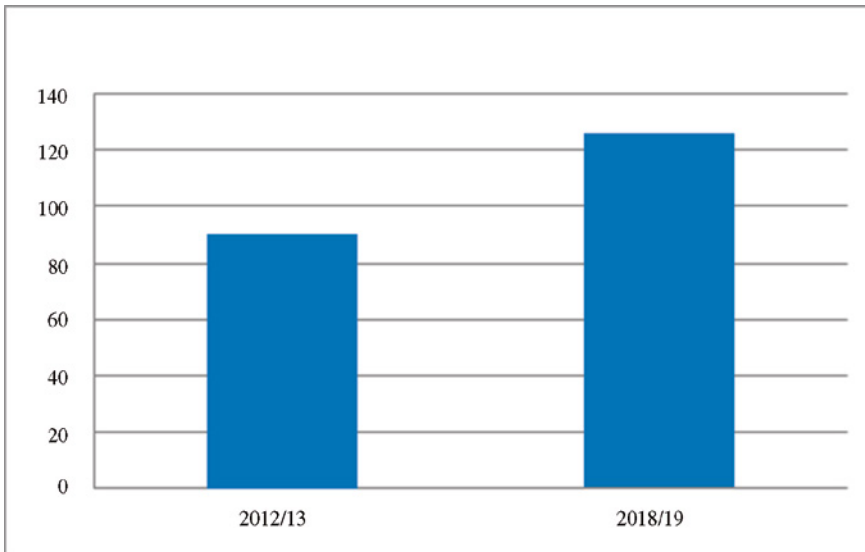
dad de Pekín, con el español en primaria como lengua extranjera obligatoria, junto al inglés. En este momento tienen más de 800 alumnos, que estudian simultáneamente español e inglés.

2.2 *El incremento de la oferta en la enseñanza superior*

Destacaremos también, como signo de ese interés por el español, un aumento progresivo en el número de institutos de enseñanza superior, escuelas de formación profesional y universidades que lo ofrecen como licenciatura, diplomatura, maestría y doctorado, o como segunda lengua extranjera. Según una encuesta realizada desde el Instituto Cervantes, en el curso 2018-2019 habrá 126 centros de enseñanza superior impartiendo clases de español en alguna de sus modalidades, incluyendo nuevos departamentos en 9 universidades⁸.

Gráfico 1

CENTROS UNIVERSITARIOS CON OFERTA DE ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN CHINA

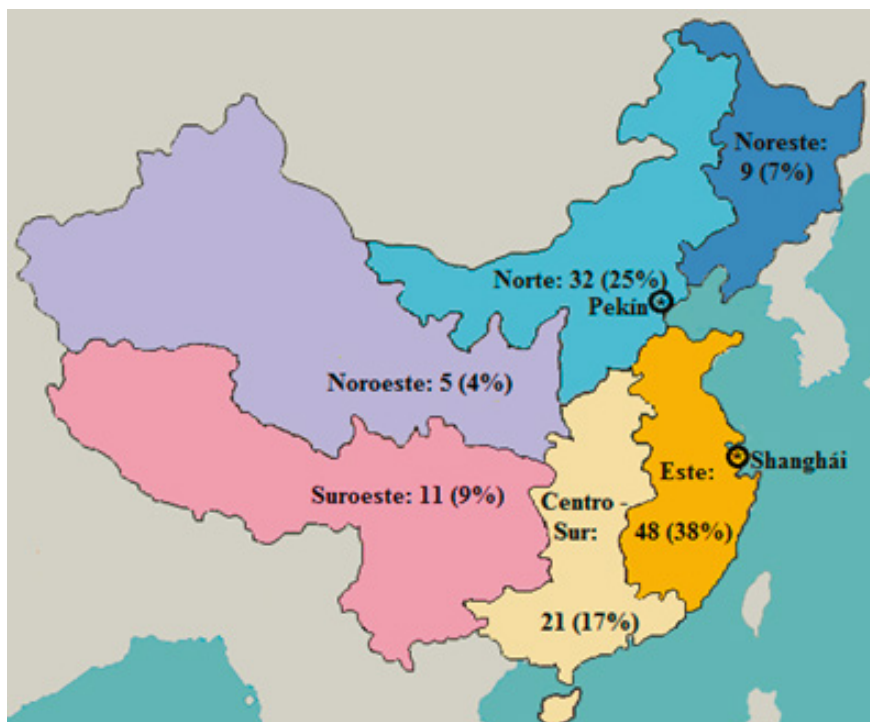


Fuente: Elaboración propia. Instituto Cervantes de Pekín.

⁸ Tal y como indicábamos en el artículo «El español en China», incluido en el *Anuario del Instituto Cervantes 2012*, en ese año había en el país asiático un total de 90 centros de enseñanza superior que ofrecían cursos de español, lo que supone un incremento de un 40% en los seis últimos años.

Cuadro 1

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS UNIVERSIDADES CON DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL (2018)



Fuente: Elaboración propia. Instituto Cervantes de Pekín.

2.3 *Expansión de la oferta de cursos de español como enseñanza no reglada*

Algunas de estas universidades han sabido ver la oportunidad y ofrecen español de forma extracurricular a público general, no adscrito a sus programas reglados o incluso organizan cursos con fines específicos dirigidos a empresas, corporaciones, etc. La fuerte demanda de formación complementaria en el idioma ha fomentado asimismo la aparición en todo el mapa chino de academias privadas.

2.4 *El reciente interés por la cultura en español*

El interés por el idioma propicia también el acercamiento a la cultura en español y esa interrelación funciona, como es lógico, también en dirección inversa.

En una reciente encuesta realizada entre el alumnado del Instituto Cervantes, al ser preguntado por las razones por las que escogía el español, la mayoría señalaba en primer lugar la excelente empleabilidad que esta lengua ofrece. Seguiría, en segundo lugar, la decisión de continuar estudios en universidades de un país de habla hispana, con España como destino preferente a la cabeza⁹.

Pero se ha observado en el análisis de las respuestas un aumento importante del nicho de alumnado que señala la afinidad cultural como motivo para estudiar español. Una parte cada vez más numerosa de encuestados escogían el español porque tenían previsto hacer turismo en un país de habla hispana o, simplemente, por interés en las culturas de los países hispanohablantes. Destaca, en este contexto, la fascinación por las estrellas del deporte, del cine, por la gastronomía, el flamenco o los ritmos latinos.

En 2017 se celebró con gran éxito de participación la tercera edición de un popular concurso de la televisión estatal china CGTN¹⁰ para elegir al chino que mejor se comunique, cante o baile en la lengua de Cervantes y que este año incorporó la categoría infantil. Por su parte, el cine en español es conocido y apreciado, con directores bandera como Almodóvar, Iñárritu o Buñuel, e intérpretes como Penélope Cruz, Javier Bardem o Ricardo Darín. En el último año fue llamativo el caso de la película *Contratiempo*, de Oriol Paulo, durante varias semanas como una de las cinco más taquilleras de todo el país, con más 600.000 entradas vendidas. Aumentan año tras año las ediciones de literatura contemporánea de autores en español traducida al

⁹ Según la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, en 2016-2017, 8.866 estudiantes chinos se inscribieron en universidades españolas. Eso supone un crecimiento del 8,78% sobre el curso anterior. En ese año académico, los chinos eran ya la tercera comunidad extranjera en las universidades públicas y privadas de nuestro país por detrás de italianos y colombianos.

¹⁰ Canal en Español de la Televisión Central de China, con más de diez millones de seguidores, según fuentes de la propia televisión.

chino. Entre los preferidos destacan Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa¹¹, —los autores del *boom*, que tanto influyó en autores chinos durante los ochenta, siguen arrasando—, aunque Carlos Ruiz Zafón y María Dueñas vendieron cerca de 200.000 ejemplares de *La sombra del viento* y de *El tiempo entre costuras*, respectivamente. Añadiremos que recientemente el reconocido autor Yu Hua, citó *Corazón tan blanco*, de Javier Marías, como lectura «imprescindible» y Marías, Enrique Vila-Matas, Roberto Bolaño y Javier Cercas son referencias indiscutibles en círculos más intelectuales.

3. LOS RETOS DEL ESPAÑOL EN EL MOMENTO ACTUAL

El aumento de la oferta de estudios de español en universidades, colegios o en la enseñanza no reglada pone de relieve necesidades acuciantes. Debido a las limitaciones de espacio, nos centraremos en las dos más relevantes: formación de profesores y certificaciones oficiales.

Es importante añadir que la falta de docentes cualificados ha sido en los últimos años el cuello del embudo que constreñía el fluido desarrollo del español. Según un reciente sondeo realizado desde el Instituto Cervantes de Pekín, analizando las respuestas obtenidas de 35 universidades de todo el país (un 30% de las consultadas), el número de profesores de nuestra lengua en China ha crecido un 16% desde el curso académico 2014-2015 hasta el actual. El resultado del muestreo indicó que en esos 35 centros imparten cursos de español cerca de 500 docentes de los cuales un 27% son nativos (dentro de este grupo, aproximadamente un 60% procedente de España y un 40% de Hispanoamérica). Casi todas las universidades exigen a sus profesores titulación de posgrado o superior y, en el caso de los nativos, los requisitos para la contratación de profesorado expatriado se hacen cada vez más exigentes.

El programa de la AECID mantiene este curso 14 lectorados en universidades de China continental¹². El Instituto Cervantes,

¹¹ Merece destacarse el informe de la profesora Mónica Lou Yu (Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín, BFSU), minuciosa recopilación de traducciones de autores hispanoamericanos.

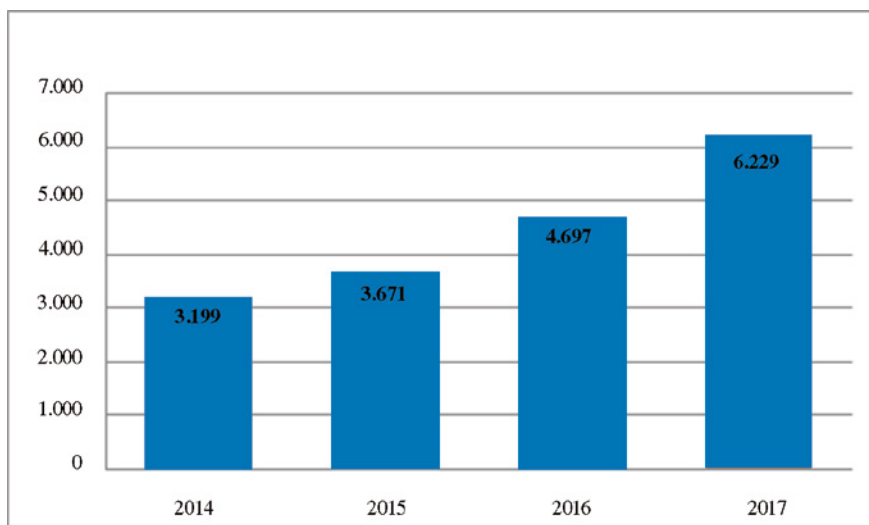
¹² Información facilitada por la Consejería de Cultura de la Embajada.

como no podría ser de otra manera, considera la formación de formadores como una de sus prioridades. El centro de Pekín celebra periódicamente jornadas de formación en estrecha colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada y este curso ha duplicado su oferta de cursos regulares de preparación de docentes, incluyendo la formación de profesores para niños, uno de los perfiles más demandado. Pero no es suficiente si el español quiere llegar en China allí donde se le reclama. Conscientes del crecimiento de esta demanda, las autoridades del gigante asiático han decidido invertir en formación y actualización de la metodología. Las instituciones competentes en los países hispanohablantes deberán, por su parte, reforzar su implicación, así como diversificar y ampliar el apoyo a estos programas.

Por otra parte, el aumento de la oferta de español, sobre todo en el ámbito privado, ha tenido un impacto decisivo en *la demanda de los títulos oficiales acreditativos* de grado de competencia y dominio del idioma. El Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), que otorga el Instituto Cervantes, es una opción muy valorada, con un crecimiento en los últimos dos años en torno al 30%.

La normativa vigente en China exige que cualquier examen extranjero de competencia en idiomas debe ser administrado por la NEEA (National Education Examinations Authority), entidad adscrita al Ministerio de Educación chino. Hasta 2017, el DELE solo se ofrecía en el Instituto Cervantes de Pekín y en Hong Kong. Gracias al convenio firmado recientemente entre el Instituto Cervantes y la NEEA, a partir de la segunda mitad de 2018, la red DELE se expandirá a más puntos del territorio, empezando por aquellas zonas donde hay mayor concentración de estudiantes de español.

Gráfico 2
EVOLUCIÓN DEL DELE EN CHINA 2014-2017



Fuente: Elaboración propia. Instituto Cervantes de Pekín.

China fue escogida como uno de los países prioritarios para iniciar la implantación del SIELE, el nuevo certificado elaborado conjuntamente por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, que acredita el nivel de español. Se ofrece ya íntegramente en línea a través de la plataforma Xuetang Zaixian en siete ciudades del país, incluida la Zona Administrativa Especial de Hong Kong.

Con el fin de paliar en la medida de lo posible la grave problemática que se viene produciendo en algunos ámbitos de la universidad española, a raíz de la incorporación de alumnos chinos con bajo nivel de español en los cursos de máster y de otras modalidades, desde el Instituto Cervantes se recomienda reiteradamente a aquellos estudiantes chinos que se desplazan para dar continuidad a sus estudios superiores en España que acrediten, como mínimo, un nivel C1.

4. EL INSTITUTO CERVANTES Y SU ESTRATEGIA EN CHINA

Finalizaremos este artículo con una breve pero necesaria alusión a las líneas de desarrollo del Instituto Cervantes en China. Pekín fue el segundo centro en Asia de la red cervantina, después de Manila (1992). Se inauguró en 2006 en el marco de un acuerdo de estado que propició también la implantación de un Centro Cultural Chino en Madrid¹³. En 2007, como parte de la estrategia del Plan Asia-Pacífico, se abrió en Shanghái la Biblioteca Miguel de Cervantes, adscrita a la Sección Cultural del Consulado General de España. El Cervantes de Pekín, con más de cuatro mil matrículas en 2017, se encuentra entre los tres primeros de la red de 87 centros, después de Nueva Delhi y Manila. Desde su creación, más de 26.000 alumnos han participado ya en alguno de sus programas de formación. En los últimos años se ha experimentado un importante incremento de los cursos para niños y adolescentes, cuyos padres apuestan por el español como activo para el futuro profesional en un entorno cada vez más competitivo. También aumenta el número de entidades públicas, corporaciones o empresas que solicitan formación en español con vocabulario específico. Existen dos centros acreditados por el Instituto Cervantes en China¹⁴ y se ha iniciado el proceso para acreditar a varios más. Pero llegar a más puntos del país en función de la ingente demanda y de forma sostenible es uno de los grandes retos de la institución, y se están valorando distintos modelos de colaboración con entidades locales, en Hong Kong y Macao, así como en otras ciudades de la República Popular.

¹³ Además del Centro Cultural Chino de Madrid, existen en estos momentos en España ocho Institutos Confucio y nueve Aulas Confucio. Véase http://spanish.hanban.org/confuciousinstitutes/node_31587.htm.

¹⁴ Los centros acreditados son entidades docentes externas que han superado una evaluación y cuentan con el reconocimiento de calidad del Instituto Cervantes.



Instituto Cervantes de Pekín.



Coro Cervantes en la Biblioteca Miguel de Cervantes de Shanghái.

Por cuestiones de espacio, no ha sido posible incluir en este análisis con el detalle que merece la situación del español en Hong Kong. Esta ex colonia inglesa de poco más de 7 millones de habitantes¹⁵ mantiene desde su incorporación a la República Popular en 1997 un estatus jurídico y económico autónomo, reconocido por la premisa «un país dos sistemas» que propició Deng Xiaoping. En un privilegiado enclave estratégico, nudo de comunicaciones y enlace con el resto de Asia-Pacífico, Europa y América, es una ciudad abierta, dinámica y cosmopolita, donde el español es un claro valor en alza. El progresivo aumento en el

¹⁵ Datos de población en 2016 según la página oficial del Gobierno de Hong Kong.

número de personas que lo estudian es consecuencia de la inclusión del español como idioma lectivo en la enseñanza secundaria. Según los datos más recientes, ofrecidos por la Consejería de Educación de la Embajada en Pekín, hay en este momento unos 10.000 estudiantes de español en la enseñanza oficial¹⁶. El Instituto Cervantes tiene allí un primer centro acreditado y un centro de examen DELE y, como se ha dicho, se está valorando la posibilidad de incrementar la presencia de la institución en colaboración con entidades locales.

