

Katholieke Universiteit Leuven  
Faculteit Letteren  
Departement Linguïstiek



# Instituciones españolas y francófonas de cara a la difusión de la lengua

Su radio de actividad  
en Bélgica, Estados Unidos y Canadá

Tomo I: Estudio

Promotor prof. dr. N. Delbecque

Verhandeling voorgedragen tot het behalen van de  
graad van licentiaat in de taal- en letterkunde:  
Romaanse talen

door

**Barbara De Cock**

Juni 2003



# Indice

Agradecimiento.....	1
1. Introducción: motivación del estudio y delimitación del sujeto.....	3
1.1. El estudio .....	4
1.2. Delimitación del sujeto.....	4
2. Aspectos de la política lingüística en general: un marco teórico para la política de difusión lingüística .....	9
3. Metodología.....	15
3.1. Tipo de preguntas.....	16
3.2. Entrevistas .....	16
3.3. Cuestionarios escritos .....	18
3.4. Páginas web.....	20
3.5. Los mapas.....	21
4. Terminología .....	23
5. Instituciones que se dedican a la promoción del español .....	27
5.1. La política de difusión lingüística española entre 1978 y 1991 .....	27
5.2. El Instituto Cervantes.....	31
5.2.1. Historia .....	31
5.2.2. Organigrama.....	33
5.2.3. Geografía .....	34
5.2.4. Enseñanza.....	42
5.2.5. Cultura.....	47
5.2.6. Colaboraciones.....	48
5.2.7. Conclusión .....	50
5.3. Consejería de Educación y Ciencia .....	52
5.3.1. Historia.....	52
5.3.2. Organigrama.....	53
5.3.3. Geografía .....	54
5.3.4. Enseñanza.....	56
5.3.5. Cultura.....	63
5.3.6. Colaboraciones.....	64
5.3.7. Conclusión .....	66
5.4. Síntesis .....	68

6. Organizaciones que se dedican a la promoción del francés.....	73
6.1. La política lingüística de Francia y la <i>Francophonie</i> .....	73
6.2. Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) .....	78
6.2.1. Historia .....	78
6.2.2. Organigrama .....	78
6.2.3. Geografía.....	79
6.2.4. Enseñanza .....	80
6.2.5. Cultura .....	82
6.2.6. Colaboraciones .....	84
6.2.7. Conclusión.....	84
6.3. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) .....	87
6.3.1. Historia .....	87
6.3.2. Organigrama .....	88
6.3.3. Geografía.....	90
6.3.4. Enseñanza .....	92
6.3.5. Cultura .....	95
6.3.6. Colaboraciones .....	95
6.3.7. Conclusión.....	97
6.4. Alliance française .....	99
6.4.1. Historia .....	99
6.4.2. Organigrama .....	101
6.4.3. Geografía.....	104
6.4.4. Enseñanza .....	108
6.4.5. Cultura .....	113
6.4.6. Colaboraciones .....	115
6.4.7. Conclusión.....	117
6.5. Délégation pédagogique et culturelle de l'ambassade de France .....	118
6.5.1. Historia .....	119
6.5.2. Organigrama .....	119
6.5.3. Geografía.....	121
6.5.4. Enseñanza .....	122
6.5.5. Cultura .....	124
6.5.6. Colaboraciones .....	127
6.5.7. Conclusión.....	128
6.6. Síntesis.....	129
7. Situación nacional.....	133
7.1. Bélgica .....	133
7.2. Estados Unidos .....	136
7.3. Canadá.....	139
8. Conclusión general.....	143

8.1. Marco descriptivo.....	143
8.2. Los organismos estudiados a la luz del marco teórico .....	148
8.3. La posición geopolítica del francés y del español.....	151
9. Bibliografía .....	155
Bases de datos en internet .....	163
10. Lista de siglas utilizadas.....	165
11. Lista de los elementos gráficos incluidos .....	169
11.1. Mapas .....	169
11.2. Tablas .....	169
11.3. Figuras.....	170



# Agradecimiento

Escribiendo las últimas líneas del presente estudio, queríamos agradecer a algunas personas cuyo apoyo ha sido imprescindible para su realización.

En primer lugar, queríamos agradecerle a la profesora Delbecque. Nos ha ayudado para la gestión del tiempo a lo largo de los dos años que hemos dedicado a este estudio. Sus contactos como persona de referencia en el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación y Ciencia han resultado ser de una gran importancia. Finalmente, ha tenido la amabilidad de dejarnos la libertad de tratar un tema sociopolítico a partir de una formación lingüística.

En segundo lugar, hemos aprovechado los amplios conocimientos de la geopolítica que tiene Bert Cornillie. Además, sus sugerencias nos han sido siempre muy útiles para formular el contenido de manera más precisa.

En tercer lugar, Bart Gielen ha ofrecido su apoyo técnico para ayudarnos a confeccionar los mapas incluidos en el estudio.

Finalmente, queríamos agradecerles a todos los colaboradores de los organismos estudiados: Instituto Cervantes, Consejería de Educación y Ciencia, Alliance Française, Délégation Culturelle et Pédagogique de l'Ambassade de France, Agence Universitaire de la Francophonie, Agence Intergouvernementale de la Francophonie. Este estudio abarca un tema casi no tratado hasta la fecha. Por eso, no podíamos prescindir de las informaciones recogidas mediante las entrevistas y los cuestionarios. Agradecemos, pues, a las diecinueve personas entrevistadas en Bélgica: nos han acogido con mucha generosidad. Nos han explicado detenidamente sus actividades. También los treinta y tres respondientes norteamericanos al cuestionario han liberado tiempo para mandar las respuestas por correo electrónico o por correo normal. Muchas personas han añadido espontáneamente informaciones suplementarias y nos han puesto al tanto hasta un año después de nuestro contacto. Además de su contribución a nuestro estudio, su entusiasmo y empatía nos han apoyado mucho. Creemos que este contacto humano es un elemento esencial de la política de difusión lingüística y cultural, y del estudio de los idiomas en general.





# 1. Introducción: motivación del estudio y delimitación del sujeto

La vida cotidiana en Bélgica está llena de acontecimientos políticos relacionados a la lengua: las dos comunidades primordiales lingüísticas se riñen sobre asuntos económicos y sociales, el acuerdo de cortesía lingüística está roto y la autonomía comunitaria es otra vez un tema electoral. Estas realidades muestran la importancia política de la cuestión lingüística no sólo como un elemento práctico en el sector público, sino también como un símbolo. La idea de que un idioma represente una nación (Anderson 1996) se impuso en la inmensa mayoría de los países, implicando el abandono o la destrucción de los demás idiomas, considerándolos como amenazadores de la unidad nacional. Esta íntima vinculación entre país e idioma implica que se considera la difusión del idioma de un país como un *medio* de difusión de su cultura, política, economía. Es, pues, uno de los objetivos del estudio demostrar los vínculos entre la política de difusión lingüística y cultural y los objetivos e intereses políticos y económicos.

Durante los últimos meses, el conflicto en Iraq ha creado una nueva separación geopolítica entre los aliados incondicionales de los EE.UU. y quienes adoptan una posición matizada. Como los EE.UU. y el Reino Unido lideran el primer grupo y Francia – apoyada por Bélgica – el segundo grupo, esta separación coincide en parte con la separación entre el mundo anglosajón y el mundo francófono. Algunos hechos concretos dan testimonio de esta polarización. En primer lugar, se puede constatar un auge del aprendizaje del francés en los países árabes, el francés apareciendo como un idioma más positivo hacia el Islam (Cohen 2003). En segundo lugar, el colectivo alemán ‘Politik in der Sprache’ propuso una protesta pacifista contra los EE.UU. y el Reino Unido mediante el reemplazo de préstamos ingleses por préstamos franceses, p.ej. *tricot* en vez de *t-shirt* o *adieu* en vez de *bye*. El colectivo declaró que

*“Diese friedliche Demonstration deutsch-französischer Solidarität richtet sich nicht gegen die englischsprachigen Länder, soll aber verdeutlichen, daß der Kurs des französischen Staatspräsidenten und des deutschen Bundeskanzlers in der Irak-Frage (vor und nach dem Krieg) von der überwiegenden Mehrheit der Bürger gestützt wird und daß völkerrechtswidriges Verhalten dem*

*internationalen Ansehen schaden kann”<sup>1</sup> (página oficial de Sprache in der Politik)*

Todo esto ilustra el enorme poder que se le atribuye al idioma como símbolo de un país, sus habitantes y su posición en el mundo. Sin embargo, estas reacciones al conflicto en Iraq son de fecha demasiado reciente para medir su peso exacto en la política de difusión lingüística y cultural en este estudio. No hemos encontrado informaciones sobre la influencia de la alianza de España con Estados Unidos y el Reino Unido en la difusión del español en el mundo árabe.

## **1.1. El estudio**

Dentro del campo amplio de la política lingüística, escogimos un tipo de actividades particular: la política de difusión lingüística y cultural. Analizamos seis organismos e instituciones que intentan promocionar su idioma y cultura. Para describir estas acciones, recurrimos a un marco descriptivo mercadotécnico. Como todavía no existen estudios desde el enfoque mercadotécnico sobre las instituciones incluidas, este modelo queda por precisar. Permite sin embargo hacer resaltar los objetivos, el público y las formas de promoción de cada organismo. Investigaremos en un apartado específico la influencia de la situación lingüística en el país de acogida. A partir de la comparación entre los organismos individuales, pondremos de relieve las semejanzas y diferencias entre las políticas de cada idioma a la luz de su posición sociolingüística y geopolítica. Los asuntos centrales son la combinación de enseñanza y cultura, la actitud hacia idiomas minoritarios, la actitud hacia variedades diatópicas y diastráticas de la lengua y la colaboración con otros organismos. Nuestro análisis permitirá evaluar la eficacia del marco mercadotécnico para el estudio de la política de difusión lingüística y cultural.

## **1.2. Delimitación del sujeto**

De acuerdo con nuestra carrera de lenguas románicas, incluimos el español y el francés en nuestra investigación. El presente estudio tratará de describir decisiones de política lingüística en relación con un espacio específico (Bélgica, Estados Unidos y Canadá) y con las organizaciones implicadas (Consejería de Educación y Ciencia, Instituto Cervantes, Délégation culturelle et pédagogique, Alliance Française, Agence Intergouvernementale de la Francophonie, Agence Universitaire de la Francophonie).

---

<sup>1</sup> “Esta demostración de solidaridad franco-alemana no se dirige contra los países anglófonos, sino que aclara que la mayoría de los ciudadanos apoya la opinión del presidente francés y del canciller federal alemán y que acciones contra la justicia internacional pueden dañar a la reputación internacional.”

Incluir Bélgica era una opción lógica por varias razones. En primer lugar, el trilingüismo oficial y la estructura en comunidades lingüísticas introduce unas variables interesantes, en particular la oposición entre hablantes de francés como lengua materna y francés como lengua extranjera. En segundo lugar, la posición central de Bélgica y de su capital Bruselas en la Unión Europea pone en escena el debate entorno a la lengua como un asunto político internacional. En tercer lugar, el auge reciente del español, por un lado, y su posición como cuarto o quinto idioma, por otro lado, añaden una nueva dimensión al estudio de los idiomas no oficiales. Finalmente, situar la investigación en Bélgica tiene una ventaja metodológica, ya que permitió entrevistar a colaboradores de las organizaciones implantadas en este país.

