

Version de l'auteur

Instituciones españolas
de cara a la difusión de la
lengua.

Con atención particular a la
situación en Bélgica, Estados
Unidos y Canadá¹

BARBARA DE COCK
KULeuven - Belgique

Dans cette étude, nous présentons un cadre théorique pour l'étude de la politique de diffusion linguistique à l'étranger, par opposition à la politique linguistique qui est du ressort de la législation (sub)nationale. Nous décrivons d'abord la politique de diffusion linguistique espagnole entre 1978 et 1991. Ensuite, nous appliquons le cadre théorique aux politiques de diffusion linguistique

¹ Este artículo se basa parcialmente en nuestra tesis de licenciatura (De Cock 2003). Querriamos agradecer a Nicole Delbecque y a Bert Cornillie sus comentarios a versiones anteriores de este texto. También ha sido imprescindible para este estudio el tiempo dedicado a entrevistas o cuestionarios por José Manuel Alba, Luis Areta Armentia, Montserrat Dejuán, Eva Fernández Sanpedro, María del Carmen Gardelegui Pérez de Villareal, Carmen Gil García, José Haering, José Antonio Laguna, Eduardo Mira, Francisco Moreno, Heliodoro Rodríguez, Maria José Saladich Garriga, Mary Salinas, Anastasio Sánchez, Ana Isabel Sánchez Salmerón.

menées à partir de 1991, en nous centrant sur l'Instituto Cervantes et la Consejería de Educación y Ciencia. Après une présentation générale de ces organisations, nous nous penchons sur leur structure et sur les objectifs linguistiques, culturels et politiques qu'elles poursuivent, en nous appuyant sur une étude comparée des activités qu'elles déploient en Belgique, aux États-Unis et au Canada. Ces pays ont été choisis en raison de leur situation linguistique particulière : elles présentent des différences permettant de prendre en compte un nombre de variables susceptibles d'influencer la politique de diffusion de la langue espagnole.

En este estudio, presentamos un marco teórico para el estudio de la política de difusión lingüística en el extranjero, en contraste con la política lingüística al nivel de la legislación (sub)nacional. Nos detendremos primero en la política de difusión lingüística española entre 1978 y 1991. Luego, aplicamos el marco teórico a las políticas de difusión lingüística seguidas a partir de 1991, centrándonos más en particular en el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación y Ciencia. Tras una presentación general de estas organizaciones, nos detenemos en su estructura y analizamos sus objetivos lingüísticos, culturales y políticos a través de un estudio comparado de las actividades que desarrollan en Bélgica, Estados Unidos y Canadá. Estos países han sido seleccionados por su situación lingüística particular: por las diferencias que presentan, resulta posible tomar en consideración una serie de variables susceptibles de incidir en la política de difusión de la lengua española.

In this article, I propose a theoretical framework for the study of language promotion policy abroad, as opposed to language policy in (sub)national legislation. I first describe the Spanish language promotion policy from 1978 till 1991. Then, I apply this theoretical framework to the language promotion policies after 1991, focusing more specifically on the Instituto Cervantes and the Consejería de

Educación y Ciencia. After a general presentation of these organizations, I comment on their structure and analyze their linguistic, cultural and political objectives through a comparative study of the activities they develop in Belgium, the United States and Canada. These countries have been chosen for their peculiar linguistic situation: the differences among them allow us to take into account a number of variables susceptible of influencing the Spanish language promotion policy.

Mots-clés : Politique linguistique - Promotion culturelle - Politique de diffusion linguistique - Instituto Cervantes - Consejería de Educación y Ciencia.

Introducción

EN ESTE estudio, esbozaremos un marco teórico para la política de difusión lingüística y detallaremos sus particularidades en contraste con la política lingüística ejercida a nivel de la legislación lingüística nacional o subnacional (1). Luego comentaremos brevemente la política de difusión lingüística española desarrollada entre los años 1978 y 1991 (2), etapa que precede al período comprendido por nuestro análisis. Finalmente, aplicaremos el marco esbozado en (1) al estudio de las dos instituciones españolas cruciales para la difusión de la lengua: el Instituto Cervantes (3) y la Consejería de Educación y Ciencia (4).

En ambos casos, describiremos los principios que rigen el área de la difusión lingüística y cultural, así como las particularidades geográficas y estructurales. Ilustraremos esta descripción general con ejemplos concretos de Bélgica, Estados Unidos y Canadá. En estos tres países, se constata un auge particular del

español. Sin embargo, éste no logra integrarse en la legislación educativa. Por un lado, tanto Bélgica como Canadá son estados bilingües, situación que, según confirmaron nuestros informantes, dificulta la integración sistemática del español en el sistema educativo. Por otro lado, en EE.UU. se aprecian diferencias considerables respecto de la actitud hacia el español, en una escala que va de muy positiva hasta muy hostil (p.ej. el movimiento *English Only*) en varios estados (véase e.o. Kerper Mora 1999). En la conclusión (5), daremos una visión de conjunto de la política de difusión de la lengua desde España y consideraremos los principales momentos de su evolución.

I Aspectos de la política lingüística en general: un marco teórico para la política de difusión lingüística

En el campo de la política lingüística se manejan muchos conceptos cuyo sentido específico varía según el autor o la instancia que los emplea. Son términos frecuentes «planificación lingüística», «política lingüística» y LPP (*Language policy and planning*) -que reúne tanto «política» como «planificación» lingüística.

El concepto de «planificación lingüística» fue introducido por Haugen en 1959, quien lo definió como

*La actividad de preparar una ortografía normativa, una gramática y un diccionario para guiar a los escritores y a los hablantes en una comunidad de habla no homogénea*²
(Cooper 1989: 29).

² Todas las traducciones son nuestras. Referimos a las notas en pie de página para la cita original. «*The activity*

«Política lingüística» designa más específicamente los objetivos de la planificación lingüística.

Entre los muchos conceptos y referentes que surgieron desde entonces, nos centramos en la siguiente descripción de «política de difusión lingüística» (Kleineidam 1992: 11):

l'ensemble des efforts entrepris ou encouragés par l'Etat français qui ont pour objectif d'assurer l'expansion de la langue française au-delà des frontières politiques du territoire national ou de défendre le statu quo de son extension³.

Si partimos de la definición de Kleineidam, debemos decir, entonces, que las instituciones descritas en (3) y (4) se dedican a la política de difusión lingüística.

A continuación, hemos fijado el marco descriptivo. Los marcos descriptivos existentes suelen ser concebidos en relación con la política lingüística de un gobierno dentro de su circunscripción regional, nacional o internacional. Es el caso, por ejemplo, del conocido marco establecido por Stewart (1968). Dicho marco clasifica las actividades de política lingüística en tres categorías: planificación del corpus, del estatuto y de la adquisición. Por un lado, la planificación del corpus tiene como objetivo la determinación del corpus concreto de un idioma. Esta tarea puede

of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous community.»

³ «El conjunto de esfuerzos hechos o apoyados por el Estado francés que tengan como objetivo asegurar la expansión de la lengua francesa fuera de las fronteras políticas del territorio nacional o de defender el *statu quo* de su extensión.»

incumbir a instancias de normalización, p.ej. academias de la lengua, diccionarios oficiales,... Por otro lado, la planificación del estatuto consiste en todo esfuerzo para conceder (o no) a un idioma un estatuto específico en la administración, en la enseñanza (como lengua de enseñanza o como lengua extranjera) y en la vida económica. Finalmente, la adquisición se planifica mediante el sistema educativo, la elaboración de materiales didácticos,....

Estos tipos de planificación valen sobre todo para un gobierno que trabaja dentro de su territorio. Nuestro estudio se concentra más bien en los esfuerzos realizados por un gobierno fuera del propio territorio, es decir, allí donde es jurídicamente imposible establecer directamente el estatuto de su idioma. Aunque las instituciones estudiadas no son academias normativas en lo que concierne al idioma, todas difunden una norma implícita en sus métodos y a través del lenguaje de su profesorado. Ellas influyen, así, en el corpus difundido, pero no en el corpus establecido en el país de origen. No obstante, algunas instituciones sí tienen programas de descripción de corpus, pero estos estudios no son normativos sino que describen la variación diatópica o la influencia en el corpus del contacto entre idiomas. Es por ello que dichos estudios no entran en la definición de planificación del corpus según Stewart. La política de difusión lingüística y cultural en el extranjero se limita forzosamente a la adquisición del idioma. En este marco, el gobierno facilita a menudo asesoramiento técnico, profesorado o centros de enseñanza. Aún así, sigue tratándose de una política de difusión que facilita el acceso y no de una política de planificación propiamente dicha.

Dado que nuestro estudio se enfoca en la política de difusión lingüística del español en

estados donde éste no goza de un estatuto oficial, necesitamos un modelo que permita analizar tales políticas de difusión lingüística. El de Stewart no resulta útil para este fin debido a que se concentra en la planificación o política lingüística. En cambio, entre los marcos descriptivos propuestos por Cooper, nos conviene el llamado «*planificación lingüística como mercadotecnia*»⁴ (Cooper 1989: 72). En efecto, Cooper se basa en la descripción mercadotécnica de Kotler y Zaltman para destacar la importancia de la «promoción» en la planificación lingüística:

*El problema de marketing se ve típicamente como 'el desarrollo del buen producto apoyado por la buena promoción y puesto en el buen sitio al buen precio' (Kotler and Zaltman 1971 in Cooper 1989: 72)*⁵.

Según Kotler y Zaltman, la eficacia de cualquier comercio, y, por extensión, de cualquier instancia no comercial, depende de tres principios: (1) definir el producto genéricamente, (2) definir el grupo meta de consumidores y (3) analizar el comportamiento del consumidor. Francesc Domínguez elabora un marco semejante en '*Hacia un modelo mercadotécnico de la lengua*'⁶ (1998), inspirado en '*Planificación lingüística basada en un modelo mercadotécnico*'⁷, una tesis de maestría de Robert Alan Jackson (1988) sobre Costa de Marfil. Domínguez (1998: 1) distingue tres

⁴ *language planning as marketing*

⁵ «The marketing problem is typically viewed as 'developing the right product backed by the right promotion and put in the right place at the right price'». Las marcas tipográficas son de Cooper.

⁶ «Towards a language-marketing model»

⁷ «Language Planning Using a Marketing Model»

elementos esenciales para un plan de marketing: el consumidor o público (intermediario o final), las variables incontrolables (el entorno sociocultural, político, demográfico y económico, la concurrencia) y las variables controlables (las técnicas de producción, distribución, promoción y el precio). Las variables incontrolables influyen en el comportamiento del consumidor, mientras que las variables controlables se integran, según el modelo de Cooper, como un aspecto más del propio marketing.

Tanto Domínguez como Cooper ilustran sus ideas sobre todo a partir de los esfuerzos que emanan del gobierno dentro del propio territorio. Domínguez enfoca sus estudios en la normalización lingüística por servicios lingüísticos de la administración pública catalana. Cooper menciona el programa de alfabetización en Etiopía, la promoción de interacción bilingüe en Cataluña entre 1982 y 1983, y la política de francización en Québec. Asimismo, añade ejemplos de organizaciones no gubernamentales como la formada por un grupo de clérigos irlandeses que otorgan premios al distrito con el número más alto de hablantes de irlandés. Esta aplicación muestra que el marco mercadotécnico permite incluir también -según un modelo de gobernanza ('governance')- a las organizaciones que no tienen poder legislativo. De ahí que nos hayamos inspirado en los estudios mencionados para definir una serie de conceptos mercadotécnicos que nos servirán a lo largo de nuestro estudio, a saber: producto, público, medios y promoción.

El **producto** es «la solución de un problema o lo que satisface una necesidad consciente o

inconsciente»⁸ (Domínguez 1998: 1). El idioma se presenta en todo caso como un producto intangible. Si el producto genérico de la promoción de un idioma es la comunicación (Domínguez 1998: 5), el *producto* total varía según el caso y puede incluir productos tanto simbólicos como funcionales. De este modo, averiguaremos hasta qué punto el idioma es el *producto* principal de las organizaciones estudiadas así como dónde y cómo aparecen otros productos como la cultura, el prestigio, un modelo plurilingüe o monolingüe, la posición económica. La concepción del *producto* no sólo se deduce de los objetivos oficiales de cada organización, sino también de nuestros contactos orales y escritos con los colaboradores y se desprende, sobre todo, de las actividades concretas.