El mismo interés se detecta en Macao, donde la única universidad que ofrece español está en proceso de acreditarse como centro de examen DELE. Taiwán, donde existe una prolongada tradición de hispanismo desde que se fundara el primer departamento de español en 1953, sería necesario objeto de otro informe, con la extensión y detalle que su importancia requiere.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo hemos mencionado concisamente algunas de las necesidades más apremiantes a las que se enfrenta en China la lengua de Cervantes. Por un lado, la urgencia de reforzar la formación de formadores: profesores chinos de español suficientemente cualificados que puedan integrarse progresivamente en instituciones docentes donde se les necesita; la necesidad de implementar progresivamente la incorporación de nuevos materiales didácticos, en los que se tenga en cuenta la enorme distancia lingüística que existe entre el español y el chino; la conveniencia de facilitar el acceso a las certificaciones oficiales de nivel de español, estableciendo más puntos de examen en todo el país; la pertinencia de contar con más centros, tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada—incluyendo mayor presencia del Instituto Cervantes—, donde personas con un itinerario académico multidisciplinar puedan complementar su perfil con formación de calidad en español.

Los retos son grandes en un país tan ingente como China, pero hoy puede decirse que el español ha saltado definitivamente a la palestra y se ha despojado por fin del estigma de haber sido eti-

¹⁶ Se imparte en 7 universidades y en 18 escuelas.

quetado durante muchos años en el país de Confucio como «lengua minoritaria», 小语种.

6. AGRADECIMIENTOS

Consejerías de Cultura, de Educación, de Turismo y Oficina Comercial y Económica de la Embajada de España en Pekín; Cámara de Comercio de México en China; Consulado General de España en Pekín; Invest in Spain; Guo Cunhai; Dodge He; Lou Yu; Lu Jingsheng; Francesc Lucio; Andrea Mella; Jordi Molins; Luis Roger Rodríguez; Pablo Rovetta; Alberto Sánchez; Alicia Tamames; Xin Dan.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADILLO, Á. (2017), «La lengua y la cultura en la relación de España y China». Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/50539e76-d7bb-4e67-bf9b-c017af61c3b9/DT5-2017-Badillo-Lengua-cultura-relacion-Espana-China.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=50539e76-d7bb-4e67-bf9b-c017af61c3b9>.
- CHEN, Z., GUO, C., JIN, X., LI, M., LIN, Y., LIU, J. y LOU, Y. (2017), «中国西班牙语人才就业和流动调查报告 / Informe sobre empleo y flujo laboral de los egresados de la carrera de español en China». Pekín: Comunidad de Estudios Chinos y Latinoamericanos (CECLA) e INCAE Business School.
- DAI, W. (2017), «China publica primer informe sobre empleo y flujo laboral de los egresados de la carrera de español», *China.com*. Disponible en: <http://espanol.china.com/economy/reports/1828/20170126/870436.html>.
- DÍEZ, P. (2018), «La vuelta al mundo en español», *ABC*. Disponible en: http://www.abc.es/cultura/cultural/abci-vuelta-mundo-espanol-201802041810_noticia.html.
- FISAC, T. (2000), «La enseñanza del español en Asia Oriental», en *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2000*. Madrid: Instituto Cervantes y Plaza & Janés. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm.

- GONZÁLEZ PUY, I. (2012), «El español en China», en *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2012*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2017), *Estadística de movimientos turísticos en frontera* (FRONTUR).
- LU, J. (2014), «La génesis y el desarrollo de ELE en China», en *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2014*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p01.htm.
- (2017), «Distancia lingüística entre chino y español: contrastes y estrategias», en C. Marco, R. Pinilla y J. Sánchez Lobato (eds.), *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados a Jesús Sánchez Lobato*. Madrid: SGEL, pp. 183-180.
- MELGUIZO ESTESO, Á. (2017), «China y Latinoamérica, más cerca», *El País*. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2017/02/10/opinion/1486749571_518548.html.
- MUÑOZ ARCONADA, C. (2017), *Andanzas por la nueva China*. Madrid: Fundación Banco Santander.
- REDACCIÓN (2017), «Apotur: El 2018 será el “boom” del turismo de China en el Perú», *Gestión*. Disponible en: <https://gestion.pe/economia/apotur-2018-sera-boom-del-turismo-china-peru-222431>.
- TELESUR (2017), «China profundizará relaciones comerciales con América Latina», *Telesur*. Disponible en: <https://www.telesurtv.net/news/China-profundizara-relaciones-comerciales-con-America-Latina-20171023-0045.html>.
- TSAY, S-H. (2004), «¿Sonríe China?», en Sara M. Saz (ed.), *El español, puente de comunicación. Actas del XXXIX Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Collado Mediano: Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_39/congreso_39_16.pdf.
- YANG, W-M., (2018), «Nuevas oportunidades: las relaciones entre China y América Latina», *Clarín*. Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/nuevas-oportunidades-relaciones-china-america-latina_0_BJJiGcH7z.html.

LA EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA EN ESPAÑOL EN FILIPINAS

Carlos Madrid Álvarez-Piñer
Instituto Cervantes de Manila

Superada la percepción, poco realista, de que el español se perdió en Filipinas, cuando lo cierto es que nunca llegó a ser el idioma mayoritario de la población, debe no obstante tenerse presente que ha tenido una importancia esencial en el desarrollo de la identidad nacional del país, forjada a lo largo de varios siglos a partir de un mosaico, aún vivo, de identidades, culturas y tradiciones. El español en Filipinas parte de una situación por tanto que es radicalmente distinta a la del resto de su contexto geográfico.

En el último medio siglo de presencia española en Filipinas la extensión del idioma castellano era obligatoria, pero esta política no logró su objetivo en su totalidad por la falta de recursos y la oposición de algunos sectores que impidieron su aplicación íntegra. A mediados de la década de 1880 se calculaba que eran 200.000 los filipinos hablantes de español, cifra que aumentó hasta superar el 10% en la última década del siglo XIX. Tras la retirada de España en 1898, el fracaso de la independencia filipina frente a los Estados Unidos dio espacio para la implantación del inglés en las siguientes cuatro décadas. El censo de 1918 arroja un 7,5% de población hispanohablante, y en 1939 dicho porcentaje se había reducido a 2,6%, pero son cifras que invitan a la confusión porque no incluían a los hablantes de español como segunda lengua, que aunque eran la mayoría quedaron fuera de las estadísticas oficiales.

Antes de que Japón invadiese el país a finales de 1941, los grandes escritores, políticos y oradores de Filipinas se servían del español para expresarse, si bien en un contexto de rápido retroceso frente al tagalo y al inglés. El papel del español había sido, hasta entonces y junto con el inglés, el idioma de la clase

profesional, universitaria, intelectual, política y comercial, pero no de la clase popular fuera del ámbito urbano. Se mantuvo la oficialidad del español en las sucesivas constituciones de Filipinas, pero los distintos esfuerzos del sistema de enseñanza por mantener el español no dieron fruto. La ley Sotto (1949), la ley Magalona (1952) y la ley Cuenco (1957) no lograron evitar que, por el empleo de métodos docentes desfasados y en ausencia de un profesorado cualificado, en 1967 se redujesen a doce los créditos obligatorios de español a nivel universitario.

La Constitución de 1973, en plena dictadura de Ferdinand Marcos, que estableció por decreto un idioma nacional filipino, que es el tagalo con añadidos de otros vernáculos de Filipinas, mantuvo *in extremis* la oficialidad del español. Este estatus se reducía a la mínima expresión: mientras no se tradujeran los miles de documentos históricos escritos en español depositados en los archivos nacionales de Filipinas.

La importancia del idioma sobre la identidad filipina seguía siendo suficiente, no obstante, como para mantenerlo como idioma obligatorio en al menos doce créditos en los estudios universitarios. A pesar de todo, ante el asentamiento del nuevo idioma oficial (el filipino), el español perdió su papel previo como idioma que articulase a la nación en torno a un lenguaje común.

Una vez recuperada la democracia en Filipinas, durante el debate constitucional de 1986, se debatió el mantener el español como idioma oficial. Parte de los juristas del país formados en español así lo defendieron, de manera minoritaria. Fueron descartadas las propuestas y desapareció también la enseñanza obligatoria del español, pero aun así, en el artículo XIV, sección 7.^a, del texto constitucional vigente, se hace referencia a que el español y el árabe se promoverán a título voluntario. El artículo XIV, sección 8.^a, prevé la traducción de la Constitución al español y también al árabe, aunque hoy día no existe traducción oficial al español.

El español en Filipinas ha sido esencialmente un idioma urbano. Frente al ámbito rural, en pueblos y provincias del país donde el español era mucho menos conocido, encontramos que el español se había extendido entre aquella población urbana que recibió educación formal hasta niveles superiores, o que tenía acceso a oportunidades comerciales, ausentes en el ámbito rural. Siendo un idioma urbano, fue también un idioma de la burguesía y de las clases

influyentes, y un idioma de estado, de los padres de la nación. La continuidad de uno ha sido vista como la continuidad del otro, lo que ha jugado a favor del español, pero ha sido visto también como un idioma de la clase dominante, lo que ha jugado en su contra.

En pleno siglo XXI, el español en Filipinas pervive en el propio idioma tagalo y en determinadas instancias oficiales. Con una diversidad lingüística tan pronunciada que puede suponer un problema de cohesión, en Filipinas el español sobrevive en el 20% del vocabulario tagalo, del ilocano, del visaya, del cebuano, del ilongo, etc. Se encuentran formas verbales congeladas, letras de canciones, parte del folclore, expresiones en español o traducidas literalmente a los idiomas indígenas. Con una buena parte del vocabulario hispano compartido entre las diferentes lenguas del archipiélago, la Academia Filipina de la Lengua Española, fundada en 1924, puede encontrar un encaje oficial en colaboración con la Comisión del Idioma Filipino o Komisyon sa Wikang Filipino, precisamente por la importancia del legado español en los idiomas vernáculos del país.

La familiaridad con el idioma español es perceptible hoy día en el habla popular, en expresiones literarias o en asociaciones, establecimientos y organismos oficiales que se titulan en español precisamente porque se subraya su esencia filipina.

Hoy día quedan instancias en las que el español sigue teniendo carácter propio, semioficial, distinto al de otros idiomas extranjeros que se aprenden en el país. La ya citada referencia pasajera en el artículo XIV, sección 7.^a, de la Constitución de 1986, sobre la promoción voluntaria del español y el árabe, es un ejemplo de ello. Sigue también vigente la Ley de Naturalización de Filipinas, y según su sección 2.^a, punto 5.^o, hablar o escribir español capacitan para ser naturalizado ciudadano filipino, junto con el inglés o de uno de los idiomas del país. Alguna oficina pública, como el Ayuntamiento de Zamboanga (Mindanao), tiene el encabezado del papel oficial en castellano. En 2013, en español se denominó oficialmente una provincia de nueva creación: Davao Occidental. Y buena parte de los fallos judiciales de Filipinas quedaron registrados en español hasta mediados del siglo XX, lo que teóricamente favorece que los profesionales del derecho, para interpretar la jurisprudencia, tengan algo de conocimiento del español. El Foreign Service Institute del Ministerio de Asuntos Exteriores de Filipinas ofrece clases de español.

Hasta 1987, el español y su aprendizaje y enseñanza se referían a un idioma propio, pero a partir de entonces debe hablarse de la enseñanza del español como lengua extranjera. En ese contexto, el Instituto Cervantes de Manila, en funcionamiento desde 1994, es el principal referente como centro de aprendizaje de español de Filipinas, por su visibilidad, número de alumnos y sus cursos de formación de profesores. Es heredero institucional del Centro Cultural de España, que desde la década de 1970 prestaba servicios de promoción e intercambio cultural, enseñanza de español y biblioteca, y que a partir de 1993 se convirtió en el Instituto Cervantes de Manila.



Biblioteca del Instituto Cervantes de Manila.

En 2008, durante la administración de la presidenta Gloria Macapagal-Arroyo, se reintrodujo el español como idioma optativo en el sistema público de enseñanza secundaria. La firma en 2007 del Acuerdo de Cooperación Cultural, Deportiva y Educativa entre

el Reino de España y la Republica de Filipinas, cuyo artículo VI establece que ambas partes colaborarán para el despliegue de herramientas y programas destinados a la enseñanza, dio paso en 2010 a un memorando de entendimiento para la mejora y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas, seguido en 2012 por otro memorando de entendimiento entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Instituto Cervantes, la AECID y el Departamento de Educación de Filipinas, sobre la formación de español para el profesorado de secundaria en Filipinas.

El Programa de Formación en Lengua Española para Profesores Filipinos de Educación Secundaria se inició, pues, con el objetivo de reintroducir el español como materia optativa en la enseñanza secundaria de todo el país, y de formar a un contingente de profesores filipinos de español, hasta al menos el nivel B1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. A los cursos presenciales del Instituto Cervantes se añadieron los cursos de actualización didáctica impartidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, en colaboración con Universidad Internacional Menéndez Pelayo, además de incorporarse algunos docentes como alumnos a cursos de diferentes programas de máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Lingüística en otras universidades españolas.



Instituto Cervantes de Manila.

Dicho programa terminó en 2017, habiéndose conseguido la re-introducción del español como asignatura optativa en centros públicos de distintas provincias de Filipinas. Con todo, el esfuerzo solo puede dar resultados sólidos si se mantiene a lo largo del tiempo, mediante sucesivos convenios como el anterior que den continuidad a la formación de un cuerpo docente suficiente como para dar respuesta a una demanda que puede aumentar en el futuro.

En los veinte años que median entre 1996 y 2016 se pasó de una cifra estable de unos 20.400 estudiantes de español entre 1996 y 2006, a los 33.600 hablantes actuales. Nuestro centro en Manila ocupa el segundo puesto de toda la red en número de horas/alumno (179.453), con más de 5.500 matrículas registradas en el año académico 2017-2018. El sistema didáctico y la excelente calidad docente de la plantilla de profesores del centro son esenciales en dicho crecimiento.

Las ventajas de aprender español continuarán creciendo, aunque los ciclos de aumento pueden verse frustrados ante la escasez de profesores de español que existe en Filipinas. Únicamente una política de apoyo por parte de las autoridades competentes filipinas, junto con el compromiso por parte de España sostenido a lo largo del tiempo, podrá para contribuir a revertir ese posible estancamiento. Es de desear que en un futuro se incorporen en dicha política de apoyo y cooperación países como México, Argentina, Colombia y los demás países de habla hispana con relaciones bilaterales fluidas con Filipinas.

Además de los 33.600 estudiantes de español que hay en Filipinas, así como unos 3.000 hablantes nativos de español, hay en Filipinas unos 400.000 hablantes de un idioma criollo español, el llamado chabacano. Es una mezcla del castellano con los idiomas bisayas de las islas centrales. Las cifras exactas de hablantes de chabacano no se conocen, pero su número aproximado en la actualidad está entre los 308.000, cifra utilizada por el Ayuntamiento de Zamboanga, y los 461.689 recogidos en el censo de 2010. Se habla en Zamboanga, capital de la isla de Mindanao, en menor medida en toda la península que lleva su nombre, y en las ciudades de Davao y Cotabato, así como en algunos barrios de Cavite y Ternate. En un país que cuenta con unos 120 idiomas y otras 60 variedades dialectales, el chabacano ocupa el número 12 de los 19 que el Gobierno

incluye en el sistema público de enseñanza. El chabacano es, por tanto, uno de los principales idiomas de Filipinas.

A los centenares de miles de hablantes de chabacano, hay que añadir en torno a 1.730.000 filipinos con competencia pasiva en español: la práctica totalidad de quienes cursaron estudios universitarios antes de 1986 tienen nociones muy someras de español, porque recibieron los doce créditos hasta entonces obligatorios.