Los Estados Unidos presentan un perfil muy diferente. Para este país el inglés constituye el vínculo entre los habitantes de muy diversos orígenes. El plurilingüismo oficial es inexistente, aunque en algunos estados haya tentativas para darle un estatuto semi-oficial al español. Las acciones contra el progreso del español como 'English Only' muestran que el plurilingüismo no se ha convertido en algo evidente en EE.UU. Además, al tener un idioma importante de comunicación internacional como lengua materna nativa, muchos habitantes se contentan de ser monolingües y no sienten el deseo ni la necesidad de estudiar un idioma extranjero. Al mismo tiempo, el auge del español y las discusiones políticas sobre el idioma y la población hispanohablante convierten los EE.UU. en un territorio interesante para investigar la política de difusión lingüística y cultural del español. La otra lengua incluida en el estudio, el francés, se encuentra en baja, a menudo a favor del español, visto que la mayoría de los estadounidenses estudia sólo una lengua extranjera.

El bilingüismo oficial de Canadá presenta algunas semejanzas y algunas diferencias con el trilingüismo oficial en Bélgica. En ambos países, una de las lenguas goza de más prestigio internacional. En Canadá es el inglés, que relega en consecuencia el francés al segundo plano, mientras que el francés es el idioma oficial belga más internacional en comparación con el neerlandés y el alemán. Las proporciones entre los diferentes grupos lingüísticos son sensiblemente diferentes: sólo la cuarta parte de los canadienses habla el francés como lengua materna, mientras que se trata de un 40% de los belgas (explicamos en el apartado 3 *Metodología* por qué no disponemos de datos precisos). Por la distancia, los lazos de la parte francófona de Canadá con Francia son menos fuertes que los contactos entre Bélgica y su vecino francés; por consiguiente, la lengua y literatura francófona canadiense se independizaron más de la francesa que en Bélgica.

El español, por su parte, sigue siendo en Canadá un idioma extranjero cuyo número de hablantes nativos no trasciende el umbral de 1%. Sin embargo, se constata los últimos años un progreso de la inmigración hispanohablante y del interés por el español como lengua extranjera.

La selección de los organismos estudiados en la tesina se hizo según varios criterios. Hemos buscado organismos de ambición y difusión mundial. Las actividades tenían que relacionarse con la enseñanza o la cultura, o, de preferencia, con estos dos ámbitos combinados. También hemos intentado estudiar organismos equivalentes o paralelos para ambos idiomas con un fin comparativo. Por eso, este estudio no pretende dar una visión exhaustiva de las acciones de promoción lingüística y cultural. Esto sería un trabajo imposible e interminable. En efecto, hemos constatado que muchísimas asociaciones son activas en este terreno, como se desprende del repertorio de Bruchet (1996), que contiene ya 369 organizaciones activas en la promoción del francés.

Para el español, esta búsqueda nos llevó al 'Instituto Cervantes' y a los servicios extranjeros del 'Ministerio de Educación y Ciencia' (MEC), como las 'Consejerías de Educación y Ciencia' y sus dependencias.

Para el francés, seleccionamos cuatro organismos: *Délégation culturelle et pédagogique*, *Alliance Française*, *Agence intergouvernementale de la Francophonie*, *Agence Universitaire de la Francophonie*. La '*Délégation culturelle et pédagogique de France*' corresponde por su estructura y sus actividades más o menos a los servicios del MEC español. La '*Alliance française*' se parece al 'Instituto Cervantes' ya que ocupan posiciones equivalentes en algunas estructuras internacionales como '*Association of language testers in Europe*' (ALTE) y '*Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas*' (CICEB). Comentaremos las semejanzas y las diferencias entre ambos organismos. Los otros dos organismos de difusión del francés son operadores de la '*Organisation Internationale de la Francophonie*' (OIF). Hasta la fecha, no hay un equivalente que valga para el mundo hispanohablante. Aunque no podemos, pues, comparar estos organismos con sus equivalentes hispanohablantes, la particularidad de la OIF como organización intergubernamental de ambición geopolítica basada en un idioma nos parece una – nueva – dimensión importante de la política de difusión lingüística y cultural.

Sin ignorar el peso de la tradición y de la historia, hemos limitado el estudio a los ejercicios del tercer milenio (hasta abril 2003) con el objetivo de describir la situación actual. Un esbozo histórico nos parecía sin embargo imprescindible, dado que este trasfondo explica a menudo los objetivos iniciales, la estructura y la ubicación de los centros. Para describir la situación actual, recurrimos a los marcos teóricos explicados en el apartado 2.

El primer tomo comporta tres partes principales.

En primer lugar, presentaremos en los apartados 2, 3 y 4 los preliminares teóricos, metodológicos y terminológicos utilizados para el estudio.

En segundo lugar, aplicamos estos preliminares a los organismos estudiados, incluyendo los materiales recogidos mediante entrevistas, cuestionarios, búsqueda de páginas web y bibliografía.

En tercer lugar, esbozamos cuáles son las particularidades de cada país para la política de difusión lingüística y cultural.

Finalmente, la conclusión general compara las políticas de difusión lingüística y cultural para cada idioma, poniendo de relieve las pautas de estas políticas a la luz de la geopolítica y sugiriendo pistas para mejorar la promoción de ambos idiomas románicos. Para facilitar la lectura, incluimos un repertorio de las siglas utilizadas y una lista de los elementos gráficos.

El segundo tomo contiene los materiales recogidos: entrevistas, respuestas a los cuestionarios escritos, tablas, páginas web consultadas y un ejemplo de una revista local.



## 2. 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 además según el autor o la instancia que los emplea. Términos frecuentes son “planificación lingüística”, “política lingüística”, LPP (*Language policy and planning*) – que reúne tanto “política” como “planificación” lingüística – o “aménagement linguistique”.

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

*“the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous community”<sup>2</sup>*  
(Cooper 1989: 29).

Después, consideró estas acciones como resultados de la planificación lingüística y repertorió una serie de doce definiciones más amplias. “Política lingüística” designa más específicamente los objetivos de la planificación lingüística. “Aménagement linguistique” es un término originado en Québec y

*“se rapporte à l'organisation globale de la langue sur un territoire (pays, état, province, etc.). Il s'agit d'une activité qui favorise la mise en place d'outils servant à répondre aux différents besoins linguistiques d'une population, en plus de contribuer à la valorisation de cette ressource qu'est la langue”.<sup>3</sup>*

Actualmente, el término se utiliza también en otros países francófonos, p.ej. en la denominación de la cátedra UNESCO de la Université de Mons-Hainaut : “Chaire en aménagement linguistique et didactique des langues dans les systèmes éducatifs”.

---

<sup>2</sup> “la actividad de preparar una ortografía normativa, una gramática y un diccionario para guiar los escritores y hablantes en una comunidad de habla no homogénea”.

<sup>3</sup> “refiere a la organización global de la lengua en un territorio (país, estado, provincia, etc). Se trata de una actividad que favorece la instalación de instrumentos para responder a las diferentes necesidades lingüísticas de una población, además de contribuir a la valoración del recurso que es la lengua” (<http://www.salic-slmc.ca>)

Entre la multitud de conceptos y referentes, retenemos la descripción siguiente 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 extension”.*<sup>4</sup>

Describe adecuadamente el tipo de actividades investigadas en esta tesina. Estudiaremos tanto la política del francés como la del español con arreglo a la delimitación dado en el apartado 1. Huelga decir que el proyecto de describir la totalidad de los esfuerzos por parte de o apoyados por el Estado para ambos idiomas rebasa los límites del presente trabajo.

En segundo lugar, hemos fijado el marco descriptivo. Los marcos descriptivos existentes suelen ser concebidos con referencia a 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): clasifica las actividades de política lingüística en tres categorías: planificación del corpus, del estatuto y de la adquisición. La planificación del corpus consiste en determinar el corpus concreto de un idioma por instancias de normalización, p.ej. academias de lengua, diccionarios oficiales,... La planificación del estatuto consiste en todo esfuerzo para darle o denegarle a un idioma un estatuto específico en la administración, la enseñanza (como lengua de enseñanza o lengua extranjera), 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. En efecto, fuera del territorio, es jurídicamente imposible fijar directamente el estatuto de su idioma. Aunque las instituciones estudiadas no son academias normativas para sus idiomas, todas difunden una norma implícita en sus métodos o por el lenguaje de su profesorado: influyen así en el corpus difundido, pero no en el corpus establecido en el país de origen. Algunas instituciones sí tienen programas de descripción de corpus. Estos estudios no son normativos sino que describen la variación diatópica o la influencia en el corpus del contacto entre idiomas. No entran, pues, 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. A menudo, el gobierno provee con asesoramiento técnico, profesorado o centros de enseñanza. Aún así, sigue tratándose de una política de difusión – facilitando el acceso – y no de planificación propiamente dicha.

---

<sup>4</sup> “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.”



Dado que nuestro estudio se enfoca en la política de difusión lingüística del francés y del español en estados donde estos idiomas no o sólo parcialmente gozan de un estatuto oficial, necesitamos un modelo que permita describir las políticas de difusión lingüística. El de Stewart no nos sirve porque se concentra en la planificación o política lingüística. En cambio, entre los marcos descriptivos propuestos por Cooper (1989), nos conviene el que llama “language planning as marketing” (Cooper 1989: 72). Planteando la planificación lingüística como un problema mercadotécnico, Cooper aplica la definición siguiente al terreno de la planificación lingüística:

*“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’”*  
(Kotler and Zaltman 1971 in Cooper 1989: 72).<sup>5</sup>

Según Kotler y Levy, la eficacia de cualquier comercio, y por extensión 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 *‘Towards a language-marketing model’* (1998), inspirado en *“Language Planning Using a Marketing Model”*, una tesis de master de Robert Alan Jackson (1988) sobre Costa de Marfil. Domínguez (1998: 1) distingue tres 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 son también las que influyen en el comportamiento del consumidor, mientras que las variables controlables se integran en la definición de Cooper como un aspecto del propio marketing.

Tanto Domínguez como Cooper ilustran sus propósitos sobre todo con esfuerzos que emanan sobre todo del gobierno dentro del propio territorio. Domínguez se enfoca 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 en 1982-1983 y la política de francización en Québec. Añade ejemplos de organizaciones no gubernamentales: un grupo de clérigos irlandés otorga premios al distrito con el número más alto de hablantes del irlandés. Esta aplicación muestra que no hace falta que las organizaciones tengan poder legislativo para invocar el marco mercadotécnico. 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, promoción, sitio / lugar, precio, canal de difusión.

---

<sup>5</sup> “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*.’” Las marcas tipográficas son de Cooper.

El **producto** es “*the solution of a problem or what meets a conscious or unconscious need*”<sup>6</sup> (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 simbólicos pero también productos funcionales. Averiguaremos, pues, 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 organizadas.

El **público** puede definirse en función de la 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. Lógicamente, hay una relación entre el *producto*, sus *medios de promoción* y el *público*.