El **público** puede definirse en función de su relación con el idioma en cuestión. ¿Se trata de su lengua materna o de una lengua extranjera? ¿Cuál es su relación profesional con el idioma (profesor / estudiante / hablante por interés económico / aficionado)? Domínguez añade la distinción pertinente para nuestra investigación entre el *público intermediario* (p.ej. organizaciones o agencias) y el *público final* (los individuos), equivalente a la oposición *primary/secondary* de Cooper (1989: 60). También pueden integrarse categorías sociológicas más generales como edad, sexo, estatuto social u origen étnico. Evidentemente, hay una relación entre el *producto*, sus *medios de promoción* y el *público*.

Para llegar al *público*, una organización tiene que tomar en cuenta la motivación, los *medios* de financiamiento y, en este caso particular, las

⁸ «the solution of a problem or what meets a conscious or unconscious need»

actitudes hacia el *producto*, que es el idioma. Cooper constata que «*Vemos poco o ningún esfuerzo por determinar la motivación de los diversos grupos meta para aceptar la innovación planificada*»⁹ (Cooper 1989: 75). A diferencia de los gobiernos -que suelen imponer la planificación sin más consideraciones-, las instituciones gubernamentales que operan fuera del territorio nacional sí tienen que ingeniárselas para justificar sus actividades ante el *público*. Por eso, examinaremos si los organismos estudiados tienen en cuenta los *motivos* de su *público* para estudiar un idioma, p.ej. viajar, comunicarse con amigos o parientes alófonos, encontrar trabajo,...

Los demás elementos del marco mercadotécnico - *promoción, sitio y precio*- también merecen ser considerados dentro del contexto de la promoción de la lengua. La **promoción** de un idioma consiste en este caso en persuadir al *público* con el fin de que se enseñe, aprenda o perfeccione el idioma. Se puede acudir a varios *medios de promoción*, entre ellos los comunicativos (televisión, radio, diarios u otras publicaciones, red) y las actividades culturales. Investigaremos hasta qué punto y para qué *público* se utilizan ciertos tipos de *medios*. Domínguez (1998: 8) pone de relieve las ventajas del *producto*. De hecho, la publicidad no sólo tiene que hacer pública la existencia del servicio sino también aumentar el prestigio del idioma y enfatizar sus ventajas. La promoción suele adaptarse al perfil (cultural, económico, motivacional) del *público*. Así, para ciertos *públicos*, es importante que las actividades sean baratas, fáciles o de alta

⁹ «we see little if any effort to determine the motivation of the different target groups to accept the planned innovation.»

calidad. Cooper describe el uso de los medios comunicativos en términos de monopolización, pero esta aproximación sirve únicamente para la planificación lingüística por parte de los gobiernos. Las instituciones analizadas en este estudio, en cambio, no tienen poder real sobre los medios de comunicación del extranjero. Por consiguiente, ya es una tarea promocional en sí el presentarse lo suficientemente atractivo como para aparecer en los medios de comunicación del país de acogida.

El marco esbozado permite asignar un rol central al aspecto promocional de una política de difusión lingüística: para ser competitivos los idiomas -sobre todo en posición de lengua extranjera- tienen que 'venderse' como *producto*, a través del uso de los *medios* adecuados para seducir al *público*. Es precisamente en el nivel de la concepción del *producto*, del *público* y de los *medios* de promoción concretos donde se articulan las diferencias entre las instituciones estudiadas.

II La política de difusión lingüística española entre 1978 y 1991

En este apartado esbozamos la política anterior al periodo descrito en los apartados siguientes, con el fin de comprender el trasfondo sobre el cual se fundan el *Instituto Cervantes* (3) y la *Consejería de Educación y Ciencia* (4).

Nuestra relación con la política lingüística del español inicia con la nueva Constitución de 1978. Esta Constitución no sólo representa un cambio radical en la vida política, económica y cultural de España -concretado entre otros en la adhesión a la Unión Europea en 1985-, sino que también supone

la inclusión de las variedades lingüísticas como un elemento del patrimonio nacional. El artículo según el cual «*la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección*» (Mar-Molinero 1997: 120) se hizo, pues, famoso entre hispanistas e investigadores de la política lingüística en general. Si bien este artículo constitucional hace referencia a una dimensión pasiva - 'respeto'-, nos interesa subrayar aquí la importancia de una dimensión activa - 'protección'. Tal actitud hacia los demás idiomas se opone a la política lingüística interna del periodo franquista, marcada por la represión violenta y el destierro de la vida pública de las demás lenguas y variedades lingüísticas en beneficio del castellano. Este cambio sociopolítico anuncia también el auge de algunas regiones específicas, p.ej. Cataluña. En efecto, 'Convergència i Unió', partido regionalista catalán, utilizó su posición en el gobierno -un gobierno minoritario del PSOE y, más tarde, PP- para desarrollar los derechos de las autonomías (Mar-Molinero 2000: 94). La apertura española hacia los idiomas co-oficiales es además bastante nueva y única para Europa en general. Sirva como ejemplo el contraste con la política lingüística claramente centralista de la vecina Francia (De Cock 2006b).

No cabe duda de que España se comprometió con la política de difusión lingüística y cultural mucho antes de la nueva Constitución. La primeras iniciativas en el campo de la enseñanza y de la cultura datan de la Primera República. Por un decreto de 1873, se fundó la «Escuela Española de Bellas Artes» de Roma. Bajo la Monarquía, se creó en 1921 un «Servicio de Relaciones Culturales». Desde 1926, este servicio se llamó «Sección de Relaciones

Culturales», dependiente de la «Sección de América». La II República mantuvo esta sección, aunque bajo otro nombre, y dictó las primeras normas legales para regular la enseñanza del español en el extranjero (Jevenois Acillona 1998). A estas iniciativas por parte del gobierno se añade el hecho de que siempre ha habido.

personas que desde su responsabilidad individual han contribuido a la difusión del español (...) pero estos esfuerzos individuales no han sido secundados por entidades institucionales o gubernamentales (Sánchez 1992: 55).

Por ello, las iniciativas individuales - llevadas a cabo principalmente por y para españoles expatriados- no fueron registradas sistemáticamente. Siguen existiendo, sin embargo, organizaciones como 'Generación España', que ofrece en su portal *Movidas*¹⁰ información práctica y cultural para los españoles que viven en Francia y para los hispanófilos en general. Por otro lado, la escasa motivación para difundir el español entre no hispanohablantes puede explicarse según Sánchez (1992: 52) por la creencia de que el español supera en excelencia a otras lenguas. Si muchos hablantes consideran su propia lengua como sobresaliente, la especificidad del español radica, según Sánchez (1992: 52), en que se oficializó esta creencia más que para otros idiomas. Él menciona al autor Camilo José Cela como ejemplo de la adherencia de autoridades literarias y académicas a esta opinión. En efecto, al ser galardonado con el Premio Nobel de Literatura en 1989, Camilo José Cela hizo

¹⁰ <http://www.movidas.com.fr>

referencia a la excelencia del español en su declaración durante los actos de concesión, así como en sus discursos en los Congresos Internacionales de la Lengua en Zacatecas y Valladolid. La convicción de que el idioma es puro y excelente disminuye, según Sánchez, la motivación para la difusión del mismo, dado que se supone que son los que no hablan el idioma quienes deben aproximarse a él, y no los propios hablantes quienes deben difundirlo. Al declarar en el congreso de Valladolid

Es doloroso que siendo la nuestra una de las lenguas más hermosas y poderosas y eficaces del mundo, nadie, hasta hoy, se haya preocupado de enseñarla por ahí fuera y de defenderla por aquí dentro, donde tampoco es atendida como es debido.

Camilo José Cela afirma por un lado el triunfalismo español a través de una apreciación subjetiva según la cual el idioma español resalta por sus virtudes estéticas y prácticas - «una de las lenguas más hermosas y poderosas y eficaces del mundo». Por otro lado -y contrariamente a la hipótesis de Sánchez- él combina este triunfalismo con una preocupación por la difusión del idioma en el extranjero y por su protección dentro del territorio español.

Bajo el régimen franquista, la política extranjera y la política de difusión lingüística se desarrollaron sólo en función del mantenimiento de la dictadura. La difusión lingüística y cultural se realizó sobre todo en los protectorados y en las colonias, así como en el mundo árabe. En este marco se creó, en 1940, el 'Consejo de la Hispanidad' para la difusión y el prestigio del idioma español. Dicho consejo propuso una política de hispanidad basada en la defensa de la pureza del lenguaje y articulada a

través de una retórica imperialista. En 1945 fue reemplazado por el 'Instituto de Cultura Hispánica' que, aunque de manera menos agresiva e imperialista, mantuvo a España como centro espiritual de la comunidad hispánica y de la defensa de la pureza del lenguaje (Escudero - Maldonado 1992: 104). Aunque basada en la idea de una 'Comunidad Hispánica de Naciones', esta política transmitió a los españoles

una imagen de América Latina que ha persistido hasta hoy en día y que juega un papel importante en la formación de una identidad nacional española y en la búsqueda de afirmación, por parte de España, de una autonomía nacional e internacional (Escudero - Maldonado 1992: 102)¹¹.

Sánchez (1992: 52) afirma también que el concepto de 'hispanidad' contiene

un elemento fundamental y fundacional: el hecho de que un conjunto de naciones (cuya lengua oficial es el español) se refieran frecuentemente a España como a la 'madre patria' de la hispanidad. A ello se unen ciertos valores tradicionales y quizá ya estereotipados, los cuales serían el concepto de 'igual cultura y sistema de valores', 'destino semejante', fundamentos cristiano-católicos de la sociedad... Los sentimientos de independencia y la personalidad de cada país no han eliminado aún esas referencias en los discursos oficiales

¹¹ «an image of Latin America which has persisted to this day and which plays an important role in the formation of a Spanish national identity and in the search for affirmation, on Spain's part, of a national and international autonomy.»

que presiden las relaciones entre las naciones de habla hispana.

Sánchez (1992) enumera algunas iniciativas - embrionarias- en el campo de la difusión del español de los años ochenta. Entre ellas destaca, en primer lugar, el trabajo del 'Ministerio de Asuntos Exteriores', principal responsable de la enseñanza del español en el extranjero que combina la difusión de la lengua y de la cultura. El esfuerzo más eficaz y tangible fue la fundación de institutos de España dedicados a la enseñanza del español, sobre todo en países donde España tiene un pasado colonial como Marruecos, Filipinas o Guinea Ecuatorial. De esta manera, se puede afirmar que sigue vigente la política franquista de difusión del idioma en países donde el español ya tiene hablantes, prestigio, y en algunos casos un estatuto oficial que proviene del pasado colonial.

Un segundo responsable oficial es el 'Ministerio de Educación y Ciencia' (MEC). Éste comenzó a dedicarse a la educación fuera de España para responder a la masiva emigración de ciudadanos españoles a varios países europeos (p.ej. Francia) en los años setenta. Efectivamente, las necesidades educativas de los hijos de esos españoles incitaron al gobierno a poner en marcha programas de estudios. El posterior retorno de buena parte de esos emigrantes impulsó al MEC a convertir sus instalaciones en centros de difusión de la lengua y cultura españolas para no españoles. Concretamente, se nombró a un Asesor Lingüístico responsable del apoyo didáctico a la enseñanza del español en el país de residencia. Otra decisión importante fue la implantación del DBELE (diploma básico de español como lengua extranjera) y del DSELE (diploma superior de

español como lengua extranjera). La institucionalización de los Diplomas ha motivado la reflexión metodológica sobre la evaluación y la enseñanza del español en el extranjero. Asimismo, esta reflexión ha permitido remediar, hasta cierto punto, la falta de interés universitario por la didáctica del español como segunda lengua en España, uno de los principales problemas para la difusión del español en el extranjero según Sánchez (1992: 66).

El tercer ministerio que desempeña un papel en este asunto es el 'Ministerio de Cultura' y, específicamente, el 'Servicio de Difusión del Español' que se creó dentro de la 'Dirección General de Cooperación Cultural'. Este servicio se concentró en la producción de materiales para la docencia del español.

El ICI (Instituto de Cooperación Iberoamericana), dependiente de la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional), no fue creado para difundir la lengua española, sino para fomentar la colaboración en diferentes áreas -social, cultural, institucional, política y cultural- entre España, los países hispanoamericanos y Brasil. Dado que se debe al ICI la creación de Centros, sobre todo en Brasil, para la promoción de lo hispánico en general -cultura, economía- y de la lengua en particular, este organismo también interviene en la política de difusión lingüística y cultural.

Éste es el contexto en el que fue creado el 'Instituto Cervantes'. Como ya lo mencionamos, el 'Ministerio de Educación y Ciencia' permanece activo desde hace más tiempo, aunque sus actividades entran en una nueva fase a finales de los años 80 debido a un cambio en sus actividades. En efecto, lo que era una asesoría para españoles emigrados se convierte en un servicio de promoción del español como lengua extranjera. Por eso, podemos considerar a ambos

organismos como relativamente recientes en su tarea actual.