Las perspectivas de crecimiento del español en Filipinas han cambiado sustancialmente en los últimos veinte años. El Instituto Cervantes de Manila tiene abierta desde julio de 2018 una segunda antenna en el barrio histórico de Intramuros, desde donde impartir cursos de español así como programar actividades de difusión y promoción cultural. Equipado con biblioteca, auditorio, sala de exposiciones y aulas, es un espacio excelente para la difusión de la acción exterior de España en Filipinas entre la población de a pie, y punto de encuentro para estudiantes de español o participantes de las actividades culturales del Instituto Cervantes, EUNIC, las embajadas iberoamericanas, asociaciones de estudiantes, etc.

A su vez, nuestro Ministerio de Educación mantiene el programa de auxiliares de conversación, a cargo de la Asesoría de Educación de la Embajada de España, que supone otro de los activos más importantes para la difusión del español y que ofrece oportunidades de formación a personas de todas las provincias de Filipinas.

La variedad dialectal del español que sigue existiendo en Filipinas, ya de forma casi residual, posiblemente desaparezca en las próximas dos generaciones. La demanda de español como segunda lengua seguirá creciendo en la medida en que aumente y se consolide la clase media filipina, y si se consigue paliar la falta de profesores, problema estructural que dificulta la difusión del español y que debe ser el ámbito en el que el Instituto Cervantes de Manila centre su eje estratégico de actuación en los próximos años, junto con la acreditación del nivel de español.

Un aumento del número de profesores de español en Filipinas, que responda a la demanda, debería paradójicamente hacer descender el número de alumnos registrados en el centro, especialmente si algunas de las instituciones educativas que se sirven en la actualidad del Instituto Cervantes como entidad proveedora de servicios, lo suplen mediante la contratación directa de

un equipo docente. Hablar español en Filipinas aporta una cualificación profesional muy solicitada en el sector de los centros de llamadas, cuyos agentes hispanohablantes ven aumentado su sueldo significativamente. Podría haber oscilaciones a la baja en el sector si los centros de llamadas ceden ante el avance de la inteligencia artificial, que en ciertas instancias ya sustituye a los agentes humanos. La demanda de español, independientemente de las oscilaciones en la demanda, seguirá en aumento mientras resulte beneficioso a quienes lo estudian. Y para el estado filipino, seguirá formando siempre parte del patrimonio cultural propio.

El español en Filipinas va a estar indiscutiblemente ligado en las próximas décadas, además de a la política y economía del país, a la evolución de sus relaciones con los países latinoamericanos de habla hispana. El Instituto Cervantes, espacio de diálogo intercultural, puede seguir sirviendo de puente en esa tarea de acercamiento hacia los países de América, con quien Filipinas comparte intercambios comerciales, tratados bilaterales y un legado compartido común, de forma especial con México. Conforme se estrechen las relaciones entre los países de ASEAN y de América, Filipinas verá en su herencia lingüística un valor en el que ejercer como puerta de América en Asia.

EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA EN ESPAÑOL EN MARRUECOS

Javier Galván Guijo
Instituto Cervantes de Rabat

1. DE LOS LUGARES COMUNES A LA REALIDAD

Como ocurre en todo el mundo, y la sociedad marroquí no es una excepción, el español se percibe como una de las grandes lenguas universales contemporáneas. Además, por ser la lengua del país vecino por excelencia, su conocimiento se considera de gran utilidad.

La realidad sin embargo muestra que el español ha ido perdiendo terreno en Marruecos, de forma ostensible, en la última década, como denota el descenso del número de estudiantes y de profesores en la enseñanza media y en la enseñanza superior. De 3.460 alumnos universitarios matriculados en los departamentos de español de las universidades marroquíes en el curso 2007-2008 hemos pasado a 2.171 en el curso 2017-2018, un decremento del 37,25%¹.

También la red de centros del Instituto Cervantes en Marruecos ha visto disminuir su actividad académica en la última década, en gran medida por efecto de la crisis económica: en el periodo 2008-2016 se produjo un descenso del 42,44% de horas/alumno impartidas; 2017 es el primer ejercicio desde 2008 en el que crece la actividad docente, habiéndose registrado un incremento del 11,59% respecto al año anterior. Sin embargo se ha producido un gran aumento en lo que a candidatos para la obtención del DELE se refiere. En el mismo periodo 2008-2016 el incremento fue del 129,19%. En 2017 ha seguido en ascenso, en un 11,67%. Esta fuerte subida se debe en buena medida a la política de los liceos franceses de

¹ Datos suministrados por la Consejería de Educación de la Embajada de España.

potenciar la enseñanza de español a sus alumnos y de facilitarles la obtención del DELE. El 59,08% de los candidatos presentados en 2017 son alumnos de liceos franceses.

La pérdida de peso del español en el sistema educativo marroquí está ligada a su posición como tercera lengua extranjera, por detrás del inglés, cuyo aprendizaje, como primera lengua internacional está siendo enormemente potenciado, y del francés que es la segunda *lingua franca* real para todo el territorio, y la lengua de uso mayoritario en los ámbitos universitarios y académicos².

Se sigue teniendo también la percepción de que el español se habla de forma generalizada en el norte de Marruecos, administrado por España en forma de Protectorado entre 1912 y 1956. Si esto era muy cierto, no solo durante ese periodo sino en décadas posteriores hasta finales del siglo pasado, la realidad ha cambiado. Si el español adquirió carta de naturaleza como *lingua franca* en los años del Protectorado, a partir de la independencia el francés se ha impuesto junto al árabe moderno como lengua de uso generalizado en todo el territorio, incluido el norte.



Letreros en Larache (© Javier Galván).

² Las lenguas oficiales de Marruecos según la constitución de 2011 son el árabe moderno estándar y el *amazigh* o bereber.

Algo que contribuyó a mantener el uso del español en el norte, durante las décadas posteriores a la independencia, fue el hecho de que la señal de TVE, fuera la única recibida en la zona norte del Magreb; son muchos todavía los marroquíes —y argelinos— que dicen haber aprendido español, durante su infancia, solamente por seguir los programas de TVE.

De la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos dependen once centros educativos³, uno de ellos de formación profesional, constituyendo la red más importante de colegios españoles —la mitad del total— en el mundo. Ofrecen una enseñanza de calidad, y al estar subvencionados por el Estado español, a un precio de matrícula sensiblemente inferior al de los colegios franceses o americanos, sus plazas son objeto de fuerte demanda, siempre superior a la oferta. En el curso 2017-2018 están matriculados en estos establecimientos un total de 4.385 alumnos, a los que imparten clase 351 profesores; son cifras que se mantienen sensiblemente constantes a lo largo de los años.

A pesar de ser un país muy abierto al turismo y del importante número de turistas españoles que llegan cada año a Marruecos, 2,3 millones en 2017, este no constituye un motor relevante para incentivar el conocimiento de la lengua española entre la población marroquí. Conocimientos básicos del personal del sector y el manejo del inglés se consideran suficientes para poder atender a los turistas hispanófonos. Por otro lado el número de turistas marroquíes que visitan España aumenta al mismo ritmo que lo hace el poder adquisitivo de las clases alta y media, con gran potencial de crecimiento en el futuro⁴.

³ Contando el Colegio de La Paz en El Aaiún (Sahara Occidental).

⁴ Los visados expedidos por los consulados españoles en Marruecos han alcanzado en 2017 su número más alto: 179.634. En la última década el número más bajo fue el de 2013, con 129.521 (datos suministrados por la Embajada de España en Rabat).



Medina de Fez (© Javier Galván).

El que España haya sido el primer socio comercial de Marruecos por cuarto año consecutivo, mayor exportador e importador, implica que hay un gran flujo de bienes, pero no tanto de personas y por tanto de comunicación; no son tantas como pudiera pensarse las empresas españolas instaladas en Marruecos, con lo que tampoco son tantas las oportunidades de trabajo para hispanohablantes que el sector económico ofrece en Marruecos.

Las relaciones diplomáticas de Marruecos con los países hispanoamericanos se han reforzado mucho en los últimos años, en los que han abierto embajada en Rabat países como Panamá y Guatemala, uniéndose así a Argentina, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Próximamente se espera la apertura de la de Uruguay. Sin embargo, es todavía pronto para que el continente americano se perciba por los marroquíes como un entorno de intercambios, con lo cual la incidencia de estas relaciones en el interés por aprender español no es todavía significativa.



Cartel de la cuarta edición del Festival de Cine Latino de Rabat.

2. NECESIDAD DE UN OBSERVATORIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN MARRUECOS

De todo lo anterior se deduce que nos encontramos ante una realidad compleja, que es necesario analizar con datos actualizados para poder comprenderla, y así poder adoptar políticas que propicien un mayor interés de la sociedad marroquí en el aprendizaje del español. La dificultad para obtener datos contrastados de las distintas variables que intervienen en su cuantificación es muy grande; prueba de ello es que cuando se publica un estudio sobre la lengua española en Marruecos, los últimos datos recogidos son anteriores en dos o tres años al de la publicación del estudio.

A tal efecto el Instituto Cervantes de Rabat ha propuesto la creación de un observatorio de la lengua española en Marruecos con participación de las instituciones españolas, marroquíes e hispanoamericanas, que manejan datos y variables necesarias para conocer con rigor y de forma continuada su evolución.

3. PREVISIÓN DE FUTURO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN MARRUECOS

Las tres principales causas que han propiciado la difusión de la lengua española en Marruecos han sido: en primer lugar la existencia del Protectorado español; la segunda la implantación en el sistema educativo en el Protectorado francés de la enseñanza del español, y finalmente la emigración de marroquíes a España. Son causas que o pertenecen al pasado o han perdido fuerza.

No parece que el español vaya a ganarle terreno al inglés ni al francés como lengua extranjera, pero seguirá siendo una lengua muy atractiva para los marroquíes, por el lugar que ocupa en la cadena de valor de la formación: parafraseando al escritor argelino Kamel Daoud: una casa estará mejor iluminada cuantas más ventanas tenga. Además, la proximidad geográfica, —y humana— de España será siempre un activo que catalizará principalmente el crecimiento de dos colectivos: el de estudiantes marroquíes en universidades españolas⁵ y el de turistas marroquíes en España. Atraer a los marroquíes a España, mediante estos dos relativamente nuevos vectores, será la mejor manera de propiciar que quieran aprender español.

Podrían tener un mayor peso en la difusión de la lengua española en Marruecos otros vectores ya mencionados: las relaciones económicas y comerciales, el turismo español y el horizonte iberoamericano.

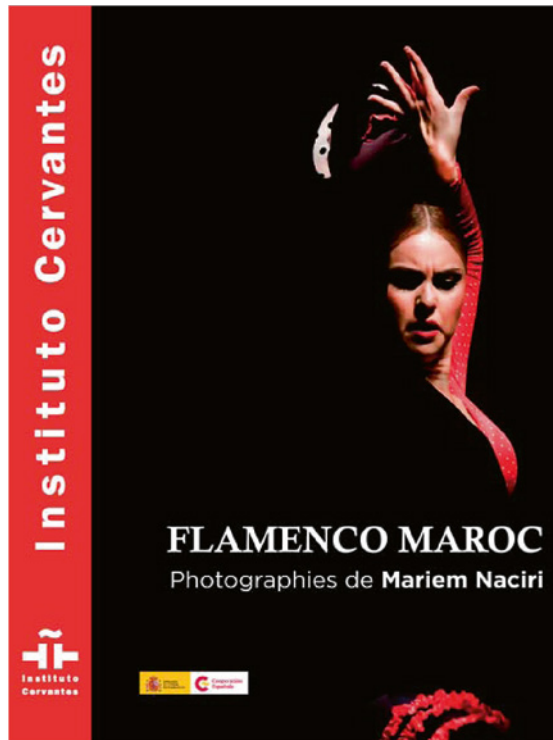
4. EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA CULTURA ESPAÑOLA EN MARRUECOS

Si bien es innegable que los marroquíes tienen cada vez mayor acceso a la cultura española y por tanto la van conociendo mejor, no es menos cierto que dicho acceso está todavía solo al alcance de las más altas capas sociales, y que ese conocimiento es en general bastante superficial, y no exento de clichés. A pesar de la vecindad y de los flujos turísticos y migratorios subyace un profundo desconocimiento mutuo entre amplias capas de las sociedades de España y de Marruecos.

⁵ El número de estudiantes marroquíes matriculados en universidades españolas en el curso 2015-2016 fue de 4.227, unas diez veces menos de los matriculados en universidades francesas.

Entre las principales fortalezas que presenta la cultura española en Marruecos está la de ser percibida como una cultura de prestigio y como una cultura próxima. Hay un delirio por el flamenco, que los marroquíes consideran en parte como algo suyo, pero que conocen de manera muy somera. También hay un enorme interés por el arte y la cultura ligada a al-Ándalus, cuyas manifestaciones se perciben como un patrimonio compartido. Es decir, lo que la sociedad marroquí valora más de la cultura española es lo que tiene en común con ella.

La cooperación en sentido amplio, y también en el ámbito cultural, se ha venido ejerciendo de forma asimétrica y en una sola dirección: de donante a recipiente. Los actores culturales marroquíes buscan en gran medida financiación para sus proyectos, mientras que la política cultural española se ha centrado básicamente en ofrecer un menú de actividades, a modo de escaparate de nuestra cultura.



Cartel de una exposición fotográfica en el marco del festival Flamenco Maroc (© Mariem Naciri).

En Marruecos se organizan todos los años una infinidad de festivales culturales, algunos de ellos de alcance y renombre internacional⁶ y muy elevado presupuesto. La necesidad de financiación no es el principal problema para el desarrollo del sector cultural marroquí, que ha ido desarrollando unas infraestructuras y un tejido notables. El principal desafío que afronta es el de la capacitación de profesionales de la cultura. Es en este campo, el de las transferencias de experiencia y conocimiento, donde los operadores españoles pueden jugar un importante papel.

Mención especial merece el fenómeno de la creación literaria de autores marroquíes en lengua española, que comienza a manifestarse a finales del Protectorado, y que va adquiriendo carta de naturaleza entre las décadas de los setenta y de los noventa del siglo pasado, en todo el territorio marroquí, con una generación de autores que eligieron la lengua española como vehículo de expresión literaria: una nueva generación de autores y estudiosos asegura la continuidad de este fenómeno que cuenta con un centenar aproximado de obras publicadas⁷. También hemos de mencionar el caso de un reducido grupo de jóvenes escritores nacidos en Marruecos, que emigraron en su infancia a España y que están desarrollando una notable carrera literaria, escribiendo en castellano o en catalán⁸.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. y BENLABBAH F. (2014), *La lengua española en Marruecos*. Rabat: Embajada de España, AECID e Instituto de Estudios Hispano-Lusos. Disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/RABAT/es/Noticias/Documentos/LENGESPMARR.pdf>.

⁶ El Festival de Músicas Sacras de Fez acogió una de las últimas actuaciones de Paco de Lucía; uno de los protagonistas de *Julietta*, de Pedro Almodóvar, hacía mención a este festival.

⁷ El filólogo Cristián H. Ricci es su principal estudioso con diversas publicaciones sobre el tema.

⁸ Esther Bendahan (1964), Said El Kadaoui (1975), Najat El Hachmi (1979), Laila Kerrouch (1977).

- MARKIEGI CANDINA, X. (2004), «El español en Marruecos», *Revista del Instituto Cervantes*, 1, pp. 31-32. Disponible en: http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/revista/01/rc_revista_completa_01.pdf.
- MUÑOZ SÁNCHEZ-BRUNETE, J. (2003), «La enseñanza del español en los países del Magreb», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 307-349. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.htm.

EL FUTURO DE UNA ILUSIÓN: LA LENGUA ESPAÑOLA EN GRAN BRETAÑA

Ignacio Peyró Jiménez
Instituto Cervantes de Londres

El español en el Reino Unido vive un buen momento y puede permitirse ambicionar momentos mejores de cara al futuro. La necesidad de mejorar el aprendizaje de lenguas modernas por parte de los estudiantes británicos ha determinado una serie de medidas gubernamentales para el impulso de los idiomas extranjeros, incluido —notablemente— el español. Asimismo, los informes más recientes —*Languages for the future*, del British Council (2017), o el *Born Global* de la British Academy (2016)— avalan el carácter «crucial» del español entre las distintas lenguas a la hora de hablar de un futuro *postbrexit*. Lo intrínsecamente positivo de estos informes así como su importante eco mediático constituyen un espaldarazo indudable en términos de diplomacia cultural, al tiempo que subrayan un dato de especial interés: la importancia del español para la empleabilidad y, por tanto, para la economía. Con todo, debemos también tener presentes algunos datos menos halagüeños que matizan la lectura: uno de los argumentos que se exponen para animar al estudio del español radica en unas destrezas con la lengua inglesa que resultan comparativamente menores en numerosos países hispanohablantes.