Para alcanzar al *público*, una organización tiene que tomar en cuenta la motivación, los *medios* financieros y, en este caso particular, las actitudes hacia el *producto* que es el idioma. Cooper constata que “*we see little if any effort to determine the motivation of the different target groups to accept the planned innovation*”<sup>7</sup> (Cooper 1989: 75). A diferencia de los gobiernos – que suelen imponer la planificación sin más miramientos – las instituciones gubernamentales que operan fuera del territorio nacional sí tienen que ingeniarse para justificar sus actividades ante el *público*. Por eso, averiguaremos si los organismos estudiados tienen en cuenta los *motivos* de su *público*, p.ej. viajar, comunicar 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 in casu en persuadir el *público* a enseñar o aprender el idioma o a perfeccionarse. Se puede acudir a varios *medios de promoción* entre los cuales los comunicativos (televisión, radio, diarios u otras publicaciones, red) y 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

---

<sup>6</sup> “la solución de un problema o lo que cumple una necesidad consciente o inconsciente”

<sup>7</sup> “Vemos poco o ningún esfuerzo para determinar la motivación de los diversos grupos meta para aceptar la innovación planificada.”

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 calidad. Cooper describe el uso de los medios comunicativos en términos de monopolización. Esta aproximación vale otra vez sólo para la planificación lingüística por parte de gobiernos. Las instituciones analizadas en este estudio, en cambio, no tienen poder real en los medios de comunicación al extranjero. En consiguiente, ya es una tarea promocional en sí presentarse como bastante interesante para aparecer en los medios comunicativos del país de acogida.

El **sitio** o **lugar** (Cooper 1989: 78) se escoge según criterios de vinculación histórica con un idioma, número de hablantes del idioma, importancia económica, académica o política, o iniciativa local.

Los **canales de difusión** incluyen *canales* propios – revistas, páginas web – y la relación con *canales de difusión* locales existentes, p.ej. asociaciones de profesores o asociaciones culturales en el sentido general.

El **precio** puede ser un elemento de (des)motivación para el *público*. Domínguez (1998: 10) precisa que el *público* no toma en cuenta únicamente el *precio* económico, sino que efectúa un análisis coste-beneficio. No sólo calcula el coste monetario, sino también el coste temporal y el coste psicosocial. En efecto, algunas personas tienen que vencer la timidez o el miedo del fracaso para aprender un idioma.

El marco esbozado permite poner de relieve el 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*, utilizando los *medios* adecuados para seducir el *público*. Es precisamente al nivel de la concepción del *producto*, del *público* y de los *medios* de promoción concretos donde se articulan las diferencias entre las instituciones estudiadas.



### 3. Metodología

Por amplia que sea la bibliografía sobre la política lingüística, escasean publicaciones sobre la promoción de la lengua mediante las instituciones estudiadas en la presente tesina (*Instituto Cervantes, Consejería de Educación y Ciencia, Alliance Française, Délégation culturelle et pédagogique, Agence Universitaire de la Francophonie y Agence de la Francophonie*). Además, los artículos y monografías son casi todos de la mano de los propios colaboradores: exigen, pues, cierto escepticismo. Sin embargo, es necesario consultar estas fuentes para varios tipos de datos (p.ej. número de estudiantes).

A causa de este ‘estado de la cuestión’, nuestro estudio es el primer que describe los organismos desde una perspectiva objetiva y que compara los organismos para el mismo idioma, tanto como la situación para dos idiomas diferentes.

Las mismas precauciones valen para los censos nacionales como ‘US Census’ (EE.UU.) y ‘Statcan’ (Canadá), que hemos utilizado para informarnos sobre algunas variables sociológicas (véase las tablas 5.1. hasta 5.4. en el tomo II). La sociolingüista Amparo Morales comenta que “*en general, la información sobre aspectos lingüísticos es muy pobre a pesar de los suplementos lingüísticos que se han ido añadiendo*” (1992: 132) y critica la confusión del censo estadounidense entre *personas de origen hispánico* – datos demográficos – y *personas que hablan español* – datos lingüísticos. Además, la formulación diferente de preguntas en varios censos consecutivos dificulta comparaciones diacrónicas. El censo canadiense es más preciso en sus preguntas sobre características lingüísticas. En 2001 distingue tres tipos de datos: “*langue maternelle, langue parlée à la maison, connaissance des langues officielles*”.<sup>8</sup> Estos diversos datos precisos constituyen una fuente rica para (socio)lingüistas: se puede p.ej. investigar el abandono de la lengua materna.

A pesar de las reservas formuladas, los censos oficiales siguen siendo las bases de datos más fiables en cuanto a población, ingresos, origen étnico. Desgraciadamente, no hemos podido incorporar datos lingüísticos del censo belga, visto que éste evita cuidadosamente preguntas relativas a la competencia lingüística o la frecuencia de uso de los idiomas oficiales. El penúltimo censo de 1947, cuyos datos lingüísticos fueron falseados (Lamarcq en Lamarcq - Rogge 1996: 214), sólo se publicó en 1954. El censo prevista para 1960 fue pospuesto hasta no tener lugar. Sin embargo, hay otros cálculos

---

<sup>8</sup> O sea, “lengua materna, lengua hablada en casa, conocimiento de los idiomas oficiales”.

estimativos fidedignos de los grupos lingüísticos en Bélgica. Los problemas relativos a la organización de un censo lingüístico ilustran que el idioma es un tema de gran sensibilidad sociopolítica.

La falta de descripciones objetivas y estudios científicos sobre la mayor parte de los organismos de difusión lingüística y cultural motivó el sujeto del estudio e incitó a buscar contacto con colaboradores de los organismos implicados. Con este fin, hemos preparado un cuestionario para entrevistas – en Bélgica – y para enviar por correo – en América del Norte. En cambio, no hemos contactado el público de las organizaciones implicadas para evaluar la política de difusión lingüística y cultural. Esto constituiría el tema de otro estudio, que, por razones tanto jurídicas como prácticas, sería difícil de realizar. En efecto, el fichero del alumnado o de los correspondientes es considerado como información privada. Para consultarlo, se necesita el permiso previo de las personas mencionadas.

### 3.1. Tipo de preguntas

Para la redacción de los cuestionarios,<sup>9</sup> hemos distinguido dos tipos de preguntas. Por un lado, hemos abarcado los temas generales de la presente tesina, a saber la actitud hacia variedades lingüísticas o idiomas co-oficiales, la evolución y el tipo de actividades y de la promoción de la lengua, el organigrama, la política de colaboración con canales existentes; por otro lado, preguntas más bien específicas en función de la región o del tipo de centro. La redacción en apartados del cuestionario tiene un doble objetivo: por un lado, explicar la estructura y los temas principales de la tesina al respondiente y por otro lado, permitir que omita los apartados que no se aplican a su caso específico (p.ej. el apartado *Biblioteca* en el caso de organismos sin biblioteca o centro de documentación). Varios respondientes y entrevistados expresaron su aprecio por la clara estructuración.

Las preguntas son en mayoría abiertas para evitar que pasen por alto ciertos elementos. En algunos casos se añadieron posibles pistas de respuesta p.ej. “*Concevez-vous des campagnes spécifiques pour certains publics-cibles (p.ej. certains groupes ethniques, professionnels, certaines tranches d’âge)?*” para explicitar la orientación de la pregunta.

### 3.2. Entrevistas

La realización de entrevistas corresponde a dos motivos: por un lado, obtener precisiones sobre aspectos concretos, por otro lado, el contacto personal es un

---

<sup>9</sup> Los cuestionarios se pueden consultar en el segundo tomo, seguidos por las respuestas recibidas.

elemento clave de servicios de difusión lingüística y cultural. Nos pareció por eso interesante visitar estos servicios.

Todos los organismos contactados en Bélgica han concedido una entrevista. Hemos grabado las entrevistas para poder citar literalmente a los entrevistados y hablarles más libremente sin tener que apuntar constantemente. Si algunos entrevistados reaccionaron con ligera sorpresa a la grabación de la entrevista, muchos se declararon encantados por la naturalidad con la cual podían hablar, porque no tenían que dejarnos el tiempo para apuntar. El hecho de ser grabado y, por consiguiente, ser citado literalmente tuvo una doble incidencia. Por un lado, ciertos entrevistados se sentían asegurados por saber que sus palabras no serían manipuladas o tergiversadas sino literalmente citadas. Por otro lado, la grabación fija las palabras normalmente efímeras. Algunos entrevistados añadieron algunas informaciones después de la grabación, especificando que no querían que estas informaciones fueran grabadas, p.ej. porque se trataba de conflictos personales entre servicios. Hemos constatado que nuestros conocimientos de la política de difusión lingüística y cultural trascendieron a menudo los de los entrevistados. Muchos de ellos pidieron precisiones sobre los contenidos de la entrevista después de la grabación. Así, hemos explicado a algunos respondientes los diferentes certificados que existen para el francés como lengua extranjera o las acciones de los demás servicios de promoción de, respectivamente, el español o el francés.

Las entrevistas se hicieron individualmente para asegurar la calidad sonora – siempre es más fácil distinguir una sola voz – y para dejarle al entrevistado la posibilidad de hablar libremente. Las excepciones (Alliance Française de Condroz-Meuse-Hesbaye y Correspondant National de l'Agence de la Francophonie) se explican por la iniciativa propia del entrevistado quien prefirió invitar a colegas para completarse mutuamente. Con el fin de dejarle al entrevistado la libertad de hablar, hemos preferido limitar las intervenciones a algunas preguntas puntuales – para mayor precisión o concretización. En ningún momento hemos intentado ‘dirigir’ respuestas, dado que esto disminuiría su valor científico.

La ventaja metodológica de una entrevista es que las respuestas son generalmente más amplias y explícitas que respuestas escritas. Una desventaja podría ser que, dado la volubilidad de la expresión oral, las respuestas sean menos razonadas. Para remediar este posible defecto, los entrevistados tenían siempre la posibilidad de leer las preguntas de antemano y de preguntar aclaraciones sobre el contenido o el objetivo de cierta pregunta. Los entrevistados reaccionaron de forma diversa a la posibilidad de disponer previamente del cuestionario. Si algunos buscaron informaciones precisas (p.ej. fechas, datos numéricos) o integraron varias preguntas en una sola intervención, otros quisieron seguir estrictamente el orden de las preguntas. Algunos entrevistados no aprovecharon la información y ni siquiera leyeron las preguntas antes de la entrevista. Para validar las citaciones de las entrevistas que no hemos podido grabar,

con Liliana Pasecinik y con Eduardo Mira, les hemos enviado las citas utilizadas en el estudio. Pasecinik ha reformulado ligeramente una citación para que represente fielmente su opinión.

Los entrevistados no suelen ocupar la posición jerárquicamente más alta. Esto tiene una doble razón: por un lado, las personas que dirigen una organización están muy ocupadas, por otro lado, las personas cuyo puesto es más bien ‘secundario’ tienen una responsabilidad más práctica y pueden informar con precisión sobre el desarrollo concreto de las actividades, un tema central de la presente tesina.

Aunque lo hubiéramos preferido, no hemos logrado entrevistar a todos los responsables en el mismo periodo por varias razones. La imposibilidad de concertar cita con algunos entrevistados se debía tanto a viajes como, en algunos casos, a una enfermedad de ellos o dudas acerca de quién mejor pudiera ayudarnos.

El apartado 2.1. del tomo II es una lista de las entrevistas que hemos efectuado. Se pueden consultar las grabaciones en el departamento de lingüística de la KUL.

### 3.3. Cuestionarios escritos

Hemos enviado cuestionarios escritos a todas las secciones locales en EE.UU. y Canadá. Las tablas 1 y 2 presentan el número de envíos y de respuestas, así como la tasa de respuestas en porcentaje.