III El Instituto Cervantes

III.1 Historia

El 'Instituto Cervantes' (IC) fue fundado en 1991, en vísperas de las celebraciones del Quinto Centenario. La conmemoración del descubrimiento del continente americano en 1992 tuvo también como objetivo prestigiar la lengua española a nivel internacional y fomentar la colaboración entre España y la América hispanohablante.

La literatura sobre el IC presenta con frecuencia un problema metodológico para el estudio de la política lingüística: la bibliografía existente viene mayoritariamente de la mano de los propios colaboradores, p.ej. Tamarón (1999) es el antiguo director y la *Memoria* anual es redactada por colaboradores de los diferentes centros.

En Sánchez (1992) se encuentra la descripción académica más completa. Sin embargo, él esboza sobre todo las iniciativas anteriores a la fundación del 'Instituto Cervantes' así como la trayectoria política y legal que condujo a su creación. El artículo es de publicación demasiado temprana para incluir un análisis o una evaluación del funcionamiento del IC.

Como mencionamos en el apartado anterior, varias instancias españolas iniciaron una política de difusión lingüística. Ahora bien, tanto la fragmentación de las iniciativas existentes como el inicio tardío de la política de difusión lingüística provocaron en España la creación de un nuevo organismo: el 'Instituto Cervantes'. De hecho, el acta del 'Consejo de

Ministros' del 11 de mayo de 1990 confirma la fundación del 'Instituto Cervantes' y se refiere explícitamente a otras iniciativas «como el *Goethe-Institut en Alemania, el British Council en Inglaterra, la Alliance Française, en Francia...*» (Sánchez 1992: 60). Se desprende claramente de este texto la conciencia de retraso en el dominio de la difusión lingüística así como la voluntad de competir con otros idiomas europeos. El 'Instituto Cervantes' se presenta como

la institución oficial creada por España en 1991 para promover la enseñanza del español en todo el mundo y difundir las culturas de los países hispanohablantes.

El *producto* se define aquí explícitamente en términos de enseñanza y cultura. Además, se incluye a los demás países hispanohablantes, a diferencia de e.o. el 'British Council' que se presenta como

la organización internacional del Reino Unido para relaciones educacionales y culturales (...) el British Council ofrece al mundo entero oportunidades de aprendizaje y contacto con ideas del Reino Unido y establece relaciones duraderas entre el Reino Unido y otros países¹² (página oficial en internet).

¹² «the United Kingdom's international organisation for educational and cultural relations (...) The British Council connects people worldwide with learning opportunities and creative ideas from the UK and builds lasting relationships between the UK and other countries.»

Se precisa, pues, de manera inequívoca, que el esfuerzo de difusión se limita a temas relacionados con el Reino Unido y que no incluye al resto del mundo anglófono. Esto se refleja en el hecho de que las informaciones se limitan a la parte de Irlanda que pertenece al Reino Unido, con lo cual se excluye a la República Irlandesa. En consecuencia, el 'British Council' se perfila más como un servicio de representación nacional que como un servicio de difusión de una lengua y de su cultura, como es el caso del IC.

Varios organismos participan en el patronato del IC. Esta participación demuestra que el IC cumple una función centralizadora. Efectivamente, los centros para la enseñanza y la cultura española que existían en estos organismos han sido incorporados al IC, situación que explica en gran medida la configuración de la distribución geográfica, como veremos a continuación (3.2).

Como queda dicho en el apartado 1, este tipo de organizaciones -sea para la promoción del español o de otro idioma- considera implícita o explícitamente el prestigio como parte del *producto*. Ejemplos concretos de esta preocupación por el prestigio son el estatus político o cultural de los miembros del patronato, que incluye e.o. al autor peruano Mario Vargas Llosa, así como a los edificios en los que se encuentran los diferentes centros geográficos. Éstos impresionan a menudo al visitante ya sólo por su riqueza arquitectónica.

Excepción hecha del centro de Nueva York, todos los centros dentro de nuestra área de estudio son recientes: Bruselas y Chicago fueron fundados en 1997 y Albuquerque sólo en 2000. Esto confirma el interés reciente de España por promover su idioma en estos países, en respuesta a la importancia creciente del español como ELE

(en Bélgica y EE.UU.) o ELM (en EE.UU.). Para tales centros completamente nuevos, es importante perfilarse en el mercado lingüístico y cultural local. Después de su abertura en 1997, el centro Cervantes de Bruselas organizó como primera actividad la exposición *Aura mediterránea* sobre maestros catalanes del siglo XX. La amplia campaña publicitaria para esta exposición en revistas semanales y lugares públicos contribuyó en gran medida al conocimiento del centro entre el público belga. La eficiencia de esta exposición llevada a cabo con el fin de dar al centro Cervantes un lugar en el mundo cultural belga, muestra el gran potencial de actividades culturales de prestigio como *medio de promoción* y como *producto*.

III.2 Organigrama y estructura geográfica

El IC se caracteriza por la combinación de dos canales o plataformas de difusión: los centros Cervantes y, desde 1997, el centro virtual (CVC). Mientras que los centros se encuentran en diferentes partes del mundo, el centro virtual, elaborado en la sede de Madrid, es accesible en cualquier momento desde el mundo entero. Incluye obras de referencia, así como informaciones lingüísticas y culturales. Por el inventario de lazos interesantes que ofrece, se perfila como un portal del español en Internet.

Ambos canales de difusión tienen sus propias ventajas: los centros físicos son estables, el CVC es flexible. En efecto, los centros Cervantes tienen la ventaja de ser un lugar físico, con contacto humano entre colaboradores, estudiantes, hispanohablantes y no hispanohablantes. El centro de Bruselas, por ejemplo, pone a la disposición del público un tablón de anuncios donde se puede buscar una

pareja de conversación, p.ej. español / francés, de correspondencia, o contactos prácticos. Las desventajas evidentes de los centros físicos son que las horas de apertura son limitadas y que sólo parte del público vive lo suficientemente cerca de un centro como para poder visitarlo con regularidad.

El CVC tiene como ventaja que, teóricamente, puede ser actualizado constantemente y puede ser visitado en cualquier momento desde cualquier lugar. La gran desventaja es la falta de contacto humano y el hecho de que se necesita una conexión a Internet para consultarlo. En el caso de Bélgica y América del Norte, esta accesibilidad es muy elevada. Por el contrario, en América Latina y en África la cobertura de Internet es mucho más reducida por factores geográficos y económicos, razón por la cual el potencial de visitantes del CVC desde estas regiones es mucho más limitado.

Tanto a escala mundial como a escala local -en los centros individuales y en los virtuales mediante el CVC- el IC comprende cuatro áreas: enseñanza, actividades culturales, biblioteca y administración. Para cada área, los centros cuentan con un director y con colaboradores especializados. Las directrices dadas por Madrid se aplican con una autonomía bastante amplia. Alba (Bruselas, 15/07/2003) dice: *«Tenemos mucha autonomía siempre y cuando esta autonomía sea consensuada»*.

La distribución geográfica de los centros se basa en dos principios generales. Por un lado, hay centros de cultura o de enseñanza que existen desde hace mucho tiempo (aproximadamente la mitad) y que reflejan en gran medida los intereses políticos franquistas en los antiguos protectorados y colonias. Por otro lado, existen nuevas fundaciones en lugares de importancia política o donde el español goza de una gran

popularidad en el marco de la geopolítica actual, p.ej. en EE.UU. La integración de los centros existentes en la estructura del IC es el resultado más concreto del proceso de centralización del mismo. Varios colaboradores nos confirmaron estos principios. El director del centro de Bruselas (Mira, 13/01/2003) afirma, p. ej., que la distribución geográfica se explica por una combinación de las relaciones geopolíticas actuales con las huellas de la política de hispanidad de Franco. El director académico del centro de Bruselas (Alba, 15/07/2002) reconoce también la dimensión política de la distribución geográfica:

Depende exclusivamente de los intereses geopolíticos y sociopolíticos de España y es el gobierno español quien decide, en estrecha colaboración con la dirección del IC dónde, cómo y cuándo se abre un nuevo centro.

Los colaboradores son, pues, muy conscientes de la dimensión política de su trabajo.

La mayoría de los centros se sitúa en Europa. El IC se dirige desde hace poco también hacia el Este de Europa, p.ej. mediante la abertura de los centros de Moscú y Varsovia. De hecho, la difusión del español como lengua extranjera en nuevos países miembros de la UE es importante para mantener una posición fuerte en una UE extendida y en la que se reconoce un mayor número de idiomas oficiales. La *ubicación* de los nuevos centros está motivada, de esta manera, por el interés creciente por el español o por motivos de índole simbólica y/o política.

En términos generales, el hecho de que no haya ningún centro en países hispanohablantes muestra que el primer objetivo consiste en la difusión de la lengua y

la cultura españolas para un público nuevo, no hispanohablante. Esta orientación revela la conciencia española de que es necesario adoptar una actitud activa en la promoción del idioma, en lugar de la actitud algo más pasiva de las décadas anteriores.

Además de la importancia -demostrada- de criterios políticos, también pueden influir en la distribución geográfica una serie de factores prácticos. Efectivamente, los centros dependen entre otros de la demanda del propio *lugar* - p.ej. se fundaron centros de formación de profesorado en Brasil tras la integración del español en el currículo de varios estados brasileños- y de la posibilidad de encontrar un edificio adecuado.

III.3 Enseñanza

El IC define sus objetivos didácticos como

[enseñar] el español a todos los niveles y [ofrecer] cursos especiales, [gestionar] las pruebas para obtener los Diplomas Oficiales de Español como Lengua Extranjera (DELE), [poner] al día los métodos de enseñanza y formación del profesorado y [fomentar] la labor de investigadores e hispanistas.

La enseñanza proporcionada por los centros consiste sobre todo en clases de español como lengua extranjera fuera de la enseñanza oficial del país de acogida. El plan curricular se elabora conforme al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, pero es el profesorado de cada centro el que escoge o elabora los materiales conforme a las necesidades del alumnado. Éstas pueden variar

según el país. Así, «en ciertos países se necesitan menos horas para alcanzar cierto nivel» (Alba, Bruselas, 15/07/2002). Como es sabido, la L1 del estudiante influye mucho en el tiempo requerido para alcanzar cierto nivel de L2.

Casi todos los centros constatan un aumento considerable del alumnado: para el centro de Bruselas, se estima que es de un 10 a 14 % por año. El director académico, Alba, precisa sin embargo que

donde aumenta significativamente, son los cursos generales, no los cursos con fines específicos. Tenemos cada vez más presencia de candidatos en los niveles superiores, a medida que el Instituto va teniendo más presencia.

Moreno Fernández (Chicago, 10/06/2002) aclara que hay

necesidad de uso del español en el ámbito laboral. La mayor parte de nuestros alumnos son profesionales del derecho, la medicina o el periodismo.

En el centro recién fundado de Albuquerque, la directora académica Salinas (05/11/2002) explica el aumento también por el hecho de que el público está cada vez más al tanto de las actividades del centro.

Asimismo, hay clases temáticas sobre áreas específicas del español, p.ej. español para viajeros, profesorado, personal médico, expertos en arte visual o empleados del mundo de los negocios. En Nueva York, se organizan clases de familiarización con el español para niños mediante canciones y juegos. El deseo de atraer a un público joven -un público potencial para mucho tiempo- se refleja también por la participación del centro de Chicago en Carrusel.

Éste es un suplemento infantil del diario español *¡Éxito!* cuya sección central va dirigida a niños de entre 9 y 15 años y propone actividades sobre cultura, léxico, gramática y literatura. Además de las clases de lengua española, se organizan clases sobre diversos temas de cultura hispanohablante. Mencionemos como ejemplo clases de arte y literatura latinoamericana (Chicago), de cultura y cine de América Latina, sobre el cinematógrafo español Luis Buñuel, o seminarios sobre vinos (Nueva York). Observamos nuevamente que las clases sobre temas latinoamericanos conciben a menudo la cultura latinoamericana como un conjunto más o menos homogéneo (que se diferencia de España), a pesar de la gran heterogeneidad del continente.