Como fuere, el juicio general sólo puede ser positivo en lo que afecta al Reino Unido: en apenas diez años, el español ha pasado de ser la tercera lengua extranjera demandada en los centros educativos a consolidarse como la segunda, en un progreso exponencial que la acerca cada vez más al francés. Los datos son elocuentes. Los informes específicos a propósito de las lenguas en Inglaterra sitúan al español como segunda lengua en el sistema educativo inglés (muy por encima ya del alemán, y aproximando-

se mucho al francés). En primaria se ha pasado del 16% de escuelas en 2012 al 27% que enseñaron español en el curso 2016-2017; en cuanto a la secundaria, se ha pasado del 53% en 2007 al 77% actual en el sistema público y al 89% en los centros privados. Asimismo, cabe referir que el español ha pasado de ser la tercera lengua moderna elegida por los estudiantes británicos en los exámenes de secundaria con un 8% en 1996 (con un 25% del alemán y un 67% del francés) a situarse en 2017 en el segundo lugar, con un 34% (con un 17% del alemán y un 43% del francés). Finalmente, en la universidad, al margen de los estudios específicos de lenguas, en el resto de grados la lengua más demandada por los estudiantes es el español, con grupos de más de 150 estudiantes en sesenta universidades británicas, y con un total de casi 14.000 estudiantes (informe UCML-AULC, *Language provision in the Universities in the UK*, 2016-2017). A esta cifra habría que sumarle la de los estudiantes que cursan estudios de grado de español en setenta universidades del Reino Unido.

La demanda del español se ha hecho patente en el conjunto de la sociedad, más allá del sistema educativo. Así lo apunta otro informe realizado en 2017 para conocer las lenguas que más les gustaría aprender a los británicos adultos: el español figura en primer lugar con más de diez puntos porcentuales de diferencia sobre el francés y a gran distancia del alemán, italiano, chino, japonés, árabe y portugués, que le siguen en esta preferencia. Son múltiples los factores que han coadyuvado a este auge: el turismo; una actividad comercial-empresarial que concede un valor adicional a las lenguas globales; la percepción —errónea o no— de una relativa sencillez del español frente a otras lenguas modernas o el impacto positivo de las acciones de promoción de nuestra lengua y su crecimiento en territorios de referencia como EE. UU., etc.

Los propios centros del Instituto Cervantes en el Reino Unido (Londres, Mánchester, Leeds) han conocido durante más de un lustro alzas continuas en sus matriculaciones, al tiempo que un mayor interés en nuestra programación cultural de difusión de la creatividad española e hispanoamericana. En concreto durante el año académico 2016-2017, el Instituto Cervantes de Londres organizó 478 cursos de español con un total de 2.063 alumnos y 3.450 matrículas, incluyendo cursos a distancia a través del programa AVE Global y cursos en empresas impartidos fuera del

centro. Estos números son muy similares a los del curso académico anterior y están un 5% por encima del curso 2014-2015. El número de inscripciones ha ido en aumento desde el año 2011. En 2018 también se está conociendo un fuerte aumento respecto del año anterior (un 17% más en importe de matriculaciones a final de mayo). Por su parte, durante el año académico 2016-2017 el Instituto Cervantes de Mánchester organizó 469 cursos de español con un total de 1.371 alumnos y 2.985 matrículas, lo cual supone alrededor de un 15% más de actividad que el curso anterior. Al igual que en Londres, el número de inscripciones ha ido en aumento desde el año 2011. A su vez, en el año académico 2016-2017 el centro de Leeds organizó 242 cursos con un total de 906 alumnos y 1.822 matrículas. De estos datos, 64 cursos y 718 matrículas corresponden a docencia impartida en el Departamento de Español de la Universidad de Leeds.

En lo referido a expedición de títulos académicos, Gran Bretaña carece del afán de acreditación académica de otros países (Italia, Grecia o la propia España). Con todo, la cifra de examinados progresa de año en año en la red del Instituto Cervantes: en 2017 se realizaron 601 exámenes DELE, un 21% más que el año anterior. Numerosas universidades, entre las que destacan Durham, Exeter, East Anglia, Nottingham y Leicester, son centros de examen, y asimismo se está impulsando el DELE escolar, en tanto que el título del Ministerio español certifica un nivel de conocimientos de la lengua mayor que cualquiera de las certificaciones locales (GCSE, A Level). También se está implantando con éxito, este mismo curso académico, el SIELE. En todo caso, la forma para que nuestros títulos crezcan de manera adecuada es que sean reconocidos por UCAS, la entidad independiente que certifica la validez de las titulaciones que sirven para acceder a la universidad. Los trámites para que los diplomas españoles —y franceses, alemanes, etc.— sean reconocidos por esta agencia comenzaron hace varios años, pero hasta el momento todos los intentos efectuados no han tenido éxito. El trabajo conjunto de la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes (junto a las oficinas de educación e institutos culturales de Francia y Alemania) en este frente es fundamental para obtener resultados positivos a medio plazo. El British Council, implicado con la expansión del

conocimiento de lenguas extranjeras entre los británicos, está por su parte trabajando también en esta dirección.

Descrita la esperanzadora situación actual, quería compartir algunas consideraciones de fondo, más allá de los datos, sobre la situación del español y sobre su futuro.

LA SEDUCCIÓN DEL ESPAÑOL

Los hispanohablantes rara vez somos conscientes del poder y la seducción de nuestra lengua. Hay grandes culturas nacionales con dificultades para su difusión por la barrera idiomática. El mundo, sin embargo, piensa y se expresa en inglés y en español. La demografía y la economía están de nuestro lado. Además, el español y su aprendizaje se asocian a valores positivos (comunidad, creatividad, futuro, alegría de vivir). Y el español —muy importante— también se identifica de modo natural con las dos orillas en que se habla nuestro idioma. Por eso es muy importante para España hacerse presente y capitalizar lo que se ha dado en llamar «latino». Que nadie se escandalice: bien jugado, el fenómeno del *Despacito* no es nada malo para nosotros. En la práctica, debemos continuar con una programación cultural que, idealmente, rondaría el 50% de componente latinoamericano; asimismo, hay que mantener y fortalecer los lazos existentes con las embajadas e instituciones iberoamericanas presentes en el país.

ESCENARIO BREXIT

La educación y la cultura no van a ser el punto número uno en las negociaciones del Brexit. Eso puede terminar perjudicando un intercambio académico España-Reino Unido, que vive un momento extraordinario. Sin embargo, la educación y la cultura pueden ser el mejor hilo para suturar lo que alejó la política. Por decirlo brevemente: puede haber gestos de acercamiento entre ambas partes vía educación y cultura. Como se ha dicho, sería de especial utilidad la aceptación, por parte de las autoridades académicas británicas, de las certificaciones oficiales de conocimiento de idiomas avaladas por los ministerios que sustentan a entidades como el Instituto Cervantes, el Goethe-Institut, etc. Para la lengua española —y no solo para ella— constituiría un

gran avance, en tanto que ganar peso curricular incrementaría el número de estudiantes. De cara a dar cumplimiento a este objetivo es básica la cooperación con organismos españoles (Consejería, Ministerio) y también británicos (British Council).

MÁS PRESENTES EN LOS CAMPUS

La universidad es y debe ser un terreno prioritario: quienes estudian hoy, mañana marcarán el tono intelectual del país. Hay iniciativas tan loables como útiles —pienso en ELE-UK, asociación de profesores de español en el ámbito universitario—, que nos están ayudando a consolidar una presencia de calidad en este campo. Asimismo, la universidad aporta estudiantes comprometidos con el estudio de la lengua. Muchos de ellos tienen ya acceso a la acreditación oficial de sus conocimientos con los DELE. Y hay universidades —pienso ahora en Aston o Exeter— que ya funcionan o están a punto de funcionar como centros acreditados por el Instituto Cervantes.

PRESTIGIO ACADÉMICO

Los idiomas ganan presencia e influencia por su prestigio académico. No podemos quejarnos, precisamente, de la atención de los hispanistas. Ni, comparativamente, de nuestra buena salud en los departamentos de lenguas modernas. Al mismo tiempo, sin embargo, es necesario afianzar el prestigio académico que otras lenguas —francés, alemán— supieron granjearse en el pasado. Lo más importante: el impulso de la edición, estudio y traducción de autores españoles y americanos al inglés. Hay aquí un amplísimo margen de mejora en un país como Gran Bretaña, con ciertas inercias intelectuales de desconfianza hacia la traducción por su rica literatura y su carácter de lengua global. Este impulso a la edición, el estudio y la traducción de autores en nuestra lengua puede romper clichés lesivos para nuestros países al mostrar la riqueza de la creación literaria en España y América. Al mismo tiempo, este ámbito es idóneo para la expansión del estudio de catalán, gallego y euskera, así como de las literaturas escritas en nuestras lenguas cooficiales. A la vez, es capital mostrar que la importancia de nuestra lengua no se reduce a su relevancia de-

mográfica o gran caudal literario, sino que es lengua de transmisión de conocimiento e investigación de vanguardia, en ámbitos como tecnología, redes, ciencia, etc.

TURISMO IDIOMÁTICO

España recibe cerca de 300.000 turistas idiomáticos al año. El perfil de este viajero es sumamente interesante: es joven, es culto y no es una mera visita de fin de semana. Quien permanece un tiempo aprendiendo nuestro idioma en España es luego un entusiasta activo en la difusión de nuestra cultura por el mundo: él viene una vez a España; España queda para siempre en él. Y los cerca de 500 millones de euros que el país recibe por los turistas idiomáticos son muy importantes a la hora de dinamizar destinos de interior. El sector privado es cada vez más consciente de las ventajas de este tipo de turismo, y desde el sector público —ante todo, los implicados en la enseñanza del español— debemos apoyarlo. El Instituto Cervantes contribuye a este turismo. Con nuestra programación cultural. Con nuestra oferta académica. Con nuestra presencia en ferias en todo el Reino Unido. O con nuestra colaboración con los más de 150 centros acreditados con el sello de calidad Instituto Cervantes y las asociaciones que trabajan en su promoción.

NUEVOS HISPANISTAS, INVESTIGADORES Y CIENTÍFICOS

Tenemos encomendado el necesario respaldo al trabajo de las jóvenes generaciones de hispanistas. La España moderna ha encontrado no poca legitimación histórica en los estudios de los hispanistas británicos: no solo nos han servido para conocernos mejor; también han sido útiles para borrar complejos e ir minando esa noción de excepcionalidad hispánica cifrada en el *Spain is different*. No: España puede ser un país extraordinario, pero no es *different*. Es una más de las naciones-estado de Europa, y con esa normalidad debe entenderse a sí misma, en lo positivo y en lo menos positivo de su historia. La hispanística británica, sea en Oxford, en Leeds, en Londres o en Essex, en tantas universidades del Reino Unido, ha hecho un trabajo especialmente brillante en estas últimas décadas. Y ahora debemos apoyar y

prestigiar las investigaciones de los nuevos hispanistas, para que los jóvenes Robert Goodwin de hoy, por ejemplo, sean los Hugh Thomas del mañana. Y, junto a los hispanistas, debemos difundir y dar visibilidad también, de modo notable, a la labor de los investigadores y científicos hispanohablantes.

LA EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA EN ESPAÑOL EN FRANCIA

Javier Muñoz Sánchez-Brunete
Instituto Cervantes de París

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del primer «diccionario» bilingüe franco-español¹ del que tenemos noticias de Jacques Ledel (de Liaño) es de 1565, y da prueba del interés por la lengua española en Francia, que desde entonces ha ido en aumento. De siempre ha existido, por razones de proximidad y por motivos estratégico-políticos, un interés recíproco entre países vecinos. Sin embargo, es en el siglo XIX cuando viajeros franceses e ingleses descubren el interés de lo exótico y lo diferente. Aparece así una literatura de «viajeros» que fomentará el interés por el descubrimiento de otros países.

Lengua y cultura son las distintas caras de una misma moneda. La persona interesada en la cultura de un país suele conocer también su lengua y viceversa. Tradicionalmente la sociedad francesa ha mostrado interés por España, ya que existen lazos históricos y dinásticos desde hace siglos y siempre hubo en Francia una atracción por el vecino del sur. Incluso hubo y sigue habiendo interés por las costumbres del otro, la moda del otro y por la gastronomía del otro. Valga como ejemplo el curioso libro de Sylvie Ancelot, *Gastronomie et politique: une autre approche interculturelle franco-espagnole*, en el que anuncia: «*El objetivo de esta reflexión no consiste en ver cómo comemos, sino, mediante*

¹ Se trata más bien de un compendio lexicográfico ya que el primer intento «serio» de diccionario es de Oudin y fue escrito treinta años más tarde.

un acercamiento gastronómico, en mirar de otra manera al otro, Francia mirando a España, y España mirando a Francia»².

2. LOS «CLICHÉS» DE LO ESPAÑOL

Es cierto que lo español, es decir lo «típico», lo «exótico», el «color local», se ponen de moda en el s. XIX con la aparición de escritores románticos, británicos y franceses, que viajan por Europa y países limítrofes, describiendo sus peculiaridades. En lo que nos atañe, tuvo una gran repercusión la obra *Carmen*, de Prosper Mérimée y también sus frecuentes viajes a España que relató en sus *Cartas de España*³. Pese a la buena intención de Mérimée, sus escritos sobre España contienen notables errores, tal y como ha señalado recientemente el hispanista Jean Canavaggio en su obra *Les Espagnes de Mérimée*⁴. Sin saberlo Mérimée se había convertido en el mayor «publicista» de la España de la época. En esa misma línea podríamos citar también la corriente pictórica llamada «orientalista» que hizo viajar a un grupo bastante numeroso de artistas que buscaban países relacionados en mayor o menor medida con las culturas islámicas. Como vemos, la búsqueda de lo típico y de lo distinto tuvo consecuencias literarias y de otra índole para lo bueno y para lo malo. El aceptar algunos de nuestros tópicos con cierta «deportividad» puede tener resultados positivos, aunque su repetición acabe por cansar.

Así pues el romanticismo, y en concreto Mérimée (también otros escritores ingleses bien conocidos como George Borrow y su famosa *Biblia...*, etc.) «ponen de moda» España y lo español⁵.

Si hacemos un análisis de los puntos de interés que ha tenido España para el pueblo francés, hay varios focos de atracción que señalaremos a continuación. Esos focos traen, también como consecuencia, el interés por nuestra lengua.

En primer lugar ha habido de siempre una *atracción cultural* que se focaliza en escritores y pintores muy relevantes. Como escritores cabe señalar a Cervantes como capítulo aparte, a los

² Ancelot (2014), *Gastronomie et politique, une autre approche interculturelle franco-espagnole*.

³ Mérimée (1997), *Lettres d'Espagne*.

⁴ Canavaggio (2016), *Les Espagnes de Mérimée*.

⁵ Borrow (1843), *La Biblia en España*.

clásicos del Siglo de Oro, a la Generación del 27 y a los escritores iberoamericanos del *boom* del siglo xx. Sería imposible hacer un análisis más detallado ya que requeriría un estudio en sí mismo. Por su vinculación con París merecen especial mención aquellos escritores, artistas y creadores tanto españoles como iberoamericanos que por distintos motivos vivieron en París en los siglos xix y xx. El Instituto Cervantes de París ha llevado a cabo en los últimos años una interesante recuperación de sus vidas en París que se reconstruye en el portal multimedia Rutas Cervantes (cf. www.paris.rutascervantes.es).

En cuanto a la pintura siempre han interesado Velázquez, El Greco, Murillo, Goya, Picasso, Dalí y otros muchos pintores cuya simple relación sería imposible de enumerar.

Por su parte, el cine español ha tenido y tiene a varios representantes singularmente apreciados en Francia, como Buñuel, Saura, Isabel Coixet, Ricardo Franco, Pedro Almodóvar...