**Tabla 1: La tasa de respuestas en EE.UU.**

Organización	Total de envíos	Respuestas	% de respuestas
Instituto Cervantes	3	3	100,0
MEC	30	7	23,3
Alliance Française	132	23 <sup>10</sup>	17,4
Délégation pédagogique et culturelle	10	0	0

**Tabla 2: La tasa de respuestas en Canadá**

Organización	Total de envíos	Respuestas	% de respuestas
MEC	3	3	100,0
Alliance Française	11	1	9,0

<sup>10</sup> Dos colaboradores de la AF de Denver han rellenado el cuestionario. Como se trata de la misma AF, los hemos contado una sola vez.



Délégation pédagogique et culturelle	6	1	16,7
AIF	3	1	33,3
AUF	1	1	100,0

El cuestionario era incluido como anejo de un mensaje electrónico con informaciones sobre la carrera de Lenguas Románicas – una opción desconocida en América del Norte –, la estructura general de la tesina y la importancia de los cuestionarios para ésta. Después de tres semanas, hemos enviado por segunda vez el cuestionario a las personas que no contestaron, incluyendo una motivación más elaborada. Este segundo envío convenció algunos destinatarios de la seriedad del trabajo e incitó otros a hacer más preguntas antes de responder. Desgraciadamente, no siempre resultó exitoso. Como se desprende de las tablas 1 y 2, la tasa de respuesta varía mucho según el país y el organismo. Así, a pesar de contactar varias veces los diferentes servicios de la embajada francesa en América del Norte, sólo ha contestado el servicio de Ottawa.

Para compensar la falta de interacción que implica un cuestionario escrito en comparación a una entrevista, hemos enviado un mensaje a ciertos respondientes para pedir más precisiones o ejemplos concretos, después de haber leído sus respuestas al cuestionario. Varios respondientes tuvieron la amabilidad de añadir espontáneamente informaciones suplementarias, p.ej. textos sobre su instituto, un ejemplar de su revista o direcciones útiles.

Las asociaciones sin correo electrónico recibieron el cuestionario por correo regular. De las que sí tenían correo electrónico, algunas de las direcciones mencionadas en páginas web generales resultaron ser inválidas. A veces, la búsqueda de la dirección correcta causó cierto retraso: hemos utilizado máquinas de búsqueda generales, como *Google*, páginas de escuelas para algunas AAF relacionadas a una universidad o escuela, páginas sobre la vida cultural en una ciudad o un estado... El mismo problema volvió a plantearse para ciertas personas mencionadas en repertorios que mudaron a una nueva función en otro país, conforme con la duración limitada de muchos puestos. Finalmente, la vuelta al país de origen para las vacaciones también explicó el retraso de ciertas respuestas.

La inmensa mayoría de los respondientes utilizó el idioma en el que me dirigí a ellos. Cabe mencionar, sin embargo, que algunos respondieron en inglés. Esto sólo fue el caso de colaboradores de 'Alliance française' en Estados Unidos. Este fenómeno puede explicarse por el hecho de que sea el único organismo estudiado que no trabaje con funcionarios del país / de los países colaboradores en misión, sino en gran medida con colaboradores locales. La falta de dominio del francés de ciertos colaboradores se confirma por el cuestionario anual de la propia AF. Este cuestionario cubre las actividades organizadas así como los recursos. Se menciona abajo de la página "*If you*

*have any difficulty understanding this questionnaire, call 1-800-6-France for assistance*".<sup>11</sup> A nuestra demanda para consultar estos cuestionarios anuales de la AF, la federación respondió no poder hacerlos públicos. No obstante, la AF de Pasadena nos mandó su respuesta a este cuestionario anual. (Véase las páginas 61-67 en el tomo II).

Muchas AAFF de afiliación limitada y que no organizan clases, parecían tener un 'complejo de inferioridad'. En efecto, empezaron a menudo su mensaje por "*Je crains devoir vous décevoir puisque notre Alliance ne compte que X membres et nous nous limitons à...*",<sup>12</sup> a pesar de que les explicamos desde el principio que nos interesaban las acciones tanto culturales como educativas, sea cual sea el tamaño de la asociación.

En los anejos, hemos reproducido los cuestionarios blancos completos (tomo II, 1), tal como los hemos enviado, para cada organismo. Además, hemos incluido todos los cuestionarios rellenos (tomo II, 3). Sin embargo, sólo hemos insertado las preguntas a las que se respondió efectivamente y no las preguntas que quedaron sin respuesta.

### 3.4. Páginas web

Como muchas organizaciones estudiadas publican la mayor parte de sus informaciones en la red, hemos querido integrar estas páginas en la investigación. Se encuentra una lista de las páginas consultadas en el apartado 4 del tomo II. Mediante la consulta de todas estas páginas, hemos podido completar las informaciones de los cuestionarios, las entrevistas y la bibliografía. Poner informaciones en internet presenta ventajas y desventajas. Las ventajas son la constante actualización de los datos y su accesibilidad desde un lugar cualquiera (lo que resulta ser importante sobre todo en países de gran superficie como EE.UU. y Canadá) y a todo momento (sin sufrir las consecuencias de la diferencia horaria). En efecto, la lista de AAFF estadounidenses en las páginas web de la federación contiene algunas AAFF – todavía – no mencionadas en el anuario publicado y, por otro lado, algunas AAFF ya han desaparecido, a pesar de ser mencionadas en el anuario impreso.

La desventaja principal tiene que ver con la falta de actualización. Algunas páginas dan información anticuada, p.ej. datos sobre el curso pasado, direcciones caducadas de correo electrónico, de páginas o lazos en internet. En nuestro caso, la actualización y ampliación de las páginas de la Consejería y sus dependencias en EE.UU. en octubre y noviembre 2002 resultó ser muy útil. El 'Instituto Cervantes' también reestructuró su

---

<sup>11</sup> "Si Usted encuentra una dificultad cualquiera para comprender este cuestionario, llame el 1-800-6-France para ayuda".

<sup>12</sup> "Temo tener que decepcionarle visto que nuestra Alliance no tiene más que X socios y nos limitamos a..."

página en internet en otoño 2002, proveyendo entre otros con un mapa mundial de sus centros. El idioma de la interfaz y de la información en internet revela a veces el *público meta* del organismo. La página de Naples (Florida), por ejemplo, es disponible en seis idiomas: francés, inglés, español, portugués, chino y coreano.

### 3.5. Los mapas

Como los *sitios de difusión* constituyen un elemento importante de la política de difusión lingüística, nos pareció interesante representarlos visualmente en mapas. Se encuentra una lista completa de los mapas en anejo. Mediante el programa Photoshop, hemos proyectado geográficamente los esfuerzos de difusión de un idioma por país. Para representar los centros Cervantes hemos indicado por continente si los centros ya existían – bajo otro nombre – antes de 1991 o si son nuevos centros fundados después de 1991. La representación de estos centros en un solo mapa mundial resultaría difícilmente legible.

Hemos utilizado un solo símbolo por organización para indicar todas las implantaciones. La única excepción la constituye la ubicación de las ‘Alliances Françaises’ en EE.UU. De hecho, son tan numerosas que no resulta factible la representación individual de cada Alliance. Por eso, hemos indicado el número de ‘Alliances Françaises’ por estado mediante gradaciones de color. Tal representación muestra claramente los estados con muchas o pocas AAFF. Gracias a esta representación visual de los mapas, se comprende mejor las pautas de la política en cuanto a la *ubicación*.



## 4. Terminología

Antes de estudiar la promoción del español y del francés, conviene precisar cuáles son los términos que designan el idioma, los hablantes del idioma y la comunidad de los hablantes. Además de su denotación habitual, también hacemos hincapié en las connotaciones que surgen en el uso. Aclaremos paso a paso nuestras decisiones relativas a la terminología.

Los términos relativos al español que vamos a discutir son “español” y “castellano” para designar el idioma, “hispanohablante” y “hispanófono” para los hablantes del español, así como “hispanófilo”, “hispánico” e “hispano” para designar otros vínculos personales con el idioma. Finalmente, los términos “hispanismo”, “hispanidad” y “hispanoamericanismo” se refieren a conjuntos más abstractos.

La discusión sobre el uso de “castellano” o “español” para designar el idioma sigue siendo actual. Figuraba en el orden del día del Congreso de la Lengua en 2001. Si dentro del territorio español el término “castellano” permite poner énfasis en la diferencia con los demás idiomas de la Península Ibérica, esta distinción carece de sentido en el nivel mundial y sobre todo en los países latinoamericanos. Por eso, empleamos “español” para referir al conjunto de las variedades sociolingüísticas y diatópicas.

El término “hispanohablante” se aplica a *“la persona, comunidad o país que tiene como lengua materna el español”* (DRAE 1992: 738). El término “hispanófono” existe, pero no se usa como equivalente de “francophone”. El hablante de español sin que sea su lengua materna, no parece denominarse con ningún término específico, aunque existan los “hispanófilos”, los extranjeros aficionados *“a la cultura, historia y costumbres de España”* (DRAE 1992: 738). Nótese que ni el dominio de la lengua, ni la afición a la misma son importantes en esta definición, sino únicamente la afición a una historia y cultura nacional. Utilizamos los términos “hispanohablante” y “hispanófilo” en los sentidos descritos. Para referirnos a hablantes del español como lengua extranjera (ELE), precisamos su relación con el idioma, p.ej. profesorado o estudiantes ELE.

Otro binomio lo forman los términos “hispánico” e “hispano”. Ambos se refieren etimológicamente a Hispania. No obstante, su referencia queda bastante vaga. Así, “hispanico” denota según el DRAE (DRAE 1992: 738) lo *“perteneciente o relativo a la*

*antigua Hispania o a los pueblos que formaron parte de ella y a los que nacieron de estos pueblos en época posterior”.*

Tal definición permite incluir todos los países hispanohablantes por haber sido colonizados por España. María Moliner (1998: 1491), en cambio, define “hispanico” como *“aplicado a cosas, español; particularmente, pensando en su historia y cultura”*. Añade como subacepción *“de Hispania, nombre antiguo de la Península Ibérica en tiempos de la dominación romana”*.

“Hispano”, en cambio, se define en el DRAE (1992: 738) como relativo o perteneciente a Hispania, a España o a las naciones de Hispanoamérica, con lo cual la definición es más general que la subacepción mencionada en Moliner (1998: 1491): *“Particularmente, se aplica a los habitantes de habla española afincados en Estados Unidos, y sus cosas.”* Utilizamos “hispanico” para referirnos al conjunto de los países y culturas relacionados con el español, salvo cuando los organismos mismos utilizan otro término.

La noción de “hispanismo” (Escudero - Maldonado 1992: 103) fue utilizada en el siglo XIX para designar una comunidad vinculada por el idioma y la cultura. Correspondía a una concepción de España como la encarnación por antonomasia de los valores esenciales del hispanismo, entre los cuales el idioma.