Finalmente, algunos centros organizan clases de español para hispanohablantes. Se practica en este caso la lengua escrita, dado que es en este ámbito donde los hispanohablantes de países alófonos tienen más problemas. Estos métodos pueden consistir tanto en manuales elaborados en EE.UU. como en materiales elaborados por el profesorado del centro. El centro de Bruselas organiza, por ejemplo, talleres de escritura para niños y adultos hispanohablantes. Se trata en este caso de niños que estudian en colegios belgas:

en su casa utilizan el español como lengua de comunicación con sus padres. De forma intuitiva aprenden a leer en español. No hay nadie en su entorno que se preocupe por enseñarles a escribir. Son bastante autónomos para hablar, escuchar y leer. Por eso, hemos ofrecido estas clases de lengua escrita con el fin de familiarizar a los alumnos con la destreza escrita de todo tipo: informes, cartas,

redacciones. Estas personas cierran el círculo de la lengua y son capaces de desarrollarla en todos los ámbitos (Alba, 15/07/2002).

La biblioteca atrae a públicos de conocimientos lingüísticos muy diversos: familias hispanohablantes en busca de libros infantiles y estudiantes españoles de secundaria que buscan libros para prepararse al bachillerato y al ELE, ya sea dentro o fuera del centro.

El 'Aula Virtual de Español' (AVE) es un proyecto que se inició en el curso académico 2002-2003. Las clases de español por Internet exigen que el profesorado se convierta en tutor. El estudiante puede escoger entre dos fórmulas: o bien trabaja en casa y se comunica con un tutor, o bien combina la enseñanza por Internet y la asistencia a clases en el centro mismo. Tal herramienta reduce considerablemente la importancia de los canales clásicos de difusión lingüística, que son los centros geográficos.

El profesorado del propio IC tiene que ser hispanohablante -no necesariamente español- y tener una carrera de filología hispánica. Una especialización o experiencia en ELE es considerada también como una ventaja importante. A diferencia del MEC y gracias a los criterios de selección del profesorado, el Cervantes se perfila, pues, como un servicio que presta más atención al aspecto lingüístico que al aspecto nacional, dado que contrata también a hispanohablantes no españoles como profesores. Al hacerlo -la mitad del profesorado en Nueva York es latinoamericano (Sánchez, 29/05/2002)-, se posibilita una atención más grande a las variedades del español. La descripción oficial del español enseñado en el IC reafirma esta atención:

el español que se enseña en el Instituto Cervantes respeta las variedades lingüísticas cultas del mundo hispanohablante. En los centros del Instituto Cervantes se enseña un español culto universal. (folleto del Instituto Cervantes)

Tal actitud corresponde al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que incluye en el aprendizaje de un idioma la '*competencia plurilingüe y pluricultural*'. Alba (Bruselas, 15/07/2002) explica más ampliamente cómo se intenta preparar concretamente al alumnado para el conocimiento de estas distintas variedades geográficas del español:

Una norma estándar que sea representativa de todos los aspectos culturales que tenemos en España y de las estrategias para saberse defender y distinguir aquellos aspectos que son propios del español de Latinoamérica. [En cuanto a las clases,] el contenido general de los métodos está más centrado en el español de España aunque todos los métodos modernos tienen un porcentaje de información y de presencia de la lengua que se habla en Hispanoamérica y de la cultura que se desarrolla aquí. Un conjunto donde hay ciertas especialidades lingüísticas pero que ocurre con todas las lenguas que están universalmente implantadas.

En EE.UU., la importancia de la presencia hispanoamericana -como profesorado y como grupo étnico-social- es otra razón que explica la integración de la cultura hispanoamericana y de sus particularidades dialectales en las clases. Así, el centro de Chicago organiza clases sobre varios elementos de la sociedad latinoamericana,

p.ej. mitos y leyendas, arte o literatura. De otro lado, las bibliotecas completan sus fondos con obras sobre el español de América. Sin embargo, a pesar de la integración del mundo hispanoamericano, España sigue ocupando la posición central en las clases ELE. Esta posición privilegiada aparece como una forma neocolonialista del concepto de 'hispanidad': España disfruta de un vínculo privilegiado con el español.

El reparto de las responsabilidades respecto del DELE se decide ministerialmente a través de una serie de acuerdos; la organización práctica se trasladó, así, del MEC al Instituto Cervantes. Dentro del bloque 'área académica', un departamento específico se dedica a los diplomas y certificados, entre otros el DELE. Este departamento mantiene contactos con instancias semejantes para otros idiomas mediante ALTE ('Association of Language Testers in Europe'). Aunque las clases generales toman en cuenta la materia del DELE, se ofrecen también clases preparatorias específicas algunas semanas antes del examen.

Con el fin de no dejar de lado los idiomas co-oficiales de España, los IC tienen el derecho de ofrecer también clases de gallego, vasco y catalán. Esta oferta depende «*de la demanda y de la ayuda de las Comunidades*» (Sánchez, Nueva York 29/05/2002). Cuando no se ofrecen, puede ser por «*falta de demanda y de profesorado*» (Moreno, Chicago 10/06/2002). De todos modos, los idiomas co-oficiales pueden integrarse como elemento cultural y político en mesas redondas, conferencias y en la documentación disponible en la biblioteca. Si bien las clases de idiomas co-oficiales vía Internet podrían, en nuestra opinión, resolver los problemas de falta de demanda y de profesorado, tales clases no existen por el momento. No se pueden organizar

clases 'regulares' sólo para dos estudiantes. Por Internet, en cambio, sería posible organizarlas incluso tratándose de un grupo tan pequeño, con lo cual se resolvería al mismo tiempo el problema de falta de profesorado, puesto que no se necesita el encuentro físico del profesor y del alumno. Hay que decir que en algunas ocasiones las representaciones de las comunidades, p.ej. de Cataluña o de Valencia, procuran ofrecer clases, sea dentro del marco del IC, sea por su propia cuenta, pero en la práctica la enseñanza de los idiomas co-oficiales en centros IC es muy limitada.

La formación del profesorado -un *público intermediario* muy importante- se lleva a cabo sobre todo a través de la organización de jornadas didácticas, eventualmente en colaboración con otras organizaciones, p.ej. el MEC u organizaciones locales de hispanistas y / o profesores. El CVC contiene además *DidactiRed*, una lista de difusión sobre la didáctica, y un foro de discusión dedicado a esta materia. Con ese tipo de actividades, el IC suple hasta cierto punto las lagunas de didáctica ELE señaladas por Sánchez (1992: 66). Gracias a su acción en el campo de la didáctica, el IC consigue influir también en la enseñanza oficial, dado que se forma al profesorado de todos los niveles y de todas las redes. Un ejemplo muy concreto es el instituto de São Paulo. Al introducir en 1996 el aprendizaje de un idioma extranjero, e.o. el español, en la enseñanza obligatoria, el gobierno brasileño declaró que necesitaba unos 200000 profesores de español. Como reacción, se fundó en 1998 el centro de São Paulo con el objetivo de formar al profesorado del sistema educativo brasileño, incluso de manera itinerante, para responder a la demanda del público (Tamarón 1999: 131). Otro ejemplo es el centro de Chicago, que ha sido

reconocido desde 2002 como organismo proveedor oficial de cursos de formación de profesores del 'Illinois Board of Education' y que puede, por tanto, ofrecer cursos, reconocidos con créditos, para los profesores de las escuelas públicas de Chicago (Memoria 2002). Los seminarios abarcan temas didácticos actuales como el uso del diccionario, la cultura española y latinoamericana a través de la música, el empleo del vídeo y del DVD en la clase de español,...

Podemos concluir, entonces, que el *público* que asiste a las actividades didácticas es muy diverso: el *público intermediario* incluye al profesorado pero el *público final* comprende tanto a los hispanohablantes como a los estudiantes de ELE.

Evidentemente, las particularidades del país pueden influir en la actitud de los estudiantes y del profesorado hacia los idiomas extranjeros (véase el apartado 7). Según el director académico de Bruselas, Bélgica se destaca como

El país más desarrollado para el aprendizaje de lenguas extranjeras y un ejemplo de cómo se tiene que formar a edades muy tempranas en otras lenguas. Sí hacemos publicidad específica para unos y otros. Bruselas es una ciudad bilingüe donde el aprendizaje de lenguas es una constante, donde hay una sensibilidad muy desarrollada sobre la comunicación de otras lenguas. Hay muchas nacionalidades, muchos congoleños. La primera comunidad extranjera son los franceses, después los italianos, los alemanes y los ingleses (Alba 15/07/2002).

La mayor parte de las clases se da en el centro mismo. Sin embargo, excepcionalmente también se acude a otros *lugares*: el IC de

Albuquerque da clases en el 'Centro contra la Drogadicción y el Alcoholismo' (CASAA) de la Universidad de Nuevo México y amplifica sus *sitios* de difusión. El centro de Bruselas se encarga, por su lado, de buena parte de las clases españolas de la UE:

Clases privadas para funcionarios que tienen una necesidad específica para lo cual enviamos profesores a sus despachos o la propia unidad de formación lingüística nos pide ayuda. Es una ayuda firmada a través de una colaboración que ganamos junto con otros institutos dentro del marco del CICEB. A veces mandamos profesores a sus instalaciones porque la propia unidad de formación no puede atender a la demanda de español (Alba, Bruselas, 15/07/2002).

III.4 Cultura

El área cultural ocupa una posición muy clara en el organigrama como el primero de cuatro bloques: cultura, enseñanza, administración y biblioteca. En consecuencia, esta área cuenta con sus propios jefes y colaboradores además de tener objetivos específicos. Todos estos elementos estructurales confieren al área cultural el estatuto muy marcado de *producto* - mucho más que en el caso de la 'Consejería de Educación'.

Por eso, puede sorprender que el IC siga teniendo la imagen pública de una escuela de idiomas. En la *Memoria de 1999-2000*, se intentó cambiar esta imagen:

El Instituto Cervantes no es una academia de idiomas. Su misión, tal como le encomienda la Ley fundacional,

consiste en promover universalmente la enseñanza, el estudio, y el uso de la lengua, y a esa promoción ha dedicado sus mayores esfuerzos en el último año. En otras palabras: se ha volcado en lo que una revista italiana de política internacional ha denominado 'el activismo del Instituto Cervantes' (p. 15).

Si bien el IC muestra que es consciente de la imagen que tiene ante el gran *público* y de la importancia de tomarla en cuenta, dudamos que un mensaje formulado en la *Memoria* llegue a este *público*. Aunque las *Memorias* son una fuente muy rica de datos e información para el trabajo de investigación, no es el tipo de documento que el gran público lea espontáneamente. Creemos que un cambio real de la imagen de una escuela de idiomas hacia aquélla más completa de un centro de enseñanza y de cultura podrá efectuarse únicamente mediante actividades concretas.

Las actividades culturales se dirigen «no sólo al público especializado -hispanistas, profesores y estudiantes de español- sino también a grupos de profesionales e intelectuales y al público en general» (Tamarón 1999: 140). En el año académico 1997-1998, las actividades culturales se repartieron proporcionalmente de la siguiente manera: 38 % cine, 19 % conferencias, 12 % música, 11 % exposiciones, 4 % representaciones escénicas, 16 % varios (Tamarón 1999: 141). El tipo de actividad cultural más organizado es el cine. Las funciones cinematográficas permiten reunir a muchas personas con un gasto relativamente limitado. Además, el cine español goza de un notable ascenso. En efecto, una política activa de apoyo a la producción y distribución de películas españolas (Pérez Gómez 1984), así como una gran calidad premiada e.o. con Oscars

(Mahieu 1998 y Jaime 2000), han convertido al cine español en un medio de promoción privilegiado, en tanto manifestación del prestigio y del éxito internacional que la cultura española ha ganado gracias a su vanguardismo en materia artística. A este interés público se añade cada vez más un interés académico.

Los directores de cultura organizan las actividades en proyectos o ciclos temáticos: en Bruselas, por ejemplo, *El Jardín de Musas* sobre poesía, *Los antiguos países bajos*. Algunas actividades se organizan en colaboración con asociaciones locales. Se aprovecha, pues, la existencia de canales de difusión de otros idiomas y culturas para llegar a un público diferente. Por la misma razón, en EE.UU. se procura ampliar los fondos de la literatura latinoamericana e hispana producida en ese país. Ambos casos son ejemplos de una atención particular hacia temas relacionados con el área de trabajo.

La promoción de las actividades de enseñanza y de cultura se hace a menudo de manera integrada. Constatamos, así, que tanto la enseñanza como la cultura pueden funcionar como *producto* y también como *medio de promoción* para otro *producto*, como es el caso de la enseñanza.

Según Moreno Fernández, una prioridad actual de los centros estadounidenses en el ámbito cultural es la ampliación de los fondos de cine, de las bibliotecas, así como de la literatura latinoamericana e hispana de EE.UU. Se reafirma, al igual que en el caso de Bruselas, que los centros escogen los ejes de su actividad cultural en función de la región en la que operan.