A todo esto se une la *atracción académica*, cuyos representantes principales en Francia son las universidades y sus correspondientes departamentos de español (UFR Unités de Formation et de Recherche d'Études Iberiques et Latino-américains), entre ellos el Institut d'Études Hispaniques (IEH)⁶, la Sociedad de Hispanistas Franceses y diversas asociaciones culturales. Se trata de intelectuales de gran prestigio, expertos en cuestiones no solo de lengua española sino también de cualquier tema cultural vinculado a España y Latinoamérica, cuyos trabajos y publicaciones tienen un indudable valor para ambos países. Los vínculos actuales entre las instituciones académicas, tanto españolas como francesas, tienen carácter estable y son muestra del interés creciente por la cultura española.

La *atracción «política»* se ha polarizado en el siglo xx en los temas siguientes: la Guerra Civil española (que hizo emigrar a Francia a un importante grupo de escritores, intelectuales y artistas), la posterior Transición y el cambio de la sociedad española hacia una democracia constitucional y finalmente los problemas del sistema descentralizado actual. Estas cuestiones, en especial la Guerra Civil, han sido uno de los temas más estudiados y analizados por los periodistas y los intelectuales franceses, no siempre con

⁶ El Institut d'Études Hispaniques, dirigido por Nancy Berthier, celebró en 2017 su centenario.

el debido rigor. Aunque parezca sorprendente, los «clichés» que en cierto modo Mérimée había establecido en relación con España parecen volver a repetirse aunque ahora los temas sean otros; cuestiones estas que se prestan a múltiples interpretaciones.

La *atracción turística*: con la apertura de la economía española en los años sesenta, se produce un enorme incremento de los franceses que viajan a España durante sus vacaciones. En la actualidad el turismo ha evolucionado de manera llamativa y existe un gran número de franceses que practican el llamado turismo cultural y también el turismo lingüístico (cursos de verano, etc.).

La *atracción económica*: según el informe sobre perspectivas económicas y financieras de 2018 del Ministerio de Economía y Finanzas francés⁷, la ralentización de las exportaciones se presenta como un problema particularmente difícil. A medio plazo es más que previsible el desplazamiento de las exportaciones francesas hacia países iberoamericanos. Los intercambios comerciales con América Latina, que representan cerca del 2% del total de los intercambios franceses, están en constante aumento y se elevaron a unos 22.100 millones de euros en 2013. De los 577 millones de personas que hablan español en el mundo⁸ la mayor parte viven en América Latina, sin olvidar que en Estados Unidos una de cada cuatro personas habla o entiende el español. Es bien sabido que el número de hispanohablantes en Estados Unidos continúa ascendiendo en progresión geométrica.

En el ámbito de la cooperación en investigación, Francia también es un socio científico de primer plano de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Colombia, Bolivia y Venezuela. Por ejemplo, el Programa de Evaluación-Orientación de la Cooperación Científica (ECOS), destinado a apoyar proyectos de excelencia en materia de colaboración científica, refuerza la cooperación entre las universidades francesas y sus homólogas en estos países⁹.

Buena prueba del vínculo entre Francia y los países iberoamericanos, y por lo tanto del interés por la lengua española, es el dato

⁷ Ministerio de Economía y Finanzas (2018), *Rapport économique social et financier*: véanse página 52 y siguientes.

⁸ Véase Instituto Cervantes (2018), «El español: una lengua viva. Informe 2018». Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf.

⁹ Datos extraídos de *France Diplomatie* [acceso: 30/05/2017].

facilitado por la UNESCO según el cual Francia es el tercer país de acogida de estudiantes procedentes de América Latina y el Caribe, recibiendo a más de veinte mil estudiantes de esta zona geográfica.

Fue el general De Gaulle quien comenzó a desarrollar lazos con América Latina a partir de su viaje en 1964, bajo la apariencia de fomentar el progreso, el equilibrio y la paz mundial, un periplo cuyo objetivo no era otro que preparar la apertura de nuevos mercados para la economía francesa.

Esta vía económica es uno de los motivos más importantes del estudio del español en Francia y explica la evolución del alumnado universitario francés hacia nuevas carreras que aúnan aspectos lingüísticos con otros meramente económicos.

Atracción hacia nuevas culturas: otro aspecto de España que atrae a la sociedad francesa es nuestro rápido desarrollo y posicionamiento dentro de lo que son hoy en día las nuevas formas de cultura: la gastronomía, la moda, los deportes de masas y la información que llega a través de internet y sus redes sociales. Es un dato conocido que el español es la segunda lengua occidental más utilizada en internet. Todo esto ayuda también a favorecer la difusión del español, que se percibe como una lengua de futuro.

Quienes leen la prensa francesa desde hace dos décadas han podido constatar también el incremento de noticias o información en general sobre España. En esta línea se puede decir que cualquier información política de calado es seguida con interés por la prensa francesa. El sistema de las autonomías españolas es observado desde Francia con atención, dadas las reivindicaciones planteadas por alguna región francesa.

3. LAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN ESPAÑOLAS EN FRANCIA

La Embajada de España en Francia coordina y defiende todos nuestros intereses, entre ellos los lingüísticos y culturales, fomentando las relaciones entre ambos países y facilitando el conocimiento de España en Francia, en el más amplio sentido de la palabra. Los principales actores españoles dentro del ámbito lingüístico y cultural en Francia son:

a) La Oficina Cultural de la Embajada de España en París, que favorece la promoción de la cultura y el arte español, y partici-

pa en numerosas actividades culturales, constituyendo una importante plataforma para el diálogo cultural entre Francia y España.

b) El Colegio de España en París, prestigiosa institución que depende del Ministerio de Educación español. Fue inaugurado en 1935 y a lo largo de su historia han residido en él un gran número de intelectuales españoles de gran renombre, entre ellos Miguel de Unamuno, que inauguró el Colegio de España en 1935, Pío Baroja, Luis Cernuda, Severo Ochoa, Xavier Zubiri, Gutiérrez Solana... El Colegio de España es un importante foro al que acuden historiadores, músicos, artistas, matemáticos, filósofos e informáticos de renombre, favoreciendo el intercambio y la difusión de conocimientos.

c) La Consejería de Educación en Francia es otro de los ejes para la difusión de la lengua española. Los ministerios de Educación de ambos países han firmado numerosos acuerdos bilaterales. El primero y quizás el más importante es el «Acuerdo de cooperación cultural, científica y técnica entre el Gobierno del Estado español y el Gobierno de la República francesa», firmado en Madrid el 7/02/1969; es también importante el Acuerdo Marco del 16/05/2005. Después ha continuado una larga y estrecha colaboración como por ejemplo el «Acuerdo sobre la doble titulación de Bachiller y Baccalauréat (Bachibac)» del 10/01/2008. La relación continúa de manera fructífera, lo que no hace sino fomentar el número de alumnos franceses que eligen el español, sobre todo como segunda lengua.

A su vez, el Instituto Cervantes tiene cuatro centros ubicados en Burdeos, Lyon, París y Toulouse. La tarea del Instituto, como es sabido, consiste en promocionar y difundir la lengua y la cultura españolas. En lo que se refiere a la cultura se lleva a cabo una amplia variedad de actividades culturales, como exposiciones, semanas de cine, mesas redondas, conferencias, presentaciones de libros, conciertos, etc. El Instituto Cervantes de París coordina, en la medida de lo posible, las acciones que se realizan en todos sus centros en Francia. También mantiene una estrecha colaboración con los servicios culturales de las representaciones diplomáticas latinoamericanas acreditadas en Francia. En lo que respecta concretamente a la enseñanza de la lengua española a cargo del Instituto Cervantes en Francia, se ofrece un breve análisis en el punto 6 (más adelante).

Por otra parte, el Ministerio de Educación español ha desarrollado a lo largo de los últimos veinte años distintos programas y acciones educativas, que dan publicidad a nuestra lengua y atienden a colectivos de alumnos (en su mayor parte descendientes de emigrantes españoles) que desean conservar su lengua y su relación con la cultura española. Son las llamadas ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas), si bien es cierto que el número de alumnos se ha estabilizado, ya que los emigrantes de segunda o tercera generación acaban muchas veces integrándose en el país que les dio acogida. En relación con este mismo programa se firmó un acuerdo de colaboración entre el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte para mejorar las posibilidades educativas y culturales de los mencionados alumnos. Y también existe el programa francés de las secciones internacionales que el Ministerio de Educación francés puso en marcha en 1981, del que España participa también.

4. EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

Podemos decir que el propio sistema educativo francés es uno de nuestros mejores aliados en la difusión del español. Como es evidente todas sus acciones auguran muy buenas perspectivas para nuestra lengua. En los últimos años el español ha sobrepasado como segunda lengua al alemán (véase el cuadro 1 a continuación).

Cuadro 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA
(LV1+LV2+LV3)

Curso	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Inglés	11.270.103	11.437.817	11.575.050	11.579.609	11.636.085
Español	2.392.708	2.481.506	2.540.536	2.614.814	2.674.693
Alemán	1.399.149	1.338.390	1.248.629	1.242.450	1.244.362

Fuente: datos de Repères et Références Statistiques (2015).

Los últimos datos sobre las enseñanzas de lenguas facilitados por nuestra Consejería de Educación en París hablan de aproximadamente 800.000 alumnos que estudian lengua alemana frente a 3.200.000 que estudian lengua española (como segunda

lengua), si bien el inglés sigue dominando como primera lengua extranjera.

Esta subida de la lengua española proviene en buena medida del interés que España ha sabido despertar en Europa, primero por el éxito de un cambio político que se aventuraba difícil; segundo por el espectacular desarrollo de la economía española (pese a la crisis posterior); en tercer lugar y entre la gente joven, por el éxito de algunos deportes españoles e internet, tal y como se decía al principio de este artículo. Por otra parte, es fundamental el peso que tiene la América de habla hispana tanto en la cultura (generación de escritores iberoamericanos que vivieron en París entre 1950 y 2000 aproximadamente) y el interés económico que suscita América para Francia.

Según datos no escritos pero facilitados por responsables del Ministerio de Educación francés, el número de profesores de español se acerca a 20.000. Parte de estos profesores son hijos de antiguos emigrantes españoles que vinieron a Francia en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, lo que garantiza un excelente dominio de la lengua española.

A su vez, la adopción de la segunda lengua a partir de la *5ème* (12-13 años), dentro del sistema educativo francés, generó una necesidad urgente de un elevado número de profesores de español a partir del curso 2016-2017; para dar respuesta a esa necesidad el Ministerio de Educación francés suele convocar, en los últimos años, oposiciones para cubrir entre 400 y 500 plazas anuales de profesores de español para la educación secundaria.

En otro orden de cosas conviene señalar que se ha producido un cambio significativo de las antiguas licenciaturas en lenguas modernas hacia las llamadas «licenciaturas en lenguas extranjeras aplicadas»; es decir: que disminuyen las asignaturas tradicionales referidas a la lingüística y materias próximas y son sustituidas por materias como economía, *marketing*, derecho, etc., carreras que tienen una clara vocación comercial y económica.

5. ORIGEN DEL INCREMENTO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

Quizás la revitalización de las lenguas extranjeras en el sistema educativo francés se deba a un informe del Senado francés de

recomendaciones sobre políticas educativas (informe de Jacques Legendre)¹⁰, donde se trazaron las líneas a seguir en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de su sistema educativo. A quince años de su publicación sigue sorprendiendo la clarividencia y los acertados conocimientos de quienes estuvieron al frente de la elaboración de este documento. Son sus líneas maestras de actuación las que permitieron a Francia poner al día una política educativa que permitiese afrontar con éxito los retos de la sociedad en lo que se refiere al plurilingüismo y a la enseñanza de las lenguas modernas.

Como líneas maestras de actuación el Senado recomendaba las siguientes:

a) Sensibilizar a la opinión pública en favor del plurilingüismo, proponiendo al menos dos lenguas extranjeras ya desde la enseñanza primaria e incitando a la posibilidad de una tercera lengua en el nivel de secundaria.

b) Sensibilizar y empoderar a los responsables locales en la mejora de las competencias lingüísticas: valorando la proximidad geográfica y la diversidad de la población, asociando a los actores del sistema educativo con las empresas locales y con los representantes del poder económico, favoreciendo el conjunto de «fuentes lingüísticas en sentido amplio» (intercambios, implicación activa de los residentes extranjeros, etc.), promoviendo el aprendizaje de las lenguas de los países vecinos y racionalizando la oferta de lenguas extranjeras.

c) Conseguir una enseñanza moderna, actualizada, atractiva y eficaz, con recorridos educativos diversificados y capaces de evolucionar: modernizando el sistema de evaluación de lenguas, constituyendo grupos de alumnos más reducidos y fijando objetivos a cumplir, poniendo en marcha módulos diversificados que se adapten a las necesidades del centro y su entorno, y fomentando el uso de las lenguas extranjeras de manera interdisciplinar.

d) Considerar las lenguas extranjeras como «aprendizaje a lo largo de la vida»: generalizando el estudio obligatorio de una segunda lengua desde la educación primaria, favoreciendo la noción de «intercomprensión entre distintas lenguas», fomentando

¹⁰ Legendre (2003), «Rapport d'information n.º 63: L'enseignement des langues étrangères en France».

el aprendizaje de las lenguas dentro de una perspectiva profesional y laboral, mejorando y aumentando la presencia de lectores de lenguas extranjeras en todos los niveles educativos, facilitando su trabajo y desarrollando la cooperación entre los países europeos para la definición y puesta en marcha de políticas lingüísticas comunes en lo relativo al plurilingüismo.

6. EL PAPEL DE LOS CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES EN FRANCIA

Si bien el número de alumnos que cursan estudios en los cuatro centros del Instituto Cervantes radicados en Francia (Burdeos, Lyon, Toulouse y París) no es cuantitativamente comparable al número de alumnos de español matriculados en el sistema educativo francés, no es menos cierto que nuestros alumnos pertenecen a una «minoría representativa», como pueden ser los amantes de la literatura, del cine, de la música, de la filosofía, del arte...

El Instituto Cervantes es el centro de referencia de la enseñanza y certificación del español, de la formación de profesores de español y de la difusión de la cultura, y nuestra labor va dirigida a quienes desean algo más que simplemente conocer la lengua española; en ese sentido es bien conocida la relación que mantenemos con el entorno de los hispanistas y con los intelectuales e investigadores españoles que viven en Francia, facilitando un lugar de encuentro para estudiosos de nuestra lengua y nuestra cultura. Por otra parte, nuestro público evoluciona hacia moderados ascensos por los motivos antes señalados: actividades culturales que reflejan una visión actual de nuestra cultura. También es cierto que utilizamos los sistemas más modernos de comunicación: boletín electrónico, redes sociales, etc., lo que permite fidelizar a un público siempre interesado por lo más actual de nuestra cultura.

A su vez, la expedición de diplomas de prestigio como el DELE y el SIELE permite a los centros del Instituto Cervantes ser líderes en la certificación del español. Además, en Francia el Instituto Cervantes ganó en 2014, por tercera vez desde 2008, la licitación realizada por el Ministerio de Educación francés para la provisión de una certificación de español destinada a los alumnos de las secciones europeas de los liceos franceses. Esta certificación en español se obtiene mediante un examen de doble salida

DELE A2/B1 que, en progresión ascendente desde el 2008, ha alcanzado alrededor de 7.600 alumnos en 2017.

El actual ministro francés de Educación, Jean-Michel Blanquer, está preparando cambios en el sistema educativo que afectarán sobre todo a la educación secundaria pero no es previsible que pudieran afectar a la evolución del español en Francia negativamente, sino todo lo contrario, ya que las políticas lingüísticas y el apoyo al conocimiento de varias lenguas extranjeras está claro por parte de alguien que ha sido rector de la Universidad de Créteil y que conoce perfectamente las fortalezas y debilidades de su propio sistema educativo.