Sin embargo, el término más frecuente es “hispanidad”. La difusión de este término se debe sobre todo a la política de hispanidad del régimen franquista (Escudero - Maldonado 1992: 104). El *Consejo de la Hispanidad*, fundado por el mismo régimen implementó esta política entre 1940 y 1945. El idioma – y sobre todo la protección de su pureza – ocupó una posición central en la política del Consejo. Las definiciones actuales de “hispanidad”, en cambio, hacen hincapié en el vínculo cultural sin incluir explícitamente el vínculo lingüístico. El idioma sí es presente en la definición del DRAE (1992: 738) *“carácter genérico de todos los pueblos de lengua y cultura hispánica, conjunto y comunidad de los pueblos hispanos”*, pero no se explicita en Moliner (1991: 1491) *“conjunto de los pueblos de cultura española, historia y cultura españolas”*. Ambos diccionarios emplean el concepto de “hispanidad” para expresar tanto una especificidad cultural abstracta como la comunidad de personas concretas que comparten este rasgo; no incluyen una dimensión política.

El “hispanoamericanismo”, finalmente, pone más bien el énfasis en el espíritu de solidaridad de los pueblos americanos de origen español entre sí y con España; al igual que “hispanismo”, término con el cual comparte el sufijo “-ismo”, designa un espíritu de solidaridad o una afición. La diferencia reside en el elemento al que se aplica esta afición: lo “hispano” o lo “hispanoamericano”.

Como todos estos términos tienen connotaciones ideológicas, utilizamos “el mundo hispanohablante”, término más neutro, para referirnos al conjunto de los países hispanohablantes. Presentamos, sin embargo, el concepto de “hispanidad” en su contexto histórico (véase el apartado 5.1).

Para describir los hablantes del francés, el término “francophone” o “francófono” es el único usual. Para describir el conjunto de los hablantes, sin embargo, se utilizan dos términos: “francité” y “francophonie”.

El término “francophonie” es generalmente atribuido a Onésime Reclus, pionero de la geografía social quien, dentro del marco de esta disciplina, estableció mapas para distinguir los países del mundo según el idioma de los habitantes. El término refería, pues, a un concepto lingüístico y geográfico a la vez. Gracias al empleo que hizo de este término una figura internacionalmente reconocida, Léopold Senghor, en *Esprit* en 1962, llegó a revestir un estatuto internacional. Pero al ver que ciertas personas interpretaban el término en otro sentido, luego lanzó el término de “francité” con el mismo sentido que él había atribuido primero a “francophonie”. El éxito de la idea de “francophonie” y su realización al nivel político internacional hicieron que “francité” conociera una difusión menos importante. Le Scouarnec (1997: 27) esboza bajo el acertado título *De la francophonie à la Francophonie* cómo el concepto cultural “*francophonie*”, al que se asocian ciertas organizaciones como UIJPL (‘Union internationale des journalistes de la presse de langue française’), pasó a designar la “*Francophonie*” institucional fundada en la repartición de experiencias educativas y culturales, y finalmente a una macroestructura que se ocupa del desarrollo económico, social y político. Según Le Scouarnec (1997: 28)

*“La Francophonie est donc plus qu’un ensemble de territoires ou qu’un reflet de la culture francophone à l’échelle mondiale. Elle facilite l’expression d’une certaine solidarité et offre un champ privilégié pour l’avancement de causes privées ou strictement nationales, qui, cependant, risquent parfois de porter atteinte à ses buts premiers.”*<sup>13</sup>

Encontramos la misma idea en Deniau (2001: 17) quien lo considera como el sentido “espiritual y místico” de “*francophonie*” con minúscula.

*Le Petit Robert* (1996: 969) menciona bajo el lema “francophonie” “1880, répandu v. 1960 1. Ensemble constitué par les populations francophones (...) 2. Mouvement en faveur de la langue française”,<sup>14</sup> o sea que no aparece explícitamente el aspecto

---

<sup>13</sup> La Francophonie es, pues, más que un conjunto de territorios o un reflejo de la cultura francófona a escala mundial. Facilita la expresión de cierta solidaridad y ofrece un campo privilegiado para el avance de causas privadas o estrictamente nacionales, que, sin embargo, amenazan a veces con perjudicar sus objetivos primeros.

<sup>14</sup> “1880, difundido hacia 1960. 1. Conjunto constituido por las poblaciones francófonas (...) 2. Movimiento a favor del idioma francés”

político y / o institucional. No aparece “Francophonie” con mayúscula. “Francité” es definido como “1936, répandu v. 1965 (...) *Caractères propres à la culture française, à la communauté de langue française (□francophonie)*”<sup>15</sup> (Le Petit Robert 1996: 968), o sea que funciona como representación cultural.

Dada la pluralidad de usos de “Francophonie”, que comentamos en el apartado 6.1, hará falta precisar siempre con qué sentido utilizamos el término. Para designar la Francophonie institucional, utilizamos la sigla OIF (‘Organisation Internationale de la Francophonie’). La terminología española relativa a la OIF y a sus operadores es la que encontramos en los documentos en español de la propia OIF. Los demás términos han sido mantenidos en francés.

Títulos de obras o eventos han sido puestos en itálicas, así como los términos que refieren al marco teórico. Nombres de asociaciones o instancias políticas se encuentran entre comillas simples (‘). Para señalar que se trata de un término por explicar, se ponen comillas dobles (“). Citas de entrevistas, cuestionarios, internet, artículos o cualquier otra forma de publicación se encuentran entre comillas dobles (“) y en itálicas. Las citas más largas se ponen en cuerpo más pequeño y con sangría.

Las siglas que remiten a asociaciones, programas y certificados, son las utilizadas por los organismos mismos. Para mayor transparencia incluimos una lista explicativa de las siglas (el apartado 10).

---

<sup>15</sup> “1936, difundido hacia 1965 (...) características propias a la cultura francesa, a la comunidad de lengua francesa (□francophonie)”



## 5. Instituciones que se dedican a la promoción del español

En primer lugar, esbozamos *La política lingüística del español entre 1978 y 1991* (5.1.). En efecto, es necesario esbozar la política anterior al periodo descrito en nuestro estudio para comprender el trasfondo sobre el cual se fundan el *Instituto Cervantes* (5.2.) y la *Consejería de Educación y Ciencia* (5.3.). Describimos de ambas instituciones la *historia* (1), el *organigrama* (2), la *geografía* (3), la *enseñanza* (4), la *cultura* (5), las *colaboraciones* (6) para llegar a una *conclusión* (7). Finalmente, en la *Síntesis* (5.4.), las comparamos a la luz del trasfondo político e histórico español.

### 5.1. La política de difusión lingüística española entre 1978 y 1991

Nuestra relación de la política lingüística del español empieza con la nueva Constitución de 1978. Esta Constitución no sólo representó 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 incluyó las variedades lingüísticas como un elemento del patrimonio nacional. El artículo que “*la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección*” (Mar-Moliner 1997: 120) se hizo, pues, famoso entre hispanistas e investigadores de la política lingüística en general. Este artículo constitucional incluye una dimensión pasiva – ‘respeto’ – pero sobre todo 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 dentro de España en beneficio del castellano. Este cambio sociopolítico anuncia también el auge de algunas regiones específicas, p.ej. Cataluña. Esta región de rebeldía contra Franco pasó a ser una de las regiones más prosperas después de 1978. ‘Convergència i Unió’, el partido regionalista catalán utilizó su posición en el gobierno – un gobierno minoritario de PSOE y, más tarde, PP – para desarrollar los derechos de las autonomías (Mar-Moliner 2000: 94).

La apertura española hacia los idiomas co-oficiales es además bastante nueva y única para Europa en general. Es particularmente fuerte el contraste con la política

lingüística muy centralizadora de la Francia limítrofe. (Véase el capítulo 6.1. La política lingüística de Francia y la *Francophonie*)

No cabe duda de que España se comprometió en la política de difusión lingüística y cultural mucho antes de la nueva Constitución. Las 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 eso, estas iniciativas individuales, sobre todo por y para españoles expatriados, no fueron registrados sistemáticamente. Siguen existiendo organizaciones como ‘Generación España’ en Francia, que procura en su portal *Movidas*<sup>16</sup> informaciones prácticas y culturales para españoles en Francia y para los hispanófilos. 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 es según Sánchez (1992: 52) que se oficializó esta creencia más que para otros idiomas. Menciona como ejemplo de la adherencia de autoridades literarias y académicas a esta opinión el autor Camilo José Cela. Al verse galardonado el Premio Nobel de Literatura en 1989, formuló comentarios sobre la excelencia del español en su declaración durante los actos de concesión y 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 idioma, dado que se supone que son los que no hablan el idioma quienes deben aproximarse a ella, más bien que los propios hablantes quienes deben difundirla. 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”,*

---

<sup>16</sup> <http://movidas.ifrance.com/movidas>

Camilo José Cela afirma por un lado el triunfalismo español con una apreciación estética y práctica subjetiva del propio idioma – “*una de las lenguas más hermosas y poderosas y eficaces del mundo*” pero, contrariamente a la hipótesis de Sánchez, sí combina este triunfalismo con una preocupación por la difusión del idioma al extranjero y su protección dentro del territorio español.

Bajo el régimen franquista, la política extranjera y la política de difusión lingüística se hicieron sólo en función del mantenimiento de la dictadura. La difusión lingüística y cultural se realizó sobre todo en los protectorados y las colonias así como en el mundo árabe. Se creó en 1940 el ‘Consejo de la Hispanidad’ para la difusión del idioma español – y su prestigio. Se propuso como objetivo una política de hispanidad basada en la defensa de la puridad del lenguaje y utilizó una retórica muy imperialista. Se reemplazó en 1945 por el ‘Instituto de Cultura Hispánica’ que, aunque de manera menos agresiva e imperialista, mantuvo España como centro espiritual de la comunidad hispánica y de la defensa de la puridad del lenguaje (Escudero - Maldonado 1992: 104). Aunque basada en la idea de una ‘Comunidad Hispánica de Naciones’, esta política transmitió a los españoles

*“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” (Escudero - Maldonado 1992: 102).<sup>17</sup>*

Sánchez (1992: 52) afirma también que ‘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, 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 que presiden las relaciones entre las naciones de habla hispana”.*

Sánchez (1992) enumera varias iniciativas en el campo de la difusión del español durante los años ochenta, aunque se puede considerar esas iniciativas como una fase embrionaria. En primer lugar, el ‘Ministerio de Asuntos Exteriores’ es el principal responsable de la enseñanza del español en el extranjero, combinando 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, Guinea Ecuatorial. Sigue vigente, pues, la política franquista de difundir el idioma en países donde el

---

<sup>17</sup> “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.”

español ya tiene hablantes, prestigio y a veces un estatuto oficial tras el pasado colonial.

Un segundo responsable oficial es el ‘Ministerio de Educación y Ciencia’ (MEC). Empezó a dedicarse a la educación fuera de España con la masiva emigración de ciudadanos españoles en los años setenta a varios países europeos, p.ej. Francia. Las necesidades educativas de los hijos de esos españoles incitaron al gobierno a poner en marcha programas de estudios. La vuelta de una gran 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 que tenía que ocuparse de la técnica educativa concreta de 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 vivificado la reflexión metodológica sobre la evaluación y la enseñanza del español en el extranjero, con lo cual permitía hasta cierto punto remediar la falta de interés universitario por la didáctica del español segunda lengua en España, señalada por Sánchez (1992: 66) como un problema para la difusión del español en el extranjero.

El tercer ministerio que juega 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 enfocó 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 y 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 interfiere en la política de difusión lingüística y cultural.