Finalmente, ciertas actividades, tales como representaciones y exposiciones, circulan de un centro a otro para asegurar la coherencia, y

sobre todo para que los gastos de transporte y los esfuerzos de organización sean compartidos.

III.5 Colaboraciones

Si bien hay poca colaboración sistemática a nivel mundial, el IC considera la colaboración con organismos locales como esencial para su actividad y para su reconocimiento como escuela de idiomas y como centro cultural. Se trata de aprovechar en cierto modo los *canales* -asociaciones de profesores o de cultura- y los *sitios* existentes -museos, festivales o centros culturales- siempre con el fin de difundir el idioma. Esta concepción de la política de difusión integrada del idioma y de la cultura responde a las nuevas tendencias en la didáctica de cualquier idioma extranjero. Efectivamente, ésta atribuye una importancia cada vez mayor a la competencia intercultural de los estudiantes y a su familiarización con las particularidades culturales durante las clases de lengua.

El ya mencionado CICEB ('Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas'), una plataforma para la colaboración cultural en Europa, es una asociación bastante reciente y un medio de colaboración particular con Bruselas. Esta institución se propone como objetivo «*defender ante las instituciones de la Unión Europea en Bruselas la cultura y lengua de los institutos miembros y contribuir a su difusión y enseñanza*». Sin embargo, Marilyn Moulin (Alliance Française - CELF de Bruselas) ha afirmado que la agenda escondida es el contrato de enseñanza de idiomas de la UE. En efecto, al ser instancias nacionales, éstas no pueden obtener un contrato por sí mismas. En cambio, como conjunto internacional sí es posible obtenerlo.

Las colaboraciones más significativas se sitúan, según Alba, en la formación del profesorado y en la publicidad. Aunque el hecho de que se trate de idiomas diferentes impida realizaciones conjuntas muy concretas -la confección de manuales, por ejemplo-, la colaboración sí es posible por el hecho de que todos estos institutos se ciñen al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y forman parte de la vanguardia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por consiguiente, los métodos son muy similares. Finalmente, hay que mencionar los contactos que se establecen con los centros dependientes del MEC y, en algunos casos, con universidades vecinas.

III.6 Conclusión

Como conclusión de nuestra descripción del IC, y particularmente de sus actividades en Bélgica y en EE.UU., resumiremos nuestras observaciones en los términos del marco descriptivo.

Tanto el marco legal como el organigrama del 'Instituto Cervantes' indican que su *producto* es doble: la enseñanza del español y la promoción de las culturas hispanohablantes.

El IC atribuye una mayor importancia al *público final*. La mayor parte de las actividades académicas y culturales se dirigen directamente al *público final* conformado por estudiantes o interesados. Este *público* incluye hablantes nativos y alumnado o profesorado de español como lengua extranjera. El hecho de que no siempre resulte fácil combinar ambos grupos se explica por la transformación del Centro Cultural en París. De hecho, al convertirse éste en un centro Cervantes, el público original hispanohablante tuvo dificultades para

identificarse con el nuevo público del IC, de ahí que tardara en asistir a las actividades organizadas (Arlanzón Clindres 2000).

A través de días de formación, revistas o páginas del CVC, el IC se dirige al *público intermediario* que es el profesorado. Desde hace poco, esta orientación hacia el *público* tanto *final* como *intermediario* se refleja también en la concepción de AVE, el proyecto de enseñanza por Internet que constituye un apoyo al alumnado y al profesorado para que ambos se familiaricen con esta nueva forma de enseñanza. Este medio virtual se utiliza también para difundir informaciones sobre la enseñanza directa mediante 'DidactiRed', un foro de discusión y de intercambio de ideas para el profesorado.

Además del *producto* 'enseñanza', las actividades culturales también constituyen un *producto* importante del IC. Se comprueba esta importancia por el hecho de que se trata de un área específica tanto en la sede de Madrid como en los centros locales y en el CVC. Estas actividades abarcan temas muy diversos de la España histórica así como de la cultura hispanohablante actual. Las particularidades locales gozan de una atención especial, p.ej. el mundo iberoamericano (EE.UU.) o el dominio español de los antiguos países bajos en el siglo XVI (Bruselas).

Estos *productos* -cultura y enseñanza- funcionan también como *medio de promoción* de manera recíproca. Por un lado, el alumnado puede asistir a actividades culturales, y por otro lado, estas actividades pueden atraer a un *público* que no sigue clases de idiomas ni tiene otro vínculo con la lengua y cultura españolas. La interdependencia entre actividades culturales y académicas se articula a través de su co-presencia en la biblioteca, pero también en las declaraciones, en entrevistas y en

cuestionarios. De hecho, la publicidad para ambas áreas se hace a menudo conjuntamente, con lo cual se utiliza cada *producto* también como *técnica de promoción*.

Es lógico que los centros que se encuentran en EE.UU. incluyan el idioma y la cultura hispanoamericanos en sus actividades, dada la proximidad con el continente y la presencia importante de hispanoamericanos en ese país. En todos sus centros, el IC se propone integrar datos sobre la lengua y cultura hispanoamericanas en sus actividades. Este objetivo se lleva a cabo a través de la aceptación de profesorado hispanoamericano y por medio de la incorporación de elementos latinoamericanos en las actividades culturales. Las actividades de enseñanza o de cultura que incluyen al mundo latinoamericano lo consideran en general como un conjunto, hecho que confirma la idea tradicional de que existen dos bloques: por un lado, España, y por otro lado, el mundo hispanohablante. Tal concepción se refleja incluso en el logotipo del IC que presenta dos bloques (la Península y Latinoamérica) reunidos bajo la tilde, el símbolo del español.

Los centros IC se presentan como promotores no sólo del español, sino también de los demás idiomas co-oficiales de España. Por eso pueden organizar clases de estas lenguas. Sin embargo, muchos centros no las organizan por falta de demanda y de profesorado. La promoción concreta suele reducirse, así, a la presencia de los idiomas co-oficiales como patrimonio cultural.

El hecho de que varios centros colaboren con otras organizaciones muestra el deseo del IC de arraigarse en el país de acogida. El ejemplo más claro es el centro de Albuquerque, que comparte un edificio con otras organizaciones dedicadas a la promoción de la lengua española y de las culturas hispanohablantes. Todos los centros

muestran este deseo de colaboración que les permite aprovechar *canales y sitios de difusión* locales existentes con el objetivo de llegar a un *público* más amplio.

El IC reúne, como hemos visto, varios elementos: huellas de la geopolítica franquista y actitud geopolítica moderna, enseñanza y cultura, Europa y Latinoamérica, el español y los idiomas co-oficiales, centros físicos y centro virtual.

IV Consejería de Educación y Ciencia

IV.1 Historia

La acción educativa de España en el exterior, en lo que respecta a la iniciativa del MEC (Ministerio de Educación), se originó como una atención al público español emigrado, sobre todo en los años setenta (Sánchez 1992: 62).

Hubo una salida de españoles al exterior y el Estado español tenía un compromiso con todas aquellas personas que, teóricamente, iban a regresar a España y entonces, sus hijos debían de incorporarse al sistema educativo y no podían perder la lengua (Luján Castro 17/11/2002).

Como veremos a continuación, algunas Consejerías siguen ofreciendo las llamadas «agrupaciones de lengua y cultura» para niños españoles.

Entretanto, la situación de los españoles emigrados y del español en el mundo cambió considerablemente: muchos españoles volvieron a España y el español conoció un auge en el mundo entero como lengua extranjera. *«La promoción del español [también] ha adquirido mayor importancia*

de acuerdo con el desarrollo económico de España» (Luján Castro 17/11/2002). Por estas razones, las Consejerías se convirtieron en centros para la difusión de la lengua y cultura españolas, hecho que les permitió dirigirse a más *públicos* como el integrado por los profesores de español como lengua extranjera o por los hispanófilos en general. Del mismo modo, la responsabilidad organizacional del DBELE (Diploma básico de español como lengua extranjera), atribuida en 1989 a las Consejerías, es un ejemplo del creciente interés por la didáctica del español como lengua extranjera. Con ocasión de la fundación del Instituto Cervantes, la organización del DELE (Diploma de español como lengua extranjera) se trasladó a los centros Cervantes en los países implicados.

Otra decisión que muestra el interés por la difusión del ELE es la creación de la función de asesor técnico, cuya tarea es *«desempeñar funciones de promoción, apoyo y asesoramiento en el ámbito de las enseñanzas de la lengua y cultura española»* (página oficial del MEC). En Bélgica, por ejemplo, sólo se implantó una asesoría técnica en 1993 -a pesar de la presencia de la Consejería desde 1970- y ahora se cuenta con dos asesores. Esta ampliación de las actividades confirma la existencia de un interés cada vez mayor por el español como lengua extranjera.

En EE.UU., la Consejería se creó en 1986, cuando se inició el programa de profesores visitantes en California dentro del marco de la promoción del español como lengua extranjera. La red del MEC en EE.UU. sigue expandiéndose mediante nuevos centros de recursos, p.ej. Baton Rouge (Luisiana) en 1999, y la implementación de nuevos programas, p.ej. profesores asistentes en universidades norteamericanas desde 2004.

La primera dependencia del MEC en Canadá se fundó en 1994. Al igual que la asesoría en Bélgica, esta dependencia canadiense inició su trabajo cuando ya funcionaba el 'Instituto Cervantes'. Si combinamos la reciente creación de una sola aula Cervantes en Canadá con la llegada tardía del MEC, podemos concluir que España ha atribuido mucho menos importancia a la difusión del español en Canadá.

IV.2 Organigrama y geografía

Desde el punto de vista legal y administrativo, las Consejerías de Educación y Ciencia son dependencias del MEC. Los colaboradores son, por lo tanto, oficialmente empleados por el MEC y funcionan dentro del sistema educativo español: el criterio de la nacionalidad se superpone, pues, al criterio lingüístico.

La Consejería de EE.UU. y Canadá tiene Oficinas de Educación en los consulados y Agregadurías de Educación, de las cuales dependen los asesores. Estos asesores trabajan o bien en departamentos estatales de Educación para implementar los programas del MEC, p.ej. la presencia de auxiliares de lengua y cultura, o bien en centros de recursos. Estos centros funcionan, al mismo tiempo, como centros de documentación tanto didáctica como literaria y cultural, e incluyen tanto textos como material audiovisual. Dichos centros están integrados a una universidad de la cual reciben apoyo financiero. La implantación de un centro de recursos depende de «*la demanda y el tipo de Universidad que lo solicita*» (María José Saladich 04/06/2002). No se trata, pues, de una política de distribución geográfica exclusivamente desarrollada por el MEC.

Las Consejerías de Bélgica y de EE.UU. tienen, además, una «agrupación de lengua y cultura españolas» -clases para niños españoles-, cuya programación es definida por el MEC.

Hay Consejerías en Alemania, Andorra, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, EE.UU., Francia, Italia, Marruecos, Portugal, el Reino Unido y Suiza. A éstas se añaden asesorías dependientes en muchos más países. La circunscripción del conjunto de Consejerías y asesorías no incluye, sin embargo, a Asia, y en África se limita a Marruecos, país con el cual la vinculación histórica es muy fuerte.

Los centros estadounidenses están repartidos en casi todas las regiones del país. Conviene destacar que dos de las Agregadurías atienden a ciudades y regiones con una presencia hispánica importante, a saber, Los Ángeles (California) y Miami (Florida). El 25,8 % de la población californiana considera el español como la lengua hablada en casa (frente al 10,7 % en la totalidad de los Estados Unidos). En Florida, el 16,5 % dice hablar el español en casa y del total de la población nacida fuera de EE.UU., el 72,8 % es de origen latinoamericano (US Census 2000).

En Canadá hay tres asesoras técnicas. Una en la Oficina de Educación, otra en el centro de recursos de Montreal en la Universidad de Montreal, otra en el centro de recursos de la Universidad de York (Toronto)¹³ (Maria José Saladich 04/06/2002).

Todos los centros canadienses se ubican en el sureste del país en un área relativamente restringida en comparación con la superficie total del país. Las dos provincias en las que

¹³ Entretanto ha sido añadida la asesoría en Edmonton.

existen centros de recursos -Ontario y Québec- representan conjuntamente el 62 % de la población total.

IV.3 Enseñanza

La acción educativa del MEC «*se circunscribe a los niveles correspondientes a las enseñanzas regladas no universitarias*» (página oficial de la acción educativa del MEC en el exterior). Ésta comprende, entonces, todos los niveles que van desde la escuela materna hasta el final de la secundaria (o su equivalente) dentro de la enseñanza oficialmente reglada. En esto se distingue el MEC del 'Instituto Cervantes', que imparte la enseñanza no reglada.