Podríamos decir, en resumen, que en el futuro la lengua española continuará su progresión ascendente en Francia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCELOT S. (2014), *Gastronomie et politique: une autre approche interculturelle franco-espagnole*. París: L'Harmattan.
- BORROW, G. (1843), *La Biblia en España* (ed. 2011). Sevilla: Renacimiento.
- CANAVAGGIO, J. (2016), *Les Espagnes de Mérimée*. París: CEEH.
- FRANCE DIPLOMATIE (2006), «Partenariats scientifiques bilatéraux». Disponible: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/356-Int_ECOS.pdf [acceso: 30/05/2017].
- INSTITUTO CERVANTES (2018), «El español: una lengua viva. Informe 2018». Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf.
- LEDEL (DE LIAÑO), J. (1565), *Vocabulario de los vocablos que mas comúnmente se suelen usar, puestos por orden del Abecedario en Francés, y su declaración en Español*. Alcalá de Henares: Francisco de Cormellas y Pedro de Robles.
- LEGENDRE, J. (2003), «Rapport d'information n.º 63: L'enseignement des langues étrangères en France». París: Sénat Français.
- MÉRIMÉE, P. (1989), *Lettres d'Espagne*. Bruselas: Éditions Complexe.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS (2018), *Rapport économique social et financier*. Disponible en: <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Articles/2017/10/03/publication-du-rapport-economique-social-et-financier-plf-pour-2018>.

UDIN, C. (1607, 1616), *Tesoro de las dos lenguas francesa y española / Thresor des deux langues françoise et espagnolle*. Chez la vefve Marc Orry.

LA EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA EN ESPAÑOL EN ALEMANIA

Diego Valverde Villena
Instituto Cervantes de Berlín

España gozó de prestigio en tierras germanas desde el mismo nacimiento de la Alemania moderna. Hoy quizá sean nombres olvidados, pero a finales del siglo XVIII los trabajos del naturalista José Celestino Mutis, el lingüista Hervás y Panduro, el musicólogo Antonio Eximeno y el filólogo Juan Andrés eran admirados y seguidos en toda Europa. Alexander von Humboldt alteró fuertemente la ruta de su periplo americano para ver a Mutis y conocer de primera mano sus avances en botánica. Humboldt declaraba que ningún país del mundo invertía tanto en ciencia como España. Los berlineses podían ver a diario una muestra palpable de la buena relación con España: los tilos de la avenida Unter den Linden eran un regalo de Carlos III a su amigo Federico el Grande.

El Romanticismo, emblema cultural de la naciente Alemania, está estrechamente vinculado a la literatura española. El *Quijote* y Calderón son los númenes tutelares de los románticos alemanes, muchos de los cuales aprendieron español para leer en original sus obras de cabecera. Ludwig Tieck tradujo el *Quijote* y contagió su amor por Calderón a A. W. Schlegel, que lo estudió en profundidad y lo difundió en el ámbito germano. E. T. A. Hoffmann se escribía en español con su amigo Hippel y traducía obras de Calderón para representarlas con su compañía teatral. Eichendorff tradujo autos sacramentales de Calderón, entremeses de Cervantes y *El Conde Lucanor*. Friedrich Schlegel, en sus charlas sobre literatura europea, afirmaba con claridad la influencia de España en el Romanticismo: «En la poesía española antigua se encuentra todo lo que llamamos romántico». Baltasar

Gracián es otro de los clásicos de referencia en las casas alemanas gracias a las numerosas reediciones del *Oráculo manual y Arte de prudencia* traducido por Arthur Schopenhauer.

El siguiente auge de la cultura en español en Alemania viene de la mano del *boom* de la literatura hispanoamericana. Incluso podemos decir que los alemanes presienten la eclosión hispanoamericana y se adelantan al reconocimiento mundial. En 1962 tuvo lugar en Berlín un encuentro de escritores hispanoamericanos al que acudieron Rulfo, José María Arguedas, Anderson Imbert, Rosario Castellanos y León de Greiff. En 1964 se reeditó el coloquio, al que esta vez se unieron escritores alemanes, con la participación de Borges, Roa Bastos, Julio Ramón Ribeyro, Miguel Ángel Asturias, Ciro Alegría, Günter Grass y Hans Magnus Enzensberger, entre otros. Varios escritores exiliados por las dictaduras americanas recalaron en Alemania, aumentando el interés por la situación cultural y política de Hispanoamérica.

La vuelta de España a la democracia supuso un nuevo espaldarazo al interés en nuestra cultura, junto con nuestra entrada en la Unión Europea unos años más tarde. A esto se sumó el decidido apoyo español a la reunificación alemana, que fue recibido como una gran señal de amistad y fomentó la colaboración entre ambos países.

España fue el país invitado de la Feria del Libro de Fráncfort en 1991. La Exposición Universal de Sevilla y los Juegos Olímpicos de Barcelona, ambos en 1992, contribuyeron a realzar el interés alemán en nuestra lengua y nuestra cultura.

Hoy en día, España es un destino turístico de referencia para Alemania, con más de once millones de turistas alemanes en 2017. Empero, aunque las cifras son muy buenas a nivel general, hay aún mucho por hacer en el sector del turismo cultural e idiomático.

En las universidades alemanas, donde la hispanística era en los setenta una rama menor dentro de las filologías románicas, el número de especialistas en español ha manifestado un crecimiento notable y constante. El XXI Congreso de Hispanistas Alemanes, celebrado en Múnich en 2017, en el que se presentaron unas cuatrocientas ponencias, muestra la pujanza de nuestro idioma. Es significativo que la Asociación Internacional de Hispanistas haya elegido la ciudad alemana de Münster para su congreso de

2016, año en el que el Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana también escogió una universidad alemana para su reunión bienal, en este caso la de Jena.

El español es la segunda lengua extranjera más estudiada del mundo. Uno de nuestros principales retos es conseguir que esa sea también la situación para la enseñanza reglada en Alemania. El francés tiene aquí la ventaja de una posición consolidada, a la que se suman los acuerdos políticos entre Francia y varios estados alemanes. A nuestro favor está el gran interés que despierta nuestra lengua –la más solicitada en el mercado libre– y las enormes posibilidades que ofrece el área conjunta de España e Hispanoamérica, con casi quinientos millones de hablantes nativos en todos los niveles: negocios, turismo, investigación, colaboraciones...

El interés por nuestra cultura no solo se manifiesta en el creciente número de estudiantes de español. El cine español e hispanoamericano es recibido con gran atención y curiosidad, en especial en el mundialmente famoso festival Berlinale. La música es otro de nuestros puntos fuertes. El flamenco es una garantía de éxito, pero hay otras músicas que también encandilan al público alemán. Los bailes caribeños, el tango –Alemania vive un «furor del tango», con clubes de tango y milonga a lo largo y ancho del país–, el folclore andino y los cantautores hispanoamericanos, por señalar solo algunos relevantes ejemplos, ganan a un gran público para nuestra cultura.

La gastronomía es otro de los atractivos reconocidos del mundo cultural hispano. Además de la cocina española, muy admirada por los turistas alemanes, están otras joyas de la cocina mundial, como la mexicana y la peruana. Restaurantes españoles, mexicanos y peruanos, junto con los de carne argentina, tienen un enorme éxito en Alemania, así como los vinos españoles, chilenos y argentinos. La cocina «en español» es sinónimo de buena comida.

Los años recientes han vivido un auge de nuestra presencia cultural en Alemania. En el trienio 2015-2017 hubo un auténtico desembarco de la pintura española: exposiciones de Miró en Hamburgo y en Fráncfort, Zurbarán en Düsseldorf, Picasso en Hamburgo, Sorolla en Múnich y la gran exposición de pintura y escultura españolas que estuvo en Berlín y Múnich «El Siglo de

Oro. La era de Velázquez en pintura y escultura», todas con un enorme éxito de público.

La Semana de las Letras del Instituto Cervantes, nuestro principal evento literario a nivel mundial, también se ha celebrado dos veces en Alemania en los últimos años: en Múnich en 2014 y en Fráncfort en 2016. La danza contemporánea tiene un lugar de honor en los festivales de Bremen y Berlín. En arquitectura destacan los encuentros de las Cámaras de Arquitectos de Berlín y Madrid, y el simposio «Architectus Omnibus?», celebrado el 2015 en Berlín dentro del marco de los Encuentros Hispano-Alemanes de Cultura, que se celebran desde 2002 entre el Goethe-Institut Madrid y el Instituto Cervantes de Berlín.

La colaboración con el Goethe-Institut supone una gran ayuda en nuestra relación con Alemania. Un camino de doble vía que aporta a ambos ideas, perspectivas, experiencias y conocimiento mutuo.



«Architectus Omnibus?». Simposio de arquitectos españoles y alemanes», dentro del VI Encuentro Hispano-Alemán de Cultura coorganizado por el Goethe-Institut Madrid y el Instituto Cervantes de Berlín en 2015.

Otro aliado natural es el Instituto Ibero-Americano de Berlín (IAI). Con su ingente biblioteca, archivos, actividades y progra-

mas de investigación y difusión cultural, abre un poderoso canal de comunicación entre nuestras culturas.

El Instituto Cervantes tiene una vocación y un espíritu claramente panhispánicos. Esa unión lingüística y cultural entre España e Hispanoamérica es necesaria especialmente en el ámbito alemán. Los nombres de las bibliotecas de nuestros centros –Mario Vargas Llosa (Berlín), Gonzalo Rojas (Bremen), Antonio Gamoneda (Fráncfort) y Augusto Roa Bastos (Múnich)–, que hablan de nuestra unión literaria que sobrepasa las fronteras, nos marcan el camino que debemos seguir: el del trabajo mancomunado de todos los países de la comunidad hispánica en nuestra cultura compartida. El centro de Hamburgo, cuya biblioteca aún no ha sido bautizada, también tiene una marca hispanoamericana: está situado en la Chilehaus, edificio histórico que es símbolo del comercio alemán con Sudamérica.



Mario Vargas Llosa en el Cervantes de Hamburgo junto con su director, Pedro Eusebio Cuesta, en octubre de 2016.

El avance de nuestra lengua y nuestra cultura en Alemania pasa por aprovechar el atractivo de nuestra lengua y su amplísima extensión e importancia en el mundo, así como por conjugar esfuerzos con las entidades culturales de los países hermanos y con los organismos culturales y educativos alemanes, con especial énfasis en las universidades y en las asociaciones de hispanistas y profesores de español.

Sería particularmente provechoso resaltar los vínculos y relaciones entre el mundo alemán y el hispánico. Actividades en torno a Alfonso X el Sabio, hijo de la alemana Beatriz de Suabia y casi emperador del Sacro Imperio; los Austrias: tanto el omnipresente Carlos V como su hermano, el alcalaíno Fernando I, figura fascinante y poco conocida; los Fúcares, banqueros de Carlos V; el Romanticismo alemán; y, por supuesto, la importancia de los alemanes en Hispanoamérica, con figuras como Walter Lehmann, que rescató lenguas indígenas en peligro de extinción, María Reiche, que consagró su vida a investigar y preservar las líneas de Nazca, Werner Guttentag, fundador de la gran editorial boliviana Los Amigos del Libro, o Max Uhle, padre de la arqueología científica peruana, por solo citar algunos destacados ejemplos.

La Feria del Libro de Fráncfort de 2021, en la que España será el país invitado, es una plataforma idónea para promover nuestra presencia en Alemania y para reforzar y ampliar nuestro prestigio cultural. Estamos ante una situación especialmente propicia para aumentar el número de traducciones al alemán y para traer más creadores y artistas españoles e hispanoamericanos a universidades, institutos y colegios, ferias y festivales. Tendremos una coyuntura favorable para fortalecer y consolidar los nexos y relaciones con entidades alemanas en todos los campos de la cultura, tanto públicos como privados. Es el momento para recuperar esa fascinación que los románticos alemanes sintieron por todo lo nuestro.

El Instituto Cervantes, con sus cinco centros imbricados en el tejido cultural y educativo alemán, debe ser un protagonista fundamental en este empeño.

IV

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO

*Gabinete Técnico de la Secretaría General
del Instituto Cervantes*

El Instituto Cervantes (en adelante IC) está presente directamente en 85 ciudades de 44 países¹ en los cinco continentes. Además cuenta con dos sedes en España: la sede de Madrid y la sede de Alcalá de Henares.

La presencia del IC en el mundo se articula a través de los siguientes modos o fórmulas:

1. CENTROS TIPOS A Y B (CONOCIDOS COMO CENTROS PROPIAMENTE DICHOS)

- Personal: los centros A y B son establecimientos que están dotados de personal de plantilla, especializado para la realización de funciones de dirección o coordinación, actividades culturales, actividades académicas, biblioteca y gestión económico-administrativa. Pueden contar con personal local y colaborador, de nacionalidad española o no.
- Espacios: cuentan con un edificio o espacios propios, ya sea en propiedad, cedido, arrendado u otra fórmula. En estos locales desarrollan su actividad de forma exclusiva y continuada, disponiendo de la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su pertenencia a la red de centros del IC.
- Anexos: en algunos casos, los centros disponen de anexos, es decir, de espacios o dependencias situados en la misma ciudad. Pueden ser aularios para la actividad académica o

¹ El centro de Damasco (Siria) permanece cerrado temporalmente desde marzo de 2012. En Yakarta, las actividades están suspendidas temporalmente.

- salas para la actividad cultural, también debidamente señalizados como parte del IC.
- Tipos: según el grado de importancia y actividad, se clasifican en A (los más grandes) y B. Además, varios centros A y B actúan como centros coordinadores de unidades geográficas amplias, en uno o más países.
 - Gestión: gozan de gestión autónoma económico-administrativa (presupuesto, contabilidad...), cultural y académica, dependiendo a estos efectos solamente de la sede central.
 - Estatus: están adscritos a las embajadas o consulados de España en los países en los que operan. En algunos casos, pueden adoptar la forma de entidades locales sin ánimo de lucro. El director del centro tiene pasaporte diplomático español y, generalmente, está acreditado como agregado de la Embajada o Consulado de España.
 - Número: existen actualmente 63 centros (34 tipo A y 29 tipo B).
 - Área de actuación: cada centro tiene un área geográfica, dentro del propio país. En algunos casos, puede abarcar varios países, para los servicios del Instituto.

2. CENTROS TIPO C (ANTENAS)

- Personal: los centros C o antenas son establecimientos que dependen de un centro A o B y que cuentan solo con un pequeño número de personal de plantilla, desplazado o local, para la actividad académica, cultural y económico-administrativa. No tienen personal directivo, ya que este es el mismo del centro del que depende la antena.
- Espacios: cuentan con un edificio adscrito o cedido, donde desarrollan su actividad de forma continuada, disponiendo de la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su pertenencia a la red de centros del IC.
- Gestión: no realizan gestión autónoma. Dependen, a todos los efectos, de otro centro.
- Estatus: están adscritos a las embajadas o consulados de España en los países en los que operan.

- Número: existen dos antenas o centros C (en Alejandría, que depende del centro de El Cairo; y en Leeds, que depende del centro de Mánchester).
- Área de actuación: forma parte de la misma área del centro del que depende la antena.

3. CENTROS TIPO D (AULAS)

- Personal: las aulas son pequeñas unidades, de ámbito universitario, dotadas con una sola persona de plantilla, que es la responsable del aula. En algunos casos, tiene apoyo de personal local y colaborador.
- Espacios: cuentan con unos pequeños espacios (despacho del responsable, pequeña biblioteca, aula de clases o reuniones...) cedidos por la universidad que acoge. Son espacios adscritos al aula de forma continuada y exclusiva, con la señalización institucional apropiada que muestra inequívocamente su vinculación al IC.
- Gestión: no realizan gestión autónoma. Dependen, a todos los efectos, de un centro A o B, que puede estar en el propio país o en otro.
- Estatus: la existencia del aula está ligada al convenio que al efecto se firma con la universidad o institución correspondiente. El responsable de aula tiene pasaporte de servicio del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y, generalmente, queda acreditado como personal técnico de la Embajada de España.
- Número: existen once aulas.
- Área de actuación: las aulas trabajan inicialmente en la propia universidad que las acoge y en su ciudad. Además, sirven de enlace para los servicios propios del Instituto en la región o el país donde están situadas.

4. CENTROS TIPO E (EXTENSIONES)

- Personal: las extensiones son meras dependencias de un centro, atendidas por un pequeño número de personas, ya sean de plantilla o colaboradores.

- Espacios: son pequeños espacios o aularios, ubicados en ciudades donde no hay centro ni aula del IC, próximas o incluidas en el ámbito geográfico de actuación del centro del que dependen. Estos espacios pueden estar cedidos, adscritos o arrendados.
- Gestión: no realizan gestión autónoma. Dependen, a todos los efectos, de un centro A o B, que puede estar en el propio país o en otro.
- Estatus: las extensiones dependen, a todos los efectos, del centro correspondiente. A través de ellos, están adscritos a las embajadas o consulados de España en los países en los que operan.
- Número: existen nueve extensiones.
- Área de actuación: la propia ciudad donde están situadas y sus alrededores.