La radio estatal, ‘Radio Nacional de España’, contribuyó a la difusión del español mediante un curso de español para extranjeros *El español, un idioma sin fronteras*. Desde 1993, el Instituto Cervantes colabora en la realización de este programa. TVE, por su parte, contribuyó esencialmente por ‘TVE Inter’, emisión de televisión vía satélite para Europa.

Este es el contexto en el que fue creado el ‘Instituto Cervantes’. Como ya destacamos, el ‘Ministerio de Educación y Ciencia’ es activo desde hace más tiempo aunque sus actividades entran en una nueva fase a finales de los años 80 por cambiar sus actividades: se convierte de una asesoría para españoles emigrados a un servicio de

promoción del español como lengua extranjera. Por eso, podemos considerar ambos organismos como relativamente recientes en su tarea actual.

## 5.2. El Instituto Cervantes

### 5.2.1. Historia

El 'Instituto Cervantes' (IC) se fundó en 1991, en vísperas de las celebraciones del Quinto Centenario. Esta conmemoración del descubrimiento del continente americano en 1992 tenía también como objetivo prestigiar la lengua española al nivel internacional y fomentar la colaboración entre España y la América hispanohablante.

La literatura sobre el IC presenta el problema metodológico que hemos encontrado para todos los organismos estudiados: es mayoritariamente de la mano de sus 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, esboza sobre todo las iniciativas anteriores a la fundación del 'Instituto Cervantes' así como la trayectoria política y legal hasta su creación. El artículo es de publicación demasiado temprana para incluir un análisis o una evaluación del funcionamiento del IC.

Como describimos en el apartado anterior, varias instancias españolas iniciaron una política de difusión lingüística. Tanto esta fragmentación de las iniciativas existentes como el inicio tardío de la política de difusión lingüística incitaron a España a crear 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 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 y 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

*"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”<sup>18</sup> (página oficial en internet).*

Se precisa, pues, de manera inequívoca que el esfuerzo de difusión se limita al Reino Unido y no incluye el 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, a exclusión de 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 el IC.

La participación de varios organismos en el patronato testimonia del esfuerzo centralizador del IC:

el Ministro de Asuntos Exteriores (del cual dependió el centro de Nueva York), el Ministro de Educación y Cultura, el Secretario de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica (del cual forma parte el Instituto de Cooperación Iberoamericana), el Secretario de Estado de Cultura, el presidente del Instituto de España, el director de la Real Academia Española y el Secretario General de la comisión permanente de la Asociación de Academias de la Lengua.

Centros existentes para la enseñanza y cultura española de estos organismos han sido incorporados en el IC y explican en gran medida la distribución geográfica (véase 5.2.3).

Como ya dijimos en el apartado teórico, este tipo de organizaciones – que 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. el autor peruano Mario Vargas Llosa, y los edificios en los que se encuentran los centros geográficos. Estos impresionan a menudo al visitante ya por su sola 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, de acuerdo con 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 apertura en 1997, el centro Cervantes de Bruselas organizó como primera actividad la exposición *Aura mediterránea* sobre maestros catalanes del siglo XX. La amplia

---

<sup>18</sup> “La organización internacional del Reino Unido para relaciones educacionales y culturales (...) el British Council ofrecen el mundo entero oportunidades de aprendizaje y contacto con ideas del Reino Unido y establece relaciones duraderas entre el Reino Unido y otros países”.

campana publicitaria para esta exposici3n en revistas semanales y lugares p3blicos contribuy3 en gran medida al conocimiento del centro entre el *p3blico* belga. La eficiencia de esta exposici3n para darle al centro Cervantes un lugar en el mundo cultural belga, muestra el gran potencial de actividades culturales de prestigio como *medio de promoci3n* y como *producto*.

## 5.2.2. Organigrama

El IC se caracteriza por la combinaci3n de dos *canales de difusi3n*: los centros Cervantes y, desde 1997, el centro virtual (CVC). Mientras que los centros son repartidos en el mundo, el centro virtual, elaborado en la sede en Madrid, es accesible a cualquier hora desde el mundo entero. Incluye obras de referencias, informaciones lingüísticas y culturales. Por el inventario de lazos interesantes que ofrece, se perfila como un portal del espaol en internet.

Ambos *canales de difusi3n* tienen sus propias ventajas: los centros físicos son estables, el CVC es flexible. En efecto, los centros Cervantes tienen como 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 disposici3n del p3blico un tabl3n de anuncios, donde se puede buscar una pareja de conversaci3n, p.ej. espaol / franc3s, de correspondencia,... o contactos pr3cticos, p.ej. un canguro hispanohablante para familias hispanohablantes residentes en B3lgica. Las desventajas evidentes de los centros físicos son que las horas de apertura son limitadas y que s3lo parte del p3blico vive bastante cerca de un centro para poder visitarlo f3cilmente.

El CVC tiene como ventaja que, te3ricamente, puede ser puesto al d3a constantemente y puede ser visitado a cualquier momento desde cualquier sitio. La gran desventaja es la falta de contacto humano y el hecho de que se necesita una conexi3n internet para consultarlo. Para B3lgica y Am3rica del Norte, esta accesibilidad es muy elevada. En Am3rica Latina y 3frica, en cambio, la cobertura de internet es mucho m3s reducida por razones geogr3ficas y econ3micas, as3 que el potencial de visitantes del CVC es mucho m3s reducido.

Tanto a escala mundial como a escala local – en los centros individuales – y virtual – el CVC – el IC comprende cuatro 3reas: enseanza, actividades culturales, biblioteca y administraci3n. Un director y sus colaboradores se especializan en cada 3rea. Los directores respectivos tienen un contrato para cinco aros pero pueden pedir su traslado despu3s de tres aros. El profesorado puede formar parte de la plantilla o trabajar temporalmente para el centro. El centro de Bruselas tiene, por ejemplo, cinco profesores en plantilla pero algunos m3s cuando hace falta.

Por lo general, los centros gozan del mismo estatuto. Sólo se nota una diferencia para la organización del DELE: por país hay un centro coordinador – p.ej. Nueva York para los EE.UU. – mientras que los demás son simplemente centros organizadores.

Las directrices dadas por Madrid se aplican con una autonomía bastante grande. Alba (Bruselas, 15/07/2003) dice: “Tenemos mucha autonomía siempre y cuando esta autonomía sea consensuada”.

### 5.2.3. Geografía

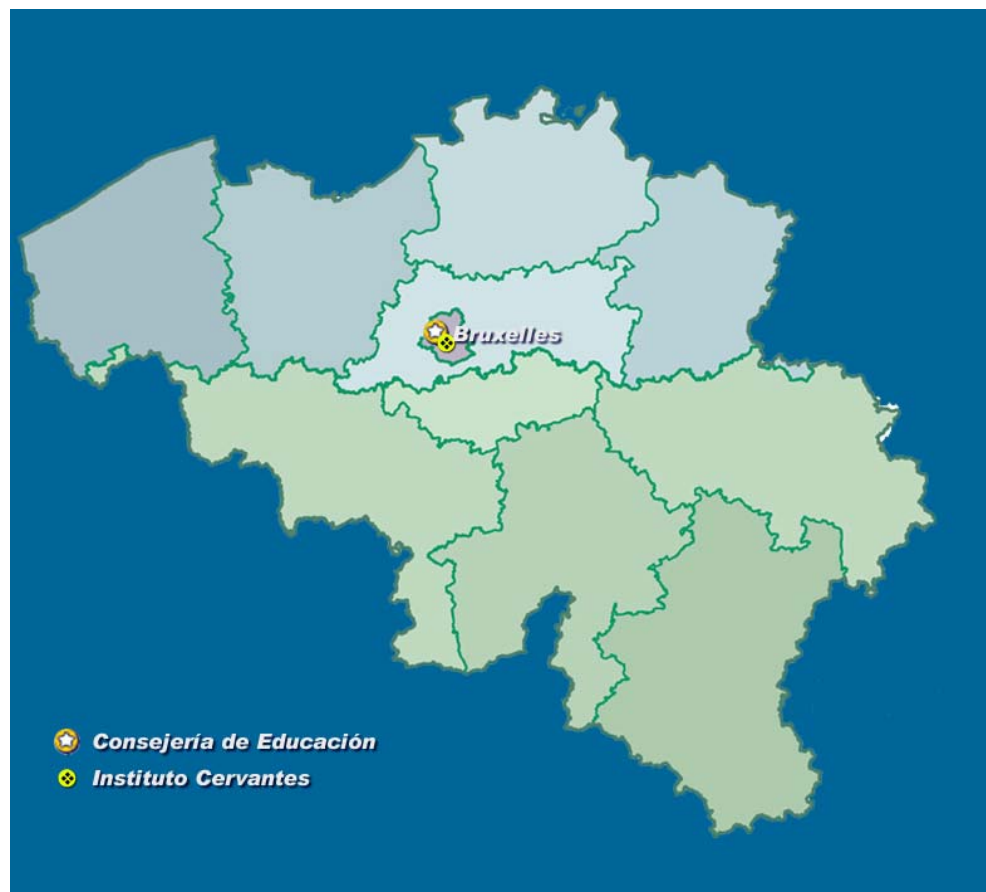
Mapa 1: Centros Cervantes en Europa, según que se trata de centros existentes tras pasados o de centros fundados después de 1991





La mayoría de los centros se sitúan en Europa (22 de los 43). El IC se dirige recientemente al Este de Europa, p.ej. mediante la abertura de los centros de Moscú y Varsovia. En esta región, se encuentran muchos candidatos para la adhesión a la UE. La difusión del español como lengua extranjera en estos países es importante para mantener una posición fuerte en una UE extendida en la que se reconocen más idiomas oficiales. La *ubicación* de los nuevos centros está motivada, pues, por el interés creciente para el español o por la importancia simbólica y / o política.

## Mapa 2: La política de difusión lingüística y cultural del español en Bélgica



Bruselas es un buen ejemplo: por un lado, el español es cada vez más popular en Bélgica, por otro lado, su posición como capital europea le confiere una importancia política y simbólica particular para cualquier organismo de promoción. La presencia de instituciones europeas entraña un *público* específico, dado que el centro ha obtenido el contrato de enseñanza del español de la UE, y un *producto* específico – una plataforma cultural y didáctica para la UE bajo forma de CICEB (‘Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas’). Aunque el director académico de este centro declaró que la presencia de instituciones europeas es la especificidad principal del trabajo en Bélgica (Alba, 15/07/2002), el director general afirma que el centro intenta arraigarse en el lugar concreto que es Bruselas con sus habitantes y su vida cultural. El director general admitió que la dimensión plurilingüe de Bélgica dificulta a veces el trabajo – p.ej. encontrar un título para “*los antiguos países bajos*”,

tanto “países bajos” como “Bélgica” siendo incorrectos – añadió que para él, como catalán, es lógica la coexistencia de varias lenguas y su presencia equivalente en carteles oficiales. El centro, pues, cuida de imprimir sus textos siempre en ambos idiomas en el mismo tamaño, aunque, en realidad, el público sea más bien francófono, dado que la mayoría de los habitantes son francófonos y que para los inmigrantes el francés es más usual como lengua extranjera que el neerlandés.