Las Consejerías sólo tienen un *producto* de enseñanza para un *público final*: la «agrupación de lengua y cultura». Estas clases se dirigen a un *público* de niños españoles que tienen entre 6 y 18 años. Se trata, en realidad, de una huella del *producto* inicial de las consejerías, a saber, la enseñanza a los niños españoles. La programación se divide en tres niveles: Inicial, Básico y Superior. Los alumnos deben ser de nacionalidad española -no necesariamente hispanohablantes- porque «*es un servicio que hace el ministerio español para los españoles*». En este aspecto, la Consejería maneja el mismo criterio que la propia embajada, de la cual la Consejería depende. La exclusión de hispanohablantes no españoles (p.ej. chilenos, mexicanos) pone de relieve el carácter más bien nacional que lingüístico del *producto*. En efecto, el objetivo perseguido con este *producto* es, en primer lugar, asegurar el contacto entre el estado español y sus ciudadanos, y no prioritariamente la difusión del idioma español. Areta Armentia ha señalado que la presencia de

varias instancias de la UE en Bruselas no ha provocado un aumento del alumnado para la agrupación, dado que muchos hijos de los llamados eurócratas asisten a una escuela europea (07/05/2002). Por otro lado, mientras que en EE.UU. las agrupaciones de lengua y cultura españolas se mantienen, los centros en Canadá han abandonado completamente esta actividad para enfocarse en el apoyo al español como lengua extranjera.

Dentro del currículo escolar, el MEC ofrece a los hijos de españoles residentes en el extranjero una enseñanza en centros españoles de titularidad mixta o no, con lo cual se les permite cumplir, en español, con una parte o con la totalidad de su currículo. Desafortunadamente, no hemos podido averiguar si los alumnos de tales secciones españolas son de origen español o latinoamericano, ni si hablan el español en casa o no.

El apoyo al profesorado de español (como lengua extranjera o materna) -un *público intermediario «de mayor relevancia lingüística»* (Domínguez 1998: 2)- se realiza mediante cursos y jornadas de promoción, la implantación de centros de recursos, auxiliares de conversación y la potenciación de los intercambios y enlaces educativos, pero no mediante la enseñanza del español como lengua extranjera. El centro de recursos en Albuquerque, integrado a la universidad de Nuevo México, organiza una clase gratuita de español básico para un *público particular* -el profesorado que no maneja el español- con el fin de

proveer profesores y otros educadores con las competencias básicas de comprensión y expresión oral en español y para ser capaz de aplicar con éxito estas competencias básicas para las necesidades cotidianas de la

*clase*¹⁴ (página oficial del centro de recursos de Albuquerque).

Sin embargo, la inmensa mayoría de los talleres va destinada al profesorado de español y trata temas actuales de la didáctica de lenguas extranjeras como la metodología comunicativa, el uso del cine en la clase de lenguas, la enseñanza de expresiones idiomáticas o el uso de las nuevas tecnologías en la clase. A estos temas didácticos generales se añaden temas específicos de lingüística española, p.ej. la enseñanza del subjuntivo, o temas vinculados a la cultura, p.ej. la cultura flamenca. Las Consejerías se dirigen por eso sobre todo a un *público intermediario* (las escuelas y el profesorado) y no a un *público final* (los estudiantes).

Los servicios del MEC en el extranjero no tienen poder legislativo. Según José Haering, director del centro de Albuquerque, el MEC no quiere interferir en el estatuto oficial del español: *«Este centro quiere prestigiar a la lengua española, pero nunca incidiendo en la legislación educativa del país»* (30/08/2002). Sin embargo, algunos centros consiguen entrar en alguna medida en el sistema educativo oficial. Así, la Consejería de Bélgica colabora con algunas cúpulas de la enseñanza y el centro de Montreal ayuda a establecer los programas oficiales de español. Estos centros dejan de ser meramente instancias de promoción y entran poco a poco en la planificación lingüística ya que influyen en el estatuto del español como asignatura. Sirva de ejemplo una asesora en California que colabora con CABE ('Californian

¹⁴ *«provide teachers and other educators with the basic skills of listening and speaking in Spanish, and to be able to successfully apply these basic skills to day-to-day classroom needs»*

Association for Bilingual Education') para obtener programas de educación bilingüe.

Finalmente, en los países donde no hay centro Cervantes (o donde éstos son escasos), la organización del DELE está bajo la responsabilidad del MEC, que inició este tipo de exámenes. El público del DELE se limita a hablantes de español como lengua extranjera. Este examen entra en el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*, al cual estaba dedicado *Mosaico 9*, la revista didáctica de la Consejería de Bruselas publicada en versión impresa y en Internet.

Como ya dijimos, el español conoce en los últimos años un éxito internacional como lengua extranjera. Sin embargo, conviene matizar la posición del español en función del lugar. En Bélgica, por ejemplo, el español goza de un interés cada vez mayor, situación que el asesor técnico en Bélgica, Luis Areta Armentia (07/05/2002) describe como: «*La gran acogida actual que tiene el español. Se va extendiendo muchísimo*». Si bien el español sólo ocupa la posición de cuarta o quinta lengua extranjera en la enseñanza secundaria -dada la prioridad acordada a los idiomas oficiales y al inglés (De Cock 2006a)-, en la enseñanza para adultos o en la educación superior hay una gran demanda de clases de español, ya que se trata de niveles en los que la gente tiene la posibilidad de elegir (Areta Armentia 07/05/2002, Luján Castro 2001: 2).

Otra especificidad, según Luis Areta Armentia, es que, debido a la atribución de la enseñanza a las comunidades lingüísticas en la estructura federal belga,

a veces es problemático, en el sentido de que jornadas que se podían hacer igual comunes, hay que hacerlas por redes (...) Por eso, nosotros

intentamos hacer esa jornada de mayo [una jornada didáctica para el profesorado en colaboración con el Instituto Cervantes] para todos, de Flandes, de Valonia, de donde sea, y dirigido [sic] a todos los profesores y a todas las redes sin que necesita ser católica ni pública ni secundaria ni superior (07/05/2002).

La parcelación lingüística e ideológica de la enseñanza belga supone fronteras que no son pertinentes para la Consejería, que se presenta más bien como ideológicamente neutra. Por ello, la Consejería no incluye la perspectiva comparativa o contrastiva con otros idiomas en sus materiales o fichas pedagógicas y, desde luego, resulta superflua toda separación lingüística. En cuanto al profesionalismo del profesorado belga, Areta Armentia destaca que *«es un trabajo con un profesorado que está muy al día»* (07/05/2002).

En cuanto a la situación del español en Canadá, se afirma que *«es una lengua extranjera que va adquiriendo más y más importancia en las provincias de: British Columbia, Alberta, Manitoba, Saskatchewan, Ontario, Québec y en las Marítimas»* (Maria José Saladich 04/06/2002) y que el aumento del número de estudiantes *«se debe a la necesidad por razones económicas y turísticas entre otras»* (Carmen Gardelegui 05/06/2002). No obstante, Magdalena Aguinaga (08/07/2002) matiza este optimismo al especificar que *«es difícil en Ontario promover programas de inmersión del español porque la ley sólo lo permite con las lenguas oficiales: inglés y francés»*, con lo cual se repite en Canadá uno de los problemas que enfrenta el español en Bélgica. En efecto, al ser países oficialmente plurilingües, Canadá y Bélgica dan prioridad en la enseñanza a sus propias lenguas

oficiales (a las que se une el inglés en Bélgica), razón que explica el relego del español a la posición de, respectivamente, tercera y cuarta o quinta lengua.

Acabamos de explicar que el plurilingüismo oficial de un país puede comprometer la situación del español en lo que respecta a la enseñanza reglada. Por eso, puede sorprender que su situación tampoco sea inequívocamente favorable en un país oficialmente monolingüe como EE.UU. Ocurre que, por un lado, el movimiento *English Only* es activo en muchos estados e intenta limitar el estatuto de otros idiomas, especialmente el español, en ámbitos de la vida pública como la administración o la escolarización (Combs in Huebner-Davis 1999), p.ej. mediante la «proposition 227» en California, que limita la enseñanza bilingüe a los programas de inmersión con fines asimiladores. Esta actitud negativa respecto de la educación bilingüe se explica, según Kjolseth (1991), por la visión del mundo estadounidense, esto es, por la primacía del paradigma hegemónico de asimilación opuesto a la alternativa humanista. Por otro lado, como gran ventaja del español puede considerarse el hecho de que la población hispana en EE.UU. va en aumento y, con ella, la demanda de clases de español.

La medida en la que el *producto* incluye la diversidad lingüística interna del español se decide también en función del *lugar*. Dentro del marco de la política de difusión lingüística del MEC en Bélgica, dicha diversidad sólo goza de una atención limitada a la información cultural sobre el mundo hispánico en general. En la programación del binomio lengua-cultura no se integran muchas informaciones sobre América Latina, según Areta Armentia (07/05/2002) «por la falta de tiempo, nada más».

Finalmente, el requisito de la nacionalidad española para los profesores y maestros, implica que, en una posición de gran importancia simbólica, éstos utilizan un español sobre todo peninsular.

En la revista *Mosaico* se nota también la preponderancia de la Península Ibérica, tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural y literario. Sólo en *Mosaico* 8 (2002) se publicaron artículos relativos a la diversidad lingüística del español y a la sociología del auge del español.

En EE.UU., las variedades hispanoamericanas del español forman más claramente parte del *producto* difundido por los asesores técnicos. Según Haering (Albuquerque 30/08/2002), «*se tiene intuitivamente en cuenta el español de este continente en los cursos de español. La Consejería lo tiene muy en cuenta en sus publicaciones*», situación confirmada por Sánchez Salmeron (Los Angeles 10/09/2002): «*en los materiales que la Consejería publica se incluye el aspecto multicultural, los contrastes entre el mundo español, hispano y americano*». En efecto, el dossier de apoyo incluye actividades relativas al español en EE.UU., a los mexicanismos o a autores latinoamericanos como Laura Esquivel. Además de un interés considerable por las variedades lingüísticas del español en América Latina, también notamos un interés sobre todo cultural por la diversidad lingüística en conferencias como «*Las otras lenguas y culturas del mundo hispanoamericano: lengua Quechua / japonesa en Perú*» (Los Angeles). Por su parte, una asesora canadiense, Aguinaga (08/07/2002), explica que esta variedad «*se tiene en cuenta ya que la gran mayoría del profesorado de español aquí es latinoamericano*», con lo cual se relaciona esta atención parcialmente a la especificidad del grupo meta.

Además, se confirma la importancia del trasfondo cultural del profesorado mismo en lo que respecta al contenido de las clases.

La posición de los idiomas co-oficiales en España (el catalán, el gallego y el vasco o euskera) resulta ser aún más precaria. El MEC considera que, según el principio territorial español, la política de difusión lingüística de dichos idiomas incumbe a sus respectivas autonomías. La realidad plurilingüe de España se integra a los objetivos del MEC como un hecho político y social solamente en determinados ámbitos, como p.ej. en artículos y conferencias.

La difusión del español se articula según dos ejes: «*presentación de una imagen de prestigio y valoración de la utilidad del idioma hablado por más de 350 millones de personas*» (página oficial de los programas de difusión del español del MEC). Esta definición incluye un *producto* simbólico -el prestigio- y un *producto* funcional -la utilidad-, aunque este último está relacionado con el aspecto simbólico. En una sociedad como la nuestra, en la que la dimensión económica juega un rol central, la utilidad y el número de hablantes contribuyen al prestigio o, por lo menos, a la importancia otorgada a un idioma.

La campaña publicitaria *Hablamos español, lengua de futuro* de la Consejería de Bruselas insiste precisamente en el aspecto mercadotécnico y en la necesidad de tomar en cuenta la sensibilidad del público. Esta preocupación por atraer al público más amplio y diverso posible se manifiesta tanto en el nivel de las técnicas iconográficas como en el nivel del texto. De hecho, se suelen incluir imágenes de gente trabajando, del mundo de la empresa, del mundo de la industria... Las imágenes del folleto sugieren la comunicación: el móvil, el vino, el baile y una calle bulliciosa.