5. OTRAS FORMAS DE PRESENCIA

5.1 *Centros acreditados*

Los centros acreditados son establecimientos de enseñanza de español ajenos al Instituto Cervantes, cuya calidad ha sido expresamente reconocida por el IC, al cumplir los requisitos establecidos para formar parte del Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes, SACIC.

Existen en la actualidad un total de 192 centros acreditados por el IC: 157 centros en España y otros 40 repartidos en otros 18 países.

5.2 *Centros de examen DELE/CCSE*

Existen más de mil centros, incluidos los propios del Instituto Cervantes, para la realización de los exámenes correspondientes al Diploma de Español como Lengua Extranjera, DELE.

Por otra parte, el examen de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) puede realizarse en más de 250 centros de examen, en España y en otros países.

Los centros que lo solicitan y que reúnen las condiciones o requisitos exigidos son reconocidos como centros de examen, formalizándose la vinculación con el IC mediante documento jurídico.

5.3 *Prestaciones de servicios*

El IC está presente en otras ciudades en las que desarrolla programas docentes, en virtud de contratos con otras instituciones, sin ocupar un espacio propio de forma exclusiva o continua, y sin estar señalizado de forma permanente como IC. Se trata, por tanto, de meras prestaciones de servicios en instituciones académicas de diversas ciudades.

5.4 *Internet*

La presencia del IC en Internet se vehicula a través del dominio [cervantes.es](http://www.cervantes.es), a través del cual la sede (<http://www.cervantes.es>) y los centros ofrecen información en diversos idiomas. Bajo este dominio, el Instituto Cervantes dedica portales a la enseñanza de español en línea como el AVE Global en el Aula Virtual de Español (<http://ave.cervantes.es/>); a la información sobre los *Diplomas DELE* (<http://dele.cervantes.es/>) y a la inscripción en línea de alguno de los diplomas y de la prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) (<https://ccse.cervantes.es>).

También dedica portales al ámbito de la formación de profesores (<http://cfp.cervantes.es>) con cursos presenciales y en línea, así como apoyo y recursos para profesores y profesionales relacionados con el ámbito del español; y otros como el Centro Virtual Cervantes, el Portal del Hispanismo, los Congresos Internacionales de la Lengua Española o la Biblioteca electrónica.

Finalmente, toda la actividad sectorial del Instituto está presente en redes sociales como Facebook, Twitter y otras.

DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS
DEL INSTITUTO CERVANTES

ESPAÑA

MADRID

Alcalá, 49

28014 Madrid

Tel.: (+34) 91 436 76 00

Fax: (+34) 91 436 76 91

informa@cervantes.es

ALCALÁ DE HENARES

Libreros, 23

28801 Alcalá de Henares (Madrid)

Tel.: (+34) 91 436 75 70

Fax: (+34) 91 883 08 14

informa@cervantes.es

EUROPA

ALEMANIA

BERLÍN. Centro coordinador de Alemania: Berlín, Bremen,
Fráncfort, Hamburgo y Múnich

<http://www.cervantes.de>

Rosenstrasse, 18-19

10178 Berlín

Alemania

Tel.: +49 30 2576 180

Fax: +49 30 2576 1819

berlin@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Berlín, Brandeburgo,
Sajonia-Anhalt, Sajonia

BREMEN

<http://bremen.cervantes.es/>

Schwachhauser Ring, 124

D-28209 Bremen

Alemania

Tel.: +49 421 34 0390

Fax: +49 421 34 9996 4

cenbre@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Bremen, Baja Sajonia,
Renania del Norte-Westfalia

FRÁNCFORT

<http://frankfurt.cervantes.es>

Staufenstrasse, 1

60323 Fráncfort

Alemania

Tel.: +49 69 7137 4970

Fax: +49 69 7137 4915

frankfurt@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Hesse, Turingia, Rheinland/
Pfalz y Sarre

HAMBURGO

<http://hamburgo.cervantes.es>

Chilehaus, entrada B, 1.º

Fischertwiete, 1

20095 Hamburgo

Alemania

Tel.: +49 40 530 205 290

Fax: +49 40 530 205 2999

hamburg@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Hamburgo, Schleswig-Hols-
tein, Mecklenburgo-Pomerania Occidental

MÚNICH

<http://munich.cervantes.es>

Alfons-Goppel-Str. 7

(ehem. Marstallplatz)

80539 Múnich

Alemania

Tel.: +49 (0) 89 29 0718 0

Fax: +49 (0) 89 29 3217

cenmun@cervantes.es Áreas geográficas de actuación: Baviera, Baden-Wurttemberg

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Liechtenstein

AUSTRIA

VIENA

<http://viena.cervantes.es>

Schwarzenbergplatz, 2

A - 1010 Viena

Austria

Tel.: +43 1 505 2535

Fax: +43 1 505 2535 18

ic.viena@cervantes.es

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Croacia, Eslovaquia, Eslovenia

BÉLGICA

BRUSELAS. Centro coordinador de Bruselas y Utrecht

<http://bruselas.cervantes.es>

Avenue Louise, 140

1050 Bruselas Bélgica

Tel.: +32 2 7370190

Fax: +32 2 7354404

secbru@cervantes.es

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Luxemburgo

BULGARIA

SOFÍA

<http://sofia.cervantes.es>

Sveta Sofia, 3

1000 Sofía

Bulgaria

Tel.: +359 2 810 4500

Fax: +359 2 980 2628

censof@cervantes.es

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Georgia

CHIPRE

NICOSIA. Aula Cervantes dependiente del centro de Atenas

University of Cyprus

P. O. Box 20537

1678 Nicosia

Chipre

Tel.: +357 2289 5136 / 37

Fax: +357 2289 5014

aula.nicosia@cervantes.es

CROACIA

ZAGREB. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena

Universidad de Zagreb

Facultad de Filosofía

Ivana Lucica, 3 (Aula A - 117)

10000 Zagreb

Croacia

Tel.: +385 1 60 024 35

Fax: +385 1 60 024 36

aula.zagreb@cervantes.es

ESLOVAQUIA

BRATISLAVA. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena

<http://bratislava.cervantes.es>

Ekonomická Univerzita

Konventná, 1

81106 Bratislava

Eslovaquia

Tel.: +421 2 5463 0625
Fax: +421 2 5463 0626
aula.bratislava@cervantes.es

ESLOVENIA

LIUBLIANA. Aula Cervantes dependiente del centro
de Viena
<http://liubliana.cervantes.es>
TRG Republique, 3 1000 Liubliana
Eslovenia
Tel.: +386 1 200 3436
Fax: +386 1 421 0685
aula.liubliana@cervantes.es

FRANCIA

PARÍS. Centro coordinador de Francia: París, Burdeos,
Lyon y Toulouse
<http://paris.cervantes.es>
7, Rue Quentin Bauchart
75008 París
Biblioteca Octavio Paz (cerrada temporalmente por obras
de rehabilitación)
11, Avenue Marceau 75016 París Francia
Tel.: +33 14 070 9292
Fax: +33 14 720 2749
cenpar@cervantes.es Áreas geográficas de actuación:
Alsacia-Lorena-Champaña-Ardenas, Bretaña, Centro, Isla
de Francia, Normandía, Norte-Paso de Calés-Picardía
Asignación de centros de examen y de centros acreditados
en otros países o territorios: Camerún, Costa de Marfil,
Mauricio, departamentos y territorios franceses de ultramar.

BURDEOS

<http://burdeos.cervantes.es>
57, cours de l'Intendance
33000 Burdeos
Francia

Tel.: +33 5 5714 2614

Fax: +33 5 5681 4071

bordeaux@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Poitou-Charentes, Lemosín,
Aquitania, Países del Loira

LYON

<http://lyon.cervantes.es>

58, Montée de Choulans

69005 Lyon

Francia

Tel.: +33 4 7838 7241

Fax: +33 4 7837 8110

cenlyo@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Ródano-Alpes-Auvernia
y Borgoña-Franco-Condado

Asignación de centros de examen y de centros acreditados
en otros países o territorios: Mónaco, Suiza

TOULOUSE

<http://toulouse.cervantes.es>

31, rue des Chalets

31000 Toulouse

Francia

Tel.: +33 561 62 8072

Fax: +33 561 62 7006

centou@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Mediodía-Pirineos,
Languedoc-Rosellón y Provenza-Alpes-Costa Azul, Córcega

GRECIA

ATENAS. Centro coordinador de Atenas, Belgrado,
Bucarest, Estambul, Nicosia, Sofía y Tel Aviv

<http://atenas.cervantes.es>

Skoufá, 31 (Kolonaki)

10673 Atenas

Erechthiou, 48

11742 Atenas Grecia

Tel.: +30 210 363 4117

Fax: +30 210 364 7233

cenate@cervantes.es Asignación de centros de examen
y de centros acreditados en otros países o territorios: Chipre

HUNGRÍA

BUDAPEST

<http://budapest.cervantes.es>

Vörösmarty utca 32

1064 Budapest

Aulario:

Calle Paulay Ede, 50. Distrito VI

Hungría

Tel.: +36 1 354 3670

Fax: +36 1 302 2954

cenbud@cervantes.es

IRLANDA

DUBLÍN

<http://dublin.cervantes.es>

Lincoln House

6-16, Lincoln Place

Dublín D02VH29

Irlanda

Tel.: +353 1 631 1500

Fax: +353 1 631 1599

cendub@cervantes.es

ITALIA

ROMA. Centro coordinador de Italia: Roma, Milán, Nápoles
y Palermo

<http://roma.cervantes.es>

Via di Villa Albani, 14-16

00198 Roma

Piazza Navona, 91-92

00186 Roma

Italia

Tel.: +39 06 853 7361

Fax: +39 06 854 6232

cenrom@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Lacio, Cerdeña, Toscana, Abruzzos, Umbria, Marcas, Emilia-Romana (Forlì y Rávena)

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Albania, Malta, San Marino, Ciudad del Vaticano

MILÁN

<http://milan.cervantes.es>

Via Dante, 12

20121 Milán

Italia

Tel.: +39 02 720 23 450

Fax: +39 02 720 23 829

cenmil@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Valle de Aosta, Piamonte, Liguria, Lombardía, Emilia-Romana (hasta Bolonia), Véneto, Trentino-Alto Adigio, Friuli-Venezia-Giulia

NÁPOLES

<http://napoles.cervantes.es>

Via Nazario Sauro, 23

80132 Nápoles

Italia

Tel.: +39 081 195 633 11

Fax: +39 081 195 633 16

cen1nap@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Campania, Apulia, Basilicata, Calabria, Molise

PALERMO

<http://palermo.cervantes.es>

Chiesa di Santa Eulalia dei Catalani

Via Argenteria Nuova, 33

90133 Palermo

Aulario

Via Giosuè Carducci 2

90141 Palermo
Italia
Tel.: +39 091 888 9560
Fax: +39 091 888 9538
acx1pal@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Sicilia

PAÍSES BAJOS

UTRECHT
<http://utrecht.cervantes.es>
Domplein, 3
3512 JC Utrecht
Países Bajos
Tel.: +31 30 233 4261 / 242 8477
Fax: +31 30 233 2970
cenutr@cervantes.es

POLONIA

VARSOVIA. Centro coordinador de Varsovia, Bratislava,
Budapest, Cracovia, Liubliana, Praga, Viena y Zagreb
<http://varsovia.cervantes.es>
ul. Nowogrodzka, 22
00-511 Varsovia
Polonia
Tel.: +48 22 501 3900
Fax: +48 22 501 3913
varsovia@cervantes.es Asignación de centros de examen
y de centros acreditados en otros países o territorios:
Estonia, Letonia, Lituania, Ucrania

CRACOVIA
<http://cracovia.cervantes.es>
ul. Kanonicza, 12
31-002 Cracovia
Polonia
Tel.: +48 12 421 3255
Fax: +48 12 421 3451
cracovia@cervantes.es

PORTUGAL

LISBOA

<http://lisboa.cervantes.es>
Rua Santa Marta, 43 F r/c
1169-119 Lisboa
Portugal
Tel.: +351 21 310 5020
Fax: +351 21 315 2299
cenlis@cervantes.es

REINO UNIDO

LONDRES. Centro coordinador de Londres, Dublín,
Estocolmo, Leeds, Mánchester

<http://londres.cervantes.es>
15-19 Devereux Court
WC2R 3JJ London
Reino Unido
Tel: +44 (0)207 201 0750
cenlon@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: condados de Norfolk, Oxfordshire, Gales (todas sus subdivisiones), Worcestershire, Cambridgeshire, Shropshire, Northamptonshire, Inglaterra al sur de estos condados

MÁNCHESTER

<http://manchester.cervantes.es>
326/330 Deansgate,
Campfield Avenue Arcade
Mánchester M3 4FN
Reino Unido
Tel.: +44 161 661 4200
Fax: +44 161 661 4203
cenman@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación:
el resto del norte de Inglaterra (áreas no asignadas al centro de Londres), Escocia, Irlanda del Norte

LEEDS. Antena del centro de Mánchester

<http://leeds.cervantes.es>

169, Woodhouse Lane

Leeds LS2 3AR

Reino Unido

Tel.: +44 113 246 1741

Fax: +44 113 246 1023

adlee@cervantes.es

REPÚBLICA CHECA

PRAGA

<http://praga.cervantes.es>

Na Rybnícku 536-6

120 00 Praga 2

República Checa

Tel.: +420 221 595 211

Fax: +420 221 595 299

cenpra@cervantes.es

RUMANÍA

BUCAREST

<http://bucarest.cervantes.es>

Bd. Regina Elisabeta, 38

0500017 Bucarest

Rumanía

Tel.: +40 21 210 2737

Fax: +40 21 210 7767

cenbuc@cervantes.es Asignación de centros de examen

y de centros acreditados en otros países o territorios:

Moldavia

RUSIA

MOSCÚ

<http://moscu.cervantes.es>

Novinsky Boulevard 20.^a bl. 1-2

121069 Moscú

Federación de Rusia

Tel.: +7 495 609 90 22 / 94 22

Fax: +7 495 609 90 33

cenmos@cervantes.es

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Kazajistán, Kirguistán, Uzbekistán

SERBIA

BELGRADO

<http://belgrado.cervantes.es>

C/ Ćika Ljubina, 19

11000 Belgrado

Serbia

Tel.: +381 11 3034 182

Fax: +381 11 3034 197

cenbel@cervantes.es

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Antigua República Yugoslava de Macedonia, Bosnia-Herzegovina, Montenegro

SUECIA

ESTOCOLMO

<http://estocolmo.cervantes.es>

Bryggargatan, 12A

11121 Estocolmo

Suecia

Tel.: +46 8 4401 760

Fax: +46 8 2104 30

info.stockholm@cervantes.es Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega

TURQUÍA

ESTAMBUL

<http://estambul.cervantes.es>

Tarlabasi Bulvari

Zambak Sokak, 25

34435 Taksim / Estambul

Turquía

Tel.: +90 212 292 6536

Fax: +90 212 292 6537

infoest@cervantes.es

ÁFRICA

ARGELIA

ARGEL

<http://argel.cervantes.es>

9, Rue Khelifa Boukhalfa

16000 Argel

Argelia

Tel.: +213 2163 3802

Fax: +213 2163 4136

infoarg@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Ain Defla, Argel, Annaba, Batna, Béjaia, Biskra, Blida, Bordj Bou Arréridj, Bouira, Bumerdès, Constantina, Djelfa, El Oued, El Tarf, Ghardaia, Guelma, Illizi, Jijel, Khenchela, Laghouat, Médéa, Mila, Msila, Ouargla, Oum El Bouaghi, Sétif, Skikda, Souk Ahras, Tamanrasset, Tébessa, Tinduf, Tipasa, Tizi Ouzou

ORÁN

<http://oran.cervantes.es/>

13, Rue Beni Soulem

31000 Orán

Argelia

Tel.: +213 4135 9661

Fax: +213 4135 9660

cenora@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Adrar, Ain Temouchent, Béchar, Chlef, El Bayadh, Muaskar, Mostaganem, Naama, Orán, Relizan, Saida, Sidi Bel Abbès, Tiaret, Tissemsilt, Tlemcen