El vínculo histórico entre España y Bélgica determina hasta cierto punto el enfoque del centro de Bruselas: bajo el título de “*Los antiguos países bajos*”, se desarrolló un conjunto de actividades culturales dedicadas al reino español en los antiguos países bajos. Esta orientación particular se articula también en la biblioteca, donde se recogen trabajos sobre varios aspectos – política, arte,... – de este periodo. Por su experiencia anterior con el centro de Nápoles, donde fue también director, Mira explica que cada centro se enfoca así en una particularidad de su relación con España. Para Nápoles, los estudios catalanes ocupan esta posición, como consecuencia de los lazos históricos entre Sicilia y el sur de Italia con las regiones catalanohablantes. De forma análoga, el centro de Lisboa dispone de una colección importante sobre el gallego, idioma íntimamente relacionado con el portugués.

África y el Oriente Medio acogen a 14 de los 43 centros. Excepción hecha del centro en Tel Aviv, todos estos centros ya existían como centro de enseñanza o cultura española antes de la fundación del IC. En efecto, España siempre tuvo un gran interés por esta región (sobre todo el norte), dado que tenía algunos protectorados y colonias aquí. Estas implantaciones históricas son de por sí huellas de la política franquista de ‘hispanidad’, tal como la hemos esbozado en el apartado 5.1. *Esbozo de la política lingüística española entre 1978 y 1991*.

El continente asiático tiene un centro en las Filipinas, antigua colonia de España. Se trata también de un centro existente traspasado. El servicio de prensa del IC nos ha informado de la próxima abertura de un centro en New Delhi.

Mapa 3: Centros Cervantes en África y el Oriente Medio, según que se trata de centros existentes traspasados o de centros fundados después de 1991

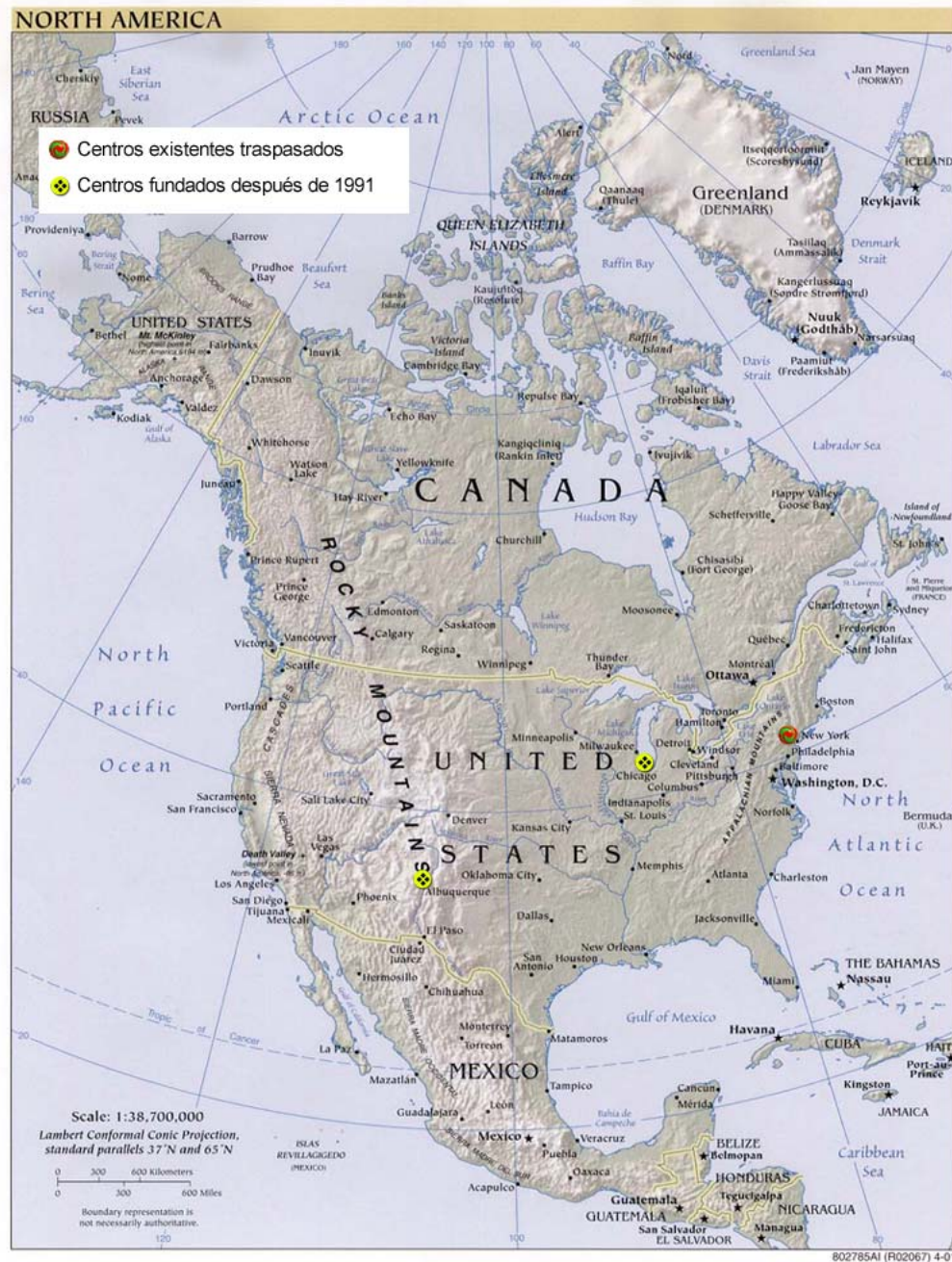




Mapa 4: Centros Cervantes en Asia, según que se trata de centros existentes traspasados o de centros fundados después de 1991



**Mapa 5: Centros Cervantes en América del Norte, según que se trata de centros existentes traspasados o de centros fundados después de 1991**



En América del Norte, hay tres centros en EE.UU. - Nueva York, Chicago y Albuquerque. Según Francisco Moreno Fernández (Chicago) y Sánchez (Nueva York), se abrirá un nuevo centro en Washington. En su artículo sobre la internacionalidad de las lenguas, Mauro Fernández describe en 2000

*“A finales del mes pasado [noviembre 1999], tras la reunión anual del Patronato del Instituto Cervantes, en la que el nuevo Director expuso sus planes, el diario El Mundo informó ampliamente de ellos, a página completa, bajo los titulares siguientes: "El Instituto Cervantes a la conquista de América". Se pretendía destacar así el hecho de que el Instituto Cervantes vaya a realizar un importante esfuerzo en los Estados Unidos, añadiendo a los dos centros que ahora tiene, en Nueva York y en Chicago, tres más: en Washington, en San Francisco y en Albuquerque. Pero lo cierto es que la América no-hispanófono no necesita ser conquistada para la causa del español, y que es precisamente por estar ya conquistada por lo que se le exige al Instituto Cervantes, desde diversos sectores sociales, una mayor presencia.”*

El autor destaca aquí tanto el aumento del número de centros, como la adaptación a la realidad. De hecho, Albuquerque y San Francisco son ciudades de considerable población hispana en estados con una larga historia y una gran presencia de hispanohablantes – respectivamente Nuevo México (28,70%) y California (25,80%). En cuanto a Washington, por ser la capital de los EE.UU., tiene una importancia simbólica enorme. Según el servicio de prensa del IC, una abertura eventual de centros en Washington y San Francisco no era prevista antes de mayo 2003.

Una particularidad del centro de Albuquerque es que se encuentra en los edificios del ‘National Hispanic Cultural Center of New México’ (NHCCNM). Este acoge también el centro de recursos de la Consejería de Educación, así como otras organizaciones culturales. Así, el NHCCNM, fundado en 2000, funciona como un foro centralizador de la acción cultural y educativa a favor del español en el estado de Nuevo México.

Hasta marzo 2003, no se preveía ningún centro en Canadá. Esta opción puede sorprender, dado la importante presencia hispanohablante en algunas grandes ciudades (p.ej. Montreal) y el creciente interés para el español como segunda lengua. Por otro lado, el bilingüismo oficial del inglés y del francés sigue constituyendo un obstáculo para las demás lenguas, entre ellas el español.



**Mapa 6: Centros Cervantes en América del Sur, según que se trata de centros existentes tras pasados o de centros fundados después de 1991**



Los dos centros brasileños, en São Paulo y en Río de Janeiro, se fundaron ambos como consecuencia del nuevo estatuto del español – se puede escoger como idioma extranjero obligatorio – y se dedican a la formación del profesorado.

Hasta la fecha, Oceanía es el único continente donde no haya ningún centro.

Generalmente hablando, no hay ningún centro en países hispanohablantes, lo que muestra que el objetivo primero consiste en la difusión de la lengua y cultura

española. Esta orientación explícita hacia – países – no hispanohablantes revela un cambio radical respecto a la actitud hacia el español y su promoción. De hecho, como hemos explicado en 5.1, un país necesita la conciencia de que los alófonos no necesariamente buscan espontáneamente a aprender su idioma, para esforzarse a atraerlos.

De lo que precede sintetizamos que la distribución geográfica de los centros se basa en dos principios generales. Por un lado, hay centros de cultura o de enseñanza existentes tras pasados (26 de los 43 centros o sea el 60%), que reflejan en gran medida los intereses políticos franquistas y por otro lado, nuevas implantaciones en *lugares* de importancia política o donde el español goza de una gran popularidad, de acuerdo con la geopolítica actual. La integración de los centros existentes en la estructura del IC es el resultado más concreto del objetivo de centralización del IC. Varios colaboradores nos afirmaron estos principios. El director del centro de Bruselas (Mira, 13/01/2003) afirma que la distribución geográfica presenta una mezcla de geopolítica actual con consecuencias 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 esta dimensión política de su trabajo.

Además de la importancia – demostrada – de criterios políticos, también pueden influir factores prácticos: depende e.o. de la demanda del propio *lugar* y de la posibilidad de encontrar un edificio adecuado.

#### **5.2.4. 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 lengua extranjera fuera de la enseñanza reglada 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. Estas pueden variar según el país. Así, *“en ciertos países se necesita menos horas para alcanzar cierto nivel”* (Alba, Bruselas, 15/07/2002). Por la



proximidad de los idiomas, un alumno italiano necesitará probablemente menos horas para alcanzar el primer nivel que un alumno egipcio. Se determina el nivel del alumnado mediante una prueba de nivel escrita y oral.

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* esté cada vez más al tanto de las actividades del centro.

También hay clases temáticas sobre áreas específicas del español, p.ej. español para viajeros, profesorado, personal médico, expertos de arte visual o para 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*. Este es un suplemento infantil al diario español *iÉxito!*. La sección del centro va dirigida a niños de entre 9 y 15 años y propone actividades sobre cultura, léxico, gramática y literatura. Además de todas estas clases de lengua española, la cultura hispanohablante puede constituir el tema de una clase. Mencionemos 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 otra vez que las clases sobre temarios latinoamericanos abarcan el mundo latinoamericano como un conjunto, que se opone a 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 en ese ámbito surgen más problemas para hispanohablantes en países alófonos. Estos métodos pueden ser tanto manuales elaborados en EE.UU. como materiales elaborados por el profesorado del centro. El centro de Bruselas organiza talleres de escritura para niños y adultos hispanohablantes. Se trata de niños 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).*

Durante nuestras visitas a la biblioteca, hemos constatado que este público tiene también trasfondos lingüísticos muy diversos: familias hispanohablantes en busca de libros infantiles y estudiantes españoles de secundaria buscando libros para prepararse al bachillerato, como estudiantes de ELE, que sea dentro o fuera del centro.