Contrariamente a la falta de atención prestada a la motivación del *público* que se observa a menudo en las medidas de política lingüística (Cooper 1989: 75), la Consejería de Bélgica sí hizo un inventario de las motivaciones y expectativas de los estudiantes europeos (Luján Castro 2001). De la encuesta se desprende la fuerte motivación afectiva que despierta el español, así como su valoración como lengua útil por los europeos y como lengua de negocios. El folleto se basa en dicha encuesta y contiene los motivos mencionados: el español como lengua internacional, lengua de negocios, lengua de trabajo, lengua de cultura, lengua de la música, lengua de los sentidos. Sin embargo, no se explota la posibilidad de utilizar el español como lengua de contacto entre no-hispanohablantes. En este sentido, el español se diferencia del inglés, que explota mucho su estatus de lengua de comunicación internacional, también entre no-anglófonos.

IV.4 Cultura

Las actividades culturales no forman parte del *producto* de las Consejerías de Educación y Ciencia, sino que emanan de las Consejerías de Cultura. Por ello, dichas actividades no se organizan dentro de los programas coordinadores, como es el caso de los programas de enseñanza. La asesora técnica de Luisiana, Montserrat Dejuán (15/08/2002), describe su autonomía respecto a la Consejería como sigue:

El Centro [de recursos] gestiona los programas comunes promovidos por la Consejería de Educación de la Embajada de España (...). En cuanto a los programas interculturales que se organizan en colaboración con la

Universidad, el centro dispone de autonomía.

Los asesores tienen la libertad de elaborar o no un programa cultural, de escoger las actividades y, en consecuencia, el público. Ellos opinan a menudo que la promoción de un idioma y de su cultura van entrelazados e integran -si bien como actividad secundaria y limitada, es decir, como *medio de promoción-encuentros culturales sin fines didácticos, p.ej. ponencias, cine, un concurso de cuentos,...* El público está conformado exclusivamente por el profesorado; resalta, de esta manera, la integración de la competencia intercultural en la enseñanza del español, una tendencia actual en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las actividades culturales incluyen tanto a la cultura española como a la latinoamericana.

Nótese que las clases ofrecidas a los niños españoles residentes en el extranjero reciben el nombre de agrupaciones de lengua y cultura¹⁵, con lo cual se reafirma la vinculación de ambos componentes en este contexto.

IV. 5 Colaboraciones

La colaboración concreta con otras organizaciones depende de las posibilidades locales. El único organismo con el que se colabora sistemáticamente a través del mundo es el 'Instituto Cervantes', al menos cuando ambos

¹⁵ Las itálicas son nuestras.

organismos se encuentran en la misma región. Dentro de nuestra área de investigación, es el caso en Bruselas, Albuquerque, Nueva York y Chicago.

Areta Armentia enfatiza que «[el Instituto Cervantes] es una entidad propia, que no depende del ministerio» y que «dan clases de lengua», situación que explica la importancia del público final de estudiantes de dicho instituto. Sin embargo, el interés es mutuo: «Asistimos a sus cursos, a sus conferencias, tenemos intercambios en el material didáctico» (Areta Armentia 07/05/2002). En efecto, ambos tipos de centros colaboran sobre todo en el ámbito de su *producto* común: la formación del profesorado, p.ej. una jornada didáctica para profesores belgas. Esta complementariedad de los *productos* explica, además, por qué la abertura del centro Cervantes de Bruselas en 1997 no produjo ningún cambio en las actividades de la Consejería, según Areta Armentia, salvo la transferencia del DELE. El centro Cervantes y el centro de recursos de Albuquerque tienen más contacto, ya que se encuentran ambos en el mismo lugar, el 'National Hispanic Cultural Center de la Universidad de New México' (NHCCNM).

No se colabora con servicios semejantes de otros países «porque la problemática es distinta» (Areta Armentia 07/05/2002). Cada idioma extranjero ocupa una posición diferente en el sistema educativo y, por lo tanto, se ve confrontado con problemas distintos respecto a la legislación y a la formación del profesorado. Además, se notan grandes diferencias en la motivación del público. No obstante, la enseñanza de idiomas extranjeros comparte algunos rasgos didácticos más allá de la posición del idioma. Así, el centro de recursos de Baton Rouge (Luisiana) colabora con los asesores de Francia y Bélgica para el

intercambio de métodos pedagógicos y para mejorar el estatuto del profesorado de idiomas dentro del sistema educativo de Luisiana. Se especifica, en efecto, que el CODOFIL ('Conseil pour le développement du français en Louisiana')

ha facilitado en varias ocasiones la integración tanto académica como personal de los profesores de español en Luisiana, especialmente cuando no existía un representante del Ministerio de Educación de España,

pero que

en general, sin embargo, falta consolidar la enseñanza del español en Luisiana y promover la presencia en el gobierno de Luisiana de una Institución similar al CODOFIL respecto a la lengua española para poder empezar a colaborar de una manera igualitaria con Francia (20/08/2002).

Casi todos los respondientes afirman no querer influir en el estatuto oficial del español en el sistema educativo del país de acogida, e incluso se distancian explícitamente de toda acción destinada a influir en decisiones políticas, como José Haering del centro de Albuquerque (30/08/2002):

Este centro quiere prestigiar la lengua española, pero nunca incidiendo en la legislación educativa del país. Tendríamos que contactar a políticos y ser una especie de 'lobby' que no queremos ser.

Sin embargo, Ana Isabel Sánchez Salmerón del centro de Los Angeles (10/09/2002) dice

esforzarse por la educación bilingüe español-inglés:

en CA [la California], en referencia a la proposición 227, que limita la educación bilingüe. Estamos relacionados con CABE ['Californian Association for Bilingual Education'], organización pro enseñanza bilingüe. Con ellos colaboramos a la hora de organizar conferencias.

Se planifica, además, el establecimiento de 'International Spanish Academies' (secciones españolas) en California. Esta es la única manifestación de interferencia de servicios de la Consejería en el debate sobre *English Only* y sobre sus consecuencias para el uso y la enseñanza del español en EE.UU. En general, las acciones de la Consejería se concentran en complementar y apoyar la enseñanza del español impartida por los EE.UU., sin interferir en ella.

IV. 6 Conclusión

En general, podemos decir que los servicios del MEC en el exterior atienden a varios *públicos*. Entre ellos destacan los niños españoles residentes en el extranjero y el profesorado de español.

Hemos demostrado que las agrupaciones de lengua y cultura española funcionan para un *público* definido por su nacionalidad y no por su competencia lingüística. El *producto*, entonces, no es meramente lingüístico, sino sobre todo político: se procura mantener el contacto con la población emigrada. El hecho de que este servicio se ofrece en la mayor parte de Bélgica, pero en muy pocos estados de EE.UU. y no del

todo en Canadá, demuestra que la enseñanza a españoles emigrados ya no es el *producto* principal. Lo que sí es evidente es que el *producto* inicial, que son estas clases, comprende tanto la lengua como la cultura.

Si bien existen algunas excepciones, el *público intermediario* más importante es el profesorado de español. Los centros de recursos les proponen talleres, jornadas y ponencias. El *producto lingüístico* de estas actividades incluye el español como lengua materna y como lengua extranjera. La consecuencia para el *producto político* es que estas actividades no sólo tienen por objetivo mantener el español entre los hispanohablantes expatriados, sino sobre todo difundirlo entre no hispanohablantes. Se apoya así el auge reciente del español, que se debe a la presencia de grandes grupos de inmigrantes latinoamericanos en EE.UU. y al interés mundial por el español como lengua extranjera.

Las secciones españolas en escuelas estadounidenses ofrecen una solución intermediaria. Además, son casi el único ámbito en el cual el MEC contribuye a la enseñanza reglada de no españoles.

En cuanto a la diversidad lingüística, la Consejería toma en cuenta las variedades hispanoamericanas. Esta tendencia se manifiesta más nítidamente -en los materiales y en las actividades- en América del Norte, debido a la proximidad y a la existencia de una población y un profesorado de origen hispanoamericano.

Los idiomas co-oficiales de España se integran como un hecho político y cultural pero no como materia didáctica. De acuerdo con el principio español de territorialidad respecto de los idiomas co-oficiales (Mar-Molinero 2000: 89), se considera que su enseñanza y difusión es responsabilidad de las Autonomías y no del MEC,

ya que éste opera a nivel nacional. La integración como hecho político y social, en cambio, permite explicar la estructura del estado español en Autonomías. Se considera esta estructura como moderna y un ejemplo para una UE de regiones (Whitehead en Mar-Molinero - Smith 1996). Estas informaciones contribuyen a la difusión del *producto* 'España como estado moderno y ejemplar para un nuevo orden mundial'.

Si el ámbito cultural se integra como materia en las clases de la agrupación y en los talleres didácticos, la organización de actividades culturales concretas no está a cargo del MEC. Esta realidad constituye un índice del rango inferior que ocupa este *producto*. Se puede postular incluso que las actividades culturales funcionan como un mero *medio* para la difusión o promoción del español. Dentro del marco de la didáctica moderna de lenguas extranjeras, que incluye la competencia intercultural, estas actividades pueden considerarse como un apoyo didáctico. Esto es útil, sobre todo, para los centros que destinan explícitamente sus actividades culturales al profesorado.

La inauguración del primer centro canadiense en 1993, así como el nombramiento del primer asesor técnico en el mismo año en Bélgica, muestran que la fundación del Instituto Cervantes no intervino en la política de difusión lingüística del MEC en el sentido que éste no se considera superfluo. La evidente separación de sus ámbitos de trabajo explica probablemente esta actitud. De hecho, ambos organismos sólo comparten el producto de la formación del profesorado.

El hecho de que los servicios del MEC sólo puedan interferir en el momento en que se reciben pedidos muestra la debilidad de un servicio, aun gubernamental, fuera de su propio país, situación que Areta Armentia (07/05/2002)

formula de manera concisa: «*Cuando no nos piden, no tenemos contacto*». Si en su mayoría los servicios intentan simplemente atraer a su público, se ve, en este caso, la voluntad de influir más directamente en la realidad didáctica tal como la organiza el estado de acogida en algunas situaciones concretas: las acciones contra la proposición 227 en California o la participación en el comité para la realización del programa de español en la secundaria en la provincia de Québec. Para todos los servicios, resulta imprescindible 'venderse' al público y tomar en cuenta las leyes de la mercadotecnia. Muchos respondientes son conscientes de las ventajas del español -como su importancia económica- y la campaña publicitaria en Bélgica es un claro ejemplo de la difusión lingüística como marketing.

En general, las acciones del MEC en el extranjero se caracterizan por su circunscripción a la enseñanza reglada y por su atención a un público en su gran mayoría intermediario. Además, la imposición de la nacionalidad española como criterio para la asistencia a la agrupación y para la selección de colaboradores corrobora su carácter nacional. En sus acciones, destacan el *producto* original - la atención a los españoles residentes en el extranjero- y el *producto* reciente -el apoyo al español como lengua extranjera. El hecho de que este último sea presentado mucho más en América del Norte -y con exclusividad en Canadá-, muestra la evolución en la mentalidad y en los objetivos: de una política de conservación lingüística entre hispanohablantes se ha pasado a una política de difusión lingüística entre no hispanohablantes. Ambas políticas de difusión lingüística entran, sin embargo, en el marco de la política extranjera de España: el mantenimiento o la difusión del español en el

extranjero confieren al idioma y todo lo que él representa -arte, economía, investigaciones científicas, estados- una posición más importante.

V Conclusión

La política española de difusión lingüística y cultural se extendió después de la muerte de Franco (1975) y de la caída del franquismo. España quiso perfilarse hacia el extranjero como un país moderno, abierto, de alto nivel cultural. En 1992, la exposición mundial en Sevilla, la condición de capital cultural europea de Madrid y los juegos olímpicos en Barcelona, así como las celebraciones del Quinto Centenario del descubrimiento de América y la creación de la Casa de América, formaron parte de esta operación general de promoción y de prestigio. El 'Instituto Cervantes' (IC) se fundó en 1991, en vísperas de esta misma operación. Aunque la acción educativa del 'Ministerio de Educación y Cultura' (MEC) ya existía en el extranjero, en 1989 cambió su orientación hacia los no hispanohablantes tras la creación de la función de asesor técnico y de los diplomas de español como lengua extranjera.

Según sus pautas legislativas, las áreas de trabajo de los dos organismos estudiados son distintas. El MEC se ocupa de la enseñanza reglada del español, mientras que el IC se concentra en la enseñanza no reglada. No obstante, hemos mostrado que dichas áreas se superponen en la formación del profesorado. En efecto, ésta les permite influir en la enseñanza tanto reglada como no reglada. Pensemos, por ejemplo, en el IC de Chicago, que es reconocido como organismo de formación oficial por el 'Illinois Board of Education' de la enseñanza

reglada. Por dedicarse únicamente a la formación del profesorado, los centros IC en Brasil sólo trabajan dentro del marco de la enseñanza reglada, ámbito normalmente reservado al MEC. El profesorado, como *público intermediario*, es importante ya que asegura la transmisión de sus opiniones y métodos a los estudiantes.