MOSTAGANEM (extensión del centro de Orán)
<http://oran.cervantes.es/>
Université de Mostaganem 27000 Mostaganem
Argelia
Tel.: +213 4135 9661
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es

EGIPTO

EL CAIRO. Centro coordinador de El Cairo, Alejandría, Amán, Beirut y Damasco
<http://elcairo.cervantes.es/>
20, Boulos Hanna St. Dokki, Giza
P. O. Box 12311
El Cairo
Aulario Adly Streer (Passage Kodak)
El Cairo
Egipto
Tel.: +20 2 3760 1746
Fax: +20 2 3760 1743
cencai@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Etiopía, Sudán, Yibuti

ALEJANDRÍA. Antena dependiente del centro de El Cairo.
101, Avda. El Horreya
2514 Alejandría
Egipto
Tel.: +20 3 492 0214
cenalej@cervantes.es

MARRUECOS

RABAT. Centro coordinador de Rabat, Argel, Casablanca, Dakar, El Aaiún, Fez, Marrakech, Orán, Tánger, Tetuán y Túnez <http://rabat.cervantes.es/>

5, Zankat al-Madnine

10000 Rabat

Marruecos

Tel.: +212 5 3770 8738

cenrab@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación Rabat-Fez: Rabat-Salé-Zemur-Zae, Fez-Bulmán, Mekinez-Tafizalet, Taza-Alhucemas-Taunat (Provincias de Taza y Taunat), La Oriental

CASABLANCA

<http://casablanca.cervantes.es>

31, Rue d'Alger

20070 Casablanca

Aulario 2, rue Pierre et Marie Curie Casablanca

Marruecos

Tel.: +212 5 22 26 73 37

Fax: +212 5 22 26 86 34

infocas@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Gran Casablanca, Dukala-Abda, Chauia-Uardiga, Tadla-Asilal

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Cabo Verde, Guinea Ecuatorial, Senegal

FEZ

<http://fez.cervantes.es>

5, Abi Tayeb El Moutanabbi

Résidence Walili

30000 Fez

Marruecos

Tel.: +212 5 3573 2004

Fax: +212 5 3573 1981

cenfez@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación Rabat-Fez: Rabat-Salé-Zemur-Zae, Fez-Bulmán, Mekinez-Tafizalet, Taza-Alhucemas-Taunat (Provincias de Taza y Taunat), La Oriental

MEQUINEZ (extensión del centro de Fez)
<http://fez.cervantes.es>
5, Rue Pasteur. Rec Zin Al Abidine. 19 App. 5.
3eme étage
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 5 3540 3201
infomeknes@cervantes.es

NADOR (extensión del centro de Fez)
Antiguo Grupo Escolar Lope de Vega
Av. Mohamed Zerktouni, 1
62.000 Nador Marruecos
Instituto Lope de Vega.
Lotissement Onda, Rue 194 Nador
62000 Nador
Marruecos
Tel. 05 35 73 20 04/14
cenfez@cervantes.es

MARRAKECH
<http://marrakech.cervantes.es>
14 Bis, Bb. Mohamed V
40000 Marrakech
Marruecos
Tel.: +212 5 2442 2055
Fax. +212 5 2443 3124
cenmar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación:
Marrakech-Tensifit-Alhauz, Sus-Masa-Draa, Guelmim-Esmara (Provincia de Guelmim)

AGADIR (extensión del centro de Marrakech)
<http://marrakech.cervantes.es>
Av Hassan II

Cámara de Comercio, Industria y Servicios
80000 Agadir
Marruecos
Tel: +212 655 80 55 70
info.agadir@cervantes.es

TÁNGER

<http://tanger.cervantes.es/>
99, Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah
90000 Tánger
Sala de exposiciones
c/ Bélgica, 9 90000 Tánger
Marruecos
Tel.: +212 5 3993 2399
Fax: +212 5 3994 7630
centan@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Tánger-Tetuán (Prefectura de Tánger-Arcila)

TETUÁN

<http://tetuan.cervantes.es/>
3, Mohamed Torres
B. P. 877
93000 Tetuán
Marruecos
Tel.: +212 5 3996 7056
Fax: +212 5 3996 6123
centet@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Tánger-Tetuán (Provincias de Chauen y Larache, Prefecturas de Tetuán, M'Diq-Fnideq y Fahs Anjra), Garb-Chrarda-Beni Hasan, Taza-Alhucemas-Taunat (Provincia de Alhucemas)

ALHUCEMAS (extensión del centro de Tetuán)
IEES Melchor de Jovellanos s/n
32000 Alhucemas
Marruecos
Tel.: 212 539 967 056
Fax: 212 539 966 123
centet@cervantes.es

CHAUEN (extensión del centro de Tetuán)
Biblioteca General (Quartier El Houta)
91000 Chauen
Tel.: 212 539 967 056
centet@cervantes.es

LARACHE (extensión del centro de Tetuán)
Colegio Español Luis Vives
52, rue Khalid Ben Oualid
92000 Larache
Marruecos
Tel.: +212 5 39 96 70 56
Fax: +212 5 39 96 61 23
centet@cervantes.es

SENEGAL

DAKAR. Aula Cervantes dependiente del centro
de Casablanca
<http://dakar.cervantes.es>
Camp Jeremy
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
Avenue Cheikh Anta Diop
Point-E, Dakar
Senegal
Tel.: +221 33 825 0669
aula.dakar@cervantes.es

TÚNEZ

TÚNEZ
<http://tunez.cervantes.es/>
120, Av. de la Liberté
1002 Túnez - Belvedere
Túnez
Tel.: +216 71 788 847
Fax: +216 71 793 825
centun@cervantes.es

AMÉRICA DEL NORTE

CANADÁ

CALGARY. Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago

Department of French, Italian and Spanish

University of Calgary

Craigie Hall D209

2500 University Drive N. W.

Calgary, AB, T2N 1N4

Canadá

Tel.: +1 403 220 2830

Fax: +1 403 284 3634

aula.calgary@cervantes.es

ESTADOS UNIDOS

NUEVA YORK. Centro coordinador de: Nueva York,

Albuquerque, Boston, Calgary, Chicago y Seattle

<http://nuevayork.cervantes.es>

211-215 East 49th Street

New York, NY 10017

Estados Unidos

Tel.: +1 212 308 7720

Fax: +1 212 308 7721

cenny@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Oklahoma, Massachusetts,

Misisipi, Maine, Delaware, Arkansas, Ohio, Nuevo

Hampshire, Maryland, Luisiana, Alabama, Vermont,

Virginia, Michigan, Nueva York, Carolina del Norte, Indiana,

Pensilvania, Rhode Island, Carolina del Sur, Kentucky,

Virginia Occidental, Connecticut, Florida, Tennessee,

Georgia, Nueva Jersey

Asignación de centros de examen y de centros acreditados

en otros países o territorios: Haití

ALBUQUERQUE

<http://albuquerque.cervantes.es>

1701 4th St. SW

Albuquerque, NM 87102

Estados Unidos

Tel.: +1 505 724 4777

Fax: +1 505 246 2613

adxabq@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Arizona, Nuevo México, Texas

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Albuquerque, Bahamas, Costa Rica, Guatemala, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago

BOSTON

Observatorio de la lengua y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

Faculty of Arts & Sciences

Harvard University

2, Arrow Street 4th fl. chr #430

Cambridge, MA 02138

Estados Unidos

info-observatory@fas.harvard.edu

CHICAGO

<http://chicago.cervantes.es>

31 W. Ohio St.

Chicago, IL 60654

Estados Unidos

Tel.: +1 312 335 1996

Fax: +1 312 587 1992

info.chicago@cervantes.org

Áreas geográficas de actuación: Washington, Dakota del Norte, Oregón, Dakota del Sur, California, Nebraska, Idaho, Kansas, Nevada, Minnesota, Utah, Iowa, Montana, Misuri, Wyoming, Wisconsin, Colorado, Illinois, Alaska, Hawái

Asignación de centros de examen y de centros acreditados
en otros países o territorios: Canadá

SEATTLE. Aula Cervantes dependiente del centro
de Chicago

<http://seattle.cervantes.es>

Division of Spanish and Portuguese Studies

University of Washington

Padelford B-209 Box 354360

Seattle, WA 98195

Estados Unidos

Tel.: +1 206 616 8464

Fax: +1 206 685 7054

aula.seattle@cervantes.es

AMÉRICA DEL SUR

BRASIL

BRASILIA. Centro coordinador de Brasil: Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Río, Salvador de Bahía y São Paulo

<http://brasil.cervantes.es>

SEPS 707 / 907

Lote D - Asa Sul

70390-078 Brasilia - DF

Brasil

Tel.: +55 61 3242-0603

Fax: +55 61 3443-7828

informabras@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Distrito Federal, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Goiás, Roraima, Amazonas, Tocantins, Acre

BELO HORIZONTE

<http://belohorizonte.cervantes.es>

Praça Milton Campos, 16, 2.º andar

30130-040 Serra

Belo Horizonte - MG

Brasil

Tel.: +55 31 3789 1600

informabelo@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Minas Gerais

CURITIBA

<http://curitiba.cervantes.es>

Rua Ubaldino do Amaral, 927

Alto da XV

80045-150 Curitiba - PR

Condomínio A Fábrica, frente a la Praça do Expedicionário
Brasil

Tel.: +55 41 3362 7320

Fax: +55 41 3363 2553

informacuri@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Paraná, Santa Catarina

Asignación de centros de examen y de centros acreditados
en otros países o territorios: Paraguay

PORTO ALEGRE

<http://portoalegre.cervantes.es>

João Caetano, 285

Barrio Três Figueiras

90470-260 Porto Alegre - RS

Brasil

Tel.: +55 51 3079 2400

Fax: +55 51 3079 2408

informapalegre@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Río Grande del Sur

Asignación de centros de examen y de centros acreditados
en otros países o territorios: Uruguay

RECIFE

<http://recife.cervantes.es>

Av. Gov. Agamenon Magalhães, 4535

Derby

50070-160 Recife - PE

Brasil

Tel.: +55 81 3334 0450

Fax: +55 81 3334 0459

cenrec@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Pará, Río Grande del Norte,
Ceará, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Alagoas, Piauí

RÍO DE JANEIRO

<http://riodejaneiro.cervantes.es>

Rua Visconde de Ouro Preto, 62

Botafogo

22250-180 Rio de Janeiro - RJ

Brasil

Tel.: +55 21 3554 5910

Fax: +55 21 3554 5911

adx3rio@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Río de Janeiro, Espírito
Santo

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en
otros países o territorios: Argentina, Chile, Ecuador, Perú

SALVADOR DE BAHÍA

<http://salvador.cervantes.es>

Avda. Sete de Setembro, 2792

Ladeira da Barra

40130-000 Salvador - BA

Brasil

Tel.: +55 71 3797 4667

Fax: +55 71 3336 4271

censalb@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: Bahía, Sergipe

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en
otros países o territorios: Colombia

SÃO PAULO

<http://saopaulo.cervantes.es>

Av. Paulista, 2439 – planta baja

Bela Vista

01311-300 Sao Paulo - SP

Brasil

Tel.: +55 11 3504 10 00

informasao@cervantes.es

Áreas geográficas de actuación: São Paulo, Mato Grosso del Sur

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bolivia

ASIA Y OCEANÍA

AUSTRALIA

SÍDNEY

<http://sidney.cervantes.es/>

3/299-305 Sussex Street

NSW 2000 Sydney Australia

Tel.: (+61 2) 9274 9200

Fax: (+61 2) 8208 3262

ic.sydney@cervantes.es

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Nueva Caledonia, Nueva Zelanda

CHINA

PEKÍN. Centro coordinador de China: Pekín y Shanghái

<http://pekin.cervantes.es>

A1, Gongti Nanlu

Distrito Chaoyang

Pekín 100020

República Popular China

Tel.: +86 10 58 799 666

Fax: +86 10 58 799 670

cenpek@cervantes.es

SHANGHÁI

<http://biblioteca-shanghai.cervantes.es/es/>

Biblioteca Miguel de Cervantes

198-208 An Fu Rd.

Shanghái 200031

República Popular China
Tel.: +86 21 5467 0098
censha@cervantes.es

COREA DEL SUR

SEÚL. Aula Cervantes dependiente del centro de Tokio
<http://seul.cervantes.es>
#723, Cyberbuilding, Hankuk University of Foreign Studies
107, Imun-ro, Dongdaemun-gu, Seoul, 130-791, Republic
of Korea
+82-2-2173-3592/3
aula.seul@cervantes.es

FILIPINAS

MANILA. Centro coordinador de Manila, Hanói, Kuala
Lumpur, Sídney y Yakarta
<http://manila.cervantes.es/>
Ayala Tower I
Ayala Triangle, Ayala Avenue
Makati 1200, Philippines
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 886 89 31
cenmni@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados
en otros países o territorios: Guam, Indonesia, Malasia,
Singapur, Tailandia, Taiwán, Vietnam

INDIA

NUEVA DELI
<http://nuevadelhi.cervantes.es/>
48, Hanuman Road
110 001 Nueva Deli
India
Tel.: +91 11 4368 19 00
Fax: +91 11 4356 86 92
cenndel@cervantes.es

Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bangladés, Nepal, Pakistán, Sri Lanka

INDONESIA

YAKARTA. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila Las actividades están suspendidas temporalmente
Instituto Cervantes de Yakarta
Jl. Agus Salim, 61
10350 Jakarta Pusat
Indonesia
Tel.: +62 21 3142355 Ext. 323
aula.yakarta@cervantes.es

JAPÓN

TOKIO. Centro coordinador de Tokio y Seúl
<http://tokio.cervantes.es>
Edificio Instituto Cervantes
2-9, Rokubancho, Chiyoda-ku
102-0085 Tokio
Japón
Tel.: +81 3 5210 1800
Fax: +81 3 5210 1811
infotok@cervantes.es
Asignación de centros de examen
y de centros acreditados en otros países o territorios: Corea del Sur

MALASIA

KUALA LUMPUR. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
HELP College of Arts and Technology
Level 5 Kompleks Metro Pudu
Jalan Metro Pudu 2
Fraser Business Park
55200 Kuala Lumpur

Malasia

Tel.: +60 3 27 882 000 Ext. 5207

aula.kualalumpur@cervantes.es

VIETNAM

HANÓI. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila

<http://hanoi.cervantes.es>

Hanoi University - HANU

Building C - Room 511

Km. 9 Nguyen Trai Str.

Thanh Xuan District

100000 Hanói

Vietnam

Tel.: +84 4 35 530 730

aula.hanoi@cervantes.es

ORIENTE PRÓXIMO

ISRAEL

TEL AVIV

<http://telaviv.cervantes.es>

HaArbaa, 28-4.º 6473925

Tel Aviv Israel

Tel.: +972-3-5279992

Fax.: +972-3-5299558

centel@cervantes.es

JORDANIA

AMÁN

<http://amman.cervantes.es>

Mohammad Hafiz Mu'ath St., 12

P. O. Box 815467

Amán 11180

Jordania

Tel.: +962 6 4610 858

Fax: +962 6 4624 049

cenamm@cervantes.es

Asignación de centros de examen

y de centros acreditados en otros países o territorios: Baréin,
Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Catar y Territorios Palestinos

LÍBANO

BEIRUT

<http://beirut.cervantes.es>

Bechara El Khoury

Rue Nassif Yazigi

Beirut Digital District (BDD 1075)

BP 11-1202 Beirut

Líbano

Tel.: +961 1 630 755

Fax: +961 1 630 729

cenbei@cervantes.es

KASLIK (extensión del centro de Beirut)

<http://beirut.cervantes.es>

Jounieh- Kaslik, Blvd. ATCL frente al Club des Officiers

Edificio Wakim. Planta baja

1200 Kaslik

Líbano

Tel.: +961 9 63 8416

cenbei@cervantes.es

TRÍPOLI (extensión del centro de Beirut)

<http://beirut.cervantes.es>

Centro Cultural Safadi

Ramzi Safadi St.

P. O. Box 575 Trípoli

Líbano

Tel.: +961 6 41 0 014

cenbei@cervantes.es

SIRIA

DAMASCO. Centro cerrado temporalmente.



Instituto Cervantes

Socios



Patrocinadores



Colaboradores



EL PAÍS