El *público final* del MEC era en primer lugar el *público* español emigrado. Hemos mostrado que el cambio hacia el *público* no hispanohablante (y sobre todo hacia el profesorado de ELE) es particularmente fuerte en EE.UU. y Canadá. Aunque el IC se dirige también a hispanohablantes para actividades de enseñanza específicas, su *público principal* son los estudiantes de ELE.

Una diferencia importante entre ambos organismos es el estatuto de las actividades culturales. El IC tiene un área académica y un área cultural, así que ambos *productos* tienen sus especialistas, su estructura y sus *canales de difusión*. La promoción integrada de ambos *productos* muestra cómo funcionan simultáneamente como *producto* y como *medio de promoción* para otro *producto*. Podemos pues considerar al IC como un organismo de política de difusión a la vez lingüística y cultural.

Por otro lado, las 'Consejerías de Educación' y sus dependencias no tienen una estructura supranacional para las actividades culturales. Aunque algunos centros cooperan para la invitación de conferencistas, la organización de actividades culturales depende mayoritariamente de la iniciativa individual de los colaboradores. Esto explica también por qué algunos centros tienen una programación cultural muy diferenciada, mientras que otros no proponen ninguna actividad cultural. La limitación del espacio dedicado al programa cultural muestra que éste es considerado como una mera *técnica de*

publicidad para el *producto* 'enseñanza' y no como un *producto* autónomo. El *público* de las actividades culturales es en ambos casos muy heterogéneo, ya que incluye hispanohablantes y no hispanohablantes, así como profesionales - profesores o estudiantes- del español y aficionados.

La combinación de enseñanza y cultura, como vemos en algunos centros, se lleva a cabo según los principios metodológicos de la didáctica moderna de las lenguas extranjeras. En efecto, la reflexión intercultural ocupa una posición cada vez más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, tiene relevante importancia el hecho de poner a los estudiantes -y al profesorado- en contacto con diferentes facetas de la cultura extranjera.

Otra diferencia entre ambos organismos es la apertura tanto hacia las variedades del español como hacia los idiomas co-oficiales (el catalán, el gallego y el vasco). Entre sus objetivos, ambos pretenden incluir al mundo hispanohablante en sus actividades. El IC es, sin embargo, el único en el que trabaja también un profesorado hispanoamericano. El MEC, en cambio, recluta a su profesorado entre los funcionarios docentes reconocidos en España. La importancia del mundo hispanoamericano depende también del *lugar* en el que está situado un centro: en los centros estadounidenses, ya sean del MEC o del IC, la lengua y cultura hispanoamericanas ocupan una posición más importante. Esta posición se explica no sólo por la proximidad geográfica, sino también por la presencia de hispanoamericanos y, sobre todo, de profesorado hispanoamericano en el país. Se toman, pues, en cuenta, implícita o explícitamente, las particularidades del *público intermediario*. Sigue siendo el caso, sin embargo, que la proporción de contenidos relacionados con

Hispanoamérica es inferior a la proporción de hispanoamericanos entre los hispanohablantes. Además, las clases sobre elementos del mundo hispanoamericano lo presentan a menudo como un conjunto indiferenciado, a pesar de la gran diversidad interna que lo caracteriza. Esta actitud refleja la primacía del concepto de 'hispanidad', según el cual España sigue ocupando la posición espiritual central en el mundo hispanohablante poscolonial, mientras que los demás países hispanohablantes dependen todos de la misma manera del centro peninsular. Esta concepción de dos bloques hispanohablantes aparece incluso en el logotipo del IC: éste representa dos entidades -España e Hispanoamérica- reunidas bajo la tilde, marco tipográfico por excelencia del idioma español.

Los idiomas co-oficiales sólo se integran en las actividades del MEC como un elemento cultural y político del estado español democrático, pero no como materia lingüística. El IC integra también los idiomas co-oficiales como patrimonio cultural en sus bibliotecas y en sus actividades culturales, además de tener la posibilidad de dar clases de estas lenguas. A pesar de esta apertura teórica, hemos constatado que, a menudo, no se organizan tales clases por falta de demanda -a veces estas clases son ofrecidas por otra organización- o de profesorado. De esta manera, los idiomas co-oficiales se reducen a una materia cultural. Por otro lado, el marco legal de los centros del MEC no permite que se organicen clases de los idiomas co-oficiales. Como España aplica un criterio de territorialidad para los derechos de estos idiomas, éstos sólo pueden tener un estatuto legal a través de organismos de las autonomías y no mediante el ministerio nacional. Esta situación confirma la estructura descentralizada del estado español en la

política de difusión lingüística y cultural en el extranjero. El IC, en cambio, al depender de varios ministerios, tiene un estatuto más libre.

El hecho de que ambos organismos integren la estructura de las autonomías en sus actividades puede explicarse de dos maneras. En primer lugar, se constata una visión realista y respetuosa de la realidad plurilingüe y pluricultural española. En segundo lugar, la estructura política descentralizada de las autonomías españolas es una forma de combinar una estructura administrativa y política eficaz con las identidades (sub)nacionales. Esta combinación es exactamente el gran desafío de la UE (De Cock 2004, 2006b), para quien España podría funcionar como modelo. Sin embargo, una 'Europa de las regiones' podría provocar una mayor independencia de las autonomías existentes y perturbar así el equilibrio español actual (Whitehead en Mar-Molinero - Smith 2000).

En el organigrama vemos que los colaboradores de ambos organismos tienen contratos de duración fija. Esto es común en el caso de los servicios de representación diplomática en el extranjero, ya que evita que los funcionarios se impliquen demasiado en el país de acogida.

Los centros del IC son muy parecidos en cuanto a estatuto y organigrama. La acción extranjera del MEC tiene una estructura más bien jerarquizada, una consejería, y eventualmente agregadurías y asesorías. En esta jerarquía el ámbito cultural no ocupa una posición asegurada.

En cuanto a los *sitios de difusión*, conviene matizar la descripción. Efectivamente, el MEC dispone, por un lado, de más centros geográficos en las áreas investigadas y, por otro lado, explota mucho menos los recursos de Internet como canal de difusión. De hecho, el MEC tiene centros en casi veinte lugares en EE.UU. contra tres del IC (en lugares donde también hay un

centro del MEC), y cuatro centros en Canadá, donde el IC tiene una sola aula y ningún centro. Por otro lado, el MEC utiliza Internet casi sólo como un *medio de promoción*, a través de descripciones y de un calendario de sus actividades. El IC, por medio de su centro virtual, explota las posibilidades de Internet como centro de documentación y, recientemente, de enseñanza.

El hecho de que el IC fuera fundado en 1991 con el fin de centralizar las actividades de promoción lingüística y cultural se refleja en su estructura uniforme y en la combinación estructural de las áreas académica y cultural. Es quizá también su reciente fundación la que explica su gran presencia en Internet. Conviene mencionar que el 'Instituto Camões', dedicado a la promoción de la lengua y cultura portuguesas, se fundó en 1992 como un calco del IC. Ambos institutos se parecen mucho en lo que respecta a sus organigramas y páginas web. En efecto, ambos tienen centros físicos y un centro virtual.

Tanto el IC como el MEC son iniciativas del estado español, sin participación, hasta la fecha, de ningún otro gobierno hispanohablante. La situación económica desfavorable en muchos países hispanoamericanos puede explicar la falta de colaboración supranacional, así como cierto temor al poscolonialismo. Por otro lado, el hecho de que sólo España se ocupe de la difusión, implica el riesgo de que se represente una imagen estereotipada del mundo hispánico en la que España se reserva la posición central: una continuación de la 'hispanidad'. No hemos podido averiguar si ha habido intentos por parte de España o por parte de países hispanohablantes de integrar a éste último en la organización del IC. Como ambos organismos dependen también políticamente de España, la cooperación con otros países hispanohablantes implicaría una

transformación radical de la estructura y del financiamiento de estos organismos. Si bien esta transformación podría provocar un cambio en el contenido del *producto*, sin duda se integrarían más temas relacionados con Latinoamérica. La difusión geográfica quizá tome más en cuenta los intereses políticos o económicos de los países latinoamericanos. Paralelamente, la participación de estos países podría disminuir el interés por contactos políticos cuya influencia se limita a la política española, p.ej. la UE y países candidatos a la adhesión.

A pesar de las posibles ventajas, no parece probable que un centro apoyado por todos los países hispanohablantes se realice a corto plazo. Entretanto, España sigue siendo casi la única responsable de la política de difusión lingüística y cultural del español a nivel internacional.

Referencias bibliográficas

- Combs, Mary Carol, Public Perceptions of Official English/English Only: Framing the Debate in Arizona, *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA. Studies in bilingualism* 16, eds. Thom Huebner, Kathryn A. Davis, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 1999, p. 131-154.
- Cooper, Robert L., *Language planning and social change*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- De Cock, Barbara, *Instituciones españolas y francófonas de cara a la difusión de la lengua. Su radio de actividad en Bélgica, Estados Unidos y Canadá*, Tesis de licenciatura ineditada KULeuven, 2003.
- De Cock, Barbara, *The European Union and the Organisation Internationale de la Francophonie: International organisations on a joint mission or polite opponents?*, Tesis de maestría estudios europeos ineditada KULeuven, 2004.
- De Cock, Barbara, Flemish language policy in an era of globalisation. *Noves SL*, Autumn-Winter. <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm06tardor-hivern/decock1_2.htm>, 2006a. [última consulta: 30/09/2008].
- De Cock, Barbara, The European Union and the Organisation Internationale de la Francophonie: organisations on a joint mission or friendly opponents?, *Journal of Language and Politics* 5:3, 2006b, p. 385-413.
- Domínguez, Francesc, Toward a language-marketing model, *International Journal of the Sociology of Language* 134, 1998, p. 1-13.
- Escudero, María A. & Maldonado, Ricardo, Latin America Seen from the Spaniard's Perspective: A Sociolinguistic Approach, *North Dakota Quarterly* 60: 1, 1992, p. 102-129.

- Jaime, Antoine, *Literature y Cine en España (1975-1995)*, Madrid, Ediciones Catedra, 2000.
- Jevenois Acillona, Pablo de, Los centros culturales y educativos en el exterior, *La Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas. 1946-1996*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, 1998, p. 165-207.
- Kerper Mora, Jill, *An Analysis of Proposition 227*, <<http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Prop227PPT/Default.htm>>, 1999 [última consulta: 30/09/2008].
- Kjolseth, Rolf, W(h)ither Ethnic Languages and Bilingual Education in the US? Crises & the Struggle between Hegemony and Humanism, *Language and ethnicity: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of His 65th Birthday, II*, ed. James R. Dow, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 1991, p. 207-224.
- Luján Castro, José, *La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: cifras de la situación actual y manifestaciones de los estudiantes, resumen de la ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española (Panel 1.A. La Industria del español como lengua extranjera) Valladolid, 17 de octubre de 2001*, 2001.
- Mahieu, José Agustín, Cine español en ascenso, *Cuadernos hispanoamericanos: Revista mensual de cultura hispánica*, 575, 1998, p.97-102.
- Mar-Molinero, Clare, *The Spanish-Speaking World : a practical introduction to sociolinguistic issues*. Routledge Language in Society: 3, London, Routledge, 1997.
- Mar-Molinero, Clare, *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*, London, Routledge, 2000.
- Mar-Molinero, Clare & Smith, Angel eds., *Nationalism and the Nation in the Iberian Peninsula : Competing and Conflicting Identities*, Oxford, Berg, 1999.
- Mosaico, passim
<<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml>> [última consulta: 30/09/2008].

- Pérez Gómez, Angel A., Cine español en auge. *Razon y fe : Revista hispanoamericana de cultura*, 1984, p. 378-390.
- Sánchez, Aquilino, Política de difusión del español, *International Journal of the Sociology of Language* 95, 1992, p. 51-70.
- Stewart, William A., A sociolinguistic typology for describing national multilingualism, *Readings in the Sociology of Language*, ed. Joshua A. Fishman, La Haya, Mouton, 1968, p. 531-545.
- Tamaron, el Marqués de, El Instituto Cervantes, *Arbor* CLXIII, 641, 1999, p. 123-149.

Páginas en Internet

- Centro Virtual Cervantes <<http://www.cervantes.es>>
[última consulta: 30/09/2008]
- US census <<http://www.census.gov>> [última consulta:
30/09/2008]
- Statistique du Canada <<http://www.statcan.ca>> [última
consulta: 30/09/2008]