El ‘Aula Virtual de Español’ (AVE) es un proyecto que se inició en el año académico 2002-2003. Estas clases de español por internet exigen que el profesorado se convierta en tutores. Reduce considerablemente la importancia de los *canales* clásicos de la difusión lingüística, que son los centros geográficos. El centro de Chicago es un centro piloto en la fase experimental de este programa. El estudiante puede escoger entre dos fórmulas: o bien trabaja en casa y comunica con un tutor, o bien combina la enseñanza por internet y la asistencia a clases en el centro mismo.

El profesorado del propio IC tiene que ser hispanohablante – no necesariamente español – y tener una carrera de filología hispánica. Por la selección del profesorado, el Cervantes se perfila, pues, como un servicio que presta más atención al aspecto lingüístico y menos al aspecto nacional que el MEC, visto que reclutan también a hispanohablantes no españoles. Una especialización o experiencia en ELE es considerada como una ventaja considerable.

Al aceptar también hispanohablantes no españoles como profesores – 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 es conforme con el *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 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 los hispanoamericanos – como profesorado pero también como grupo étnico-social – es otra razón más pragmática para integrar la cultura hispanoamericana y particularidades del lenguaje en las clases. El centro de Chicago organiza clases sobre varios elementos de la sociedad latinoamericana, p.ej. mitos y leyendas, arte, literatura. Las bibliotecas completan sus fondos con obras sobre el español en América. 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 tiene un vínculo privilegiado con el español.

El reparto de las responsabilidades respecto al DELE se arregla ministerialmente por una serie de acuerdos pero la organización práctica se trasladó 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 clases preparativas específicas algunas semanas antes del examen. En el centro de Bruselas, estas clases son gratuitas para todos los alumnos del centro que quieran presentarse al diploma.

En cuanto a los idiomas co-oficiales de España, se pueden ofrecer clases de gallego, vasco y catalán, pero eso 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. No se dan clases de idiomas co-oficiales por internet. Este tipo de clase podría en nuestra opinión resolver los problemas de falta de demanda y de profesorado. No se pueden organizar clases ‘regulares’ para sólo dos estudiantes, pero sí es posible seguirles por internet, resolviendo al mismo tiempo el problema de falta de profesorado, visto que no se necesita el encuentro físico del profesor y del alumno. Actualmente, el centro de Bruselas no da clases de idiomas co-oficiales por falta de la demanda y problemas de organización. Se intenta completar la oferta existente sin competir con ella. El catalán se enseña en varios lugares en Bruselas: ‘Casal Catalá de Bruselas’, que realiza sus clases en las oficinas del ‘Patronat Catalá Pro Europa’, ‘Amics de la Cultura Catalana’ y ‘Instituut voor Taalonderwijs’ de la ‘Vrije Universiteit Brussel’. La oficina Galicia-Europa subvencionaba antes clases de gallego, que se daban en el centro. No hemos podido determinar la razón por la se puso fin a esta iniciativa. Cuando añadimos a esta información sobre Bélgica que ningún centro

estadounidense enseña actualmente un idioma co-oficial, vemos que, en realidad, la enseñanza de los idiomas co-oficiales es actualmente inexistente en nuestra área de investigación. La directora académica de Albuquerque (Salinas, 05/11/2002) afirma sin embargo sobre la biblioteca:

*“Consideramos muy importante contactar con información de las lenguas co-oficiales del país, por ser producto de la cultura. Estamos seguros de que habrá demanda e interés”.*

La formación del profesorado – un *público intermediario* importantísimo – se concretiza sobre todo en 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 rellena hasta cierto punto las lagunas de didáctica ELE señaladas por Sánchez (1992: 66). Por su acción en el campo de la didáctica, el IC consigue influir también en la enseñanza reglada, 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 necesitar unos 200000 profesores de español. En reacción, se fundó en 1998 el centro de São Paulo con el objetivo declarado de formar al profesorado del sistema educativo brasileño, incluso de manera itinerante para acercarse a su público (Tamarón 1999: 131). Otro ejemplo es el centro de Chicago: ha sido reconocido desde 2002 como organismo proveedor oficial de cursos de formación de profesores del ‘Illinois Board of Education’ y puede, pues, 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, pues, que el *público* que asiste a las actividades didácticas es muy diversificado: el *público intermediario* incluye el profesorado pero el *público final* incluye tanto hispanohablantes como estudiantes de ELE.

Evidentemente, particularidades del país pueden influir la actitud de los estudiantes y del profesorado hacia 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 el italiano, el alemán y el inglés” (Alba 15/07/2002).*

La gran mayoría de las clases se dan 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, amplificando sus *sitios* de difusión. El centro de Bruselas se encarga 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).*

### 5.2.5. Cultura

El área cultural ocupa una posición muy clara en el organigrama como el primero de cuatro bloques – cultura, enseñanza, administración, biblioteca. En consecuencia, cuenta con sus propios jefes y colaboradores y tiene objetivos específicos. Todos estos elementos estructurales confieren al área cultural un estatuto muy marcado como *producto* – mucho más que para 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).*

Por un lado, el organismo muestra así ser consciente de la imagen que tiene ante el gran *público* y tomarla en cuenta. Por otro lado, dudamos que un mensaje formulado en la *Memoria* llegue a este *público*. Si las *Memorias* se revelaron una fuente muy rica de datos e informaciones 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 la imagen más completa de un centro de enseñanza y de cultura se efectuará 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 curso 1997-1998, las actividades culturales se repartieron proporcionalmente de la manera siguiente: 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. Funciones cinematográficas permiten reunir a muchas personas

a un gasto limitado perfil cultural. Además, el cine español goza de un ascenso notable. 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 el cine español en un medio de promoción exquisito para expresar el prestigio y el éxito internacional que la cultura española ha adquirido por su modernidad y su vanguardismo artístico. A este interés público se añade los últimos años un creciente interés académico, mediante diversos congresos como “*Literatura, Historia y Cine de Hispanoamérica*”, organizado en Liejas del 21 hasta el 22 de noviembre 2002. El centro de Chicago no sólo organiza sus propias representaciones de cine sino que también participa en un festival de cine de la ciudad.

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* o el *Festival de las tres culturas*, sobre la convivencia de las culturas árabe, judía y cristiana en la España medieval (segunda edición en 2003).

Los centros Cervantes procuran organizar las actividades en colaboración con asociaciones locales, p.ej. ‘Het Beschrijf’ (Bruselas) para la organización del ciclo de poesía plurilingüe *El Jardín de las Musas* o ‘Animatiecentrum voor talen’ (Bruselas). Se aprovecha, pues, la existencia de *canales de difusión* de otros idiomas y culturas para alcanzar un *público* diferente.

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

Según Moreno Fernández, cuentan como prioridades actuales de los centros estadounidenses en el ámbito cultural: la ampliación de los fondos de cine de las bibliotecas, así como de la literatura latinoamericana y hispana de EE.UU. Se reafirma, pues, al igual que en Bruselas, que los centros escogen los ejes de su actividad cultural en función de la región en la que operan.

Ciertas actividades, tanto representaciones como exposiciones, circulan de un centro a otro para asegurar la coherencia, pero sobre todo para compartir los gastos de transporte a partir de España y para sacar mayor provecho del esfuerzo.

## 5.2.6. Colaboraciones

A pesar de que haya poca colaboración sistemática a través el mundo, el IC considera la colaboración con organismos locales como esencial para su actividad y para su reconocimiento como escuela de idiomas y centro cultural. Quiere aprovechar, pues,

los *canales*, como asociaciones de profesores o de cultura, y *sitios* existentes de difusión del idioma, como museos, festivales o centros culturales. Esta concepción de la política de difusión integrada del idioma y de la cultura hace eco de nuevas tendencias en la didáctica de cualquier idioma extranjero. Esta atribuye una importancia cada vez más grande a la competencia intercultural de los estudiantes y a la familiarización con particularidades culturales en las clases de lengua.

Ya hemos mencionado el CICEB ('Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas'), una plataforma para la colaboración cultural en Europa. Es una asociación bastante reciente y una forma de colaboración particular a Bruselas, que 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) me explicó que la agenda escondida es el contrato de enseñanza de idiomas de la UE. En efecto, al ser instancias nacionales, éstas no pueden obtener este contrato por sí solas. Como conjunto internacional, sin embargo, sí es posible. Además del IC y de la 'Alliance Française', son también socios las organizaciones siguientes: British Council, Goethe-Institut, Det Danske Kulturinstitut, Suomen Benelux-Instituutti, Instituto Italiano di Cultura. Por curso académico, una de las organizaciones socias asume la presidencia, en 2001-2002 el IC. Como CICEB es bastante reciente, el IC se dedicó durante este periodo sobre todo a remediar algunas enfermedades infantiles administrativas y organizacionales.

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, por ejemplo la confección de manuales, sí cree que la colaboración se ve facilitada por el hecho de que todos estos institutos se ciñan al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y también forman parte de la vanguardia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por consiguiente, los métodos son muy parecidos.

El contacto con centros Cervantes vecinos, eventualmente en otros países, p.ej. Utrecht, París y Bremen para el centro de Bruselas, se centra sobre todo en formación y en la organización común de actividades culturales.

Ya hemos destacado que, por su ubicación en el NHCCNM, el centro de Albuquerque colabora con el centro de recursos de la Consejería de Educación y las demás organizaciones del NHCCNM. En el ámbito de la enseñanza, colabora además con la universidad de Nuevo México y con 'Albuquerque Public Schools', como lo hace también el centro de Chicago con el 'Illinois Board of Education'.

Con motivo de la presidencia española de la UE, el centro de Chicago ha coordinado, durante el primer semestre de 2002, los trabajos del 'Comité Cultural de la Unión Europea' en Chicago.

### 5.2.7. Conclusión

En conclusión de nuestra descripción del IC, y particularmente de sus actividades en Bélgica y EE.UU., sintetizaremos nuestras observaciones sobre el IC 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 acuerda la mayor importancia al *público final*. La mayor parte de las actividades académicas y culturales se dirigen directamente al *público final* de 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 desprende de la conversión del Centro Cultural en París. De hecho, al convertirse éste en un centro Cervantes, el público original hispanohablante experimentó dificultades para identificarse con el nuevo público del IC, de ahí que tardó en asistir a las actividades (Arlanzón Clindres 2000).

Mediante 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, como apoyo al alumnado y al profesorado para que ambos se familiaricen con esta nueva forma de enseñanza. Este entorno 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 ser una 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. 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). Otras actividades, en cambio, tienen lugar en varios centros. Pensamos en exposiciones o conciertos. Se suele proceder a intercambios entre centros vecinos para reducir los gastos de viaje de los conferenciantes o de las compañías en cuestión.



Estos *productos* – cultura y enseñanza – funcionan también como *medio de promoción* el uno para el otro: por un lado, el alumnado es susceptible de asistir a actividades culturales, y por otro lado, actividades culturales pueden atraer un *público* que no sigue clases de idioma ni tiene ningún otro lazo con la lengua y cultura española. La interdependencia entre actividades culturales y académicas se articula en su co-presencia en la biblioteca, pero también en las declaraciones en entrevistas y cuestionarios. De hecho, la publicidad para ambas áreas se hace a menudo conjuntamente, utilizando así cada *producto* también como *técnica de promoción*.

Es lógico que centros 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 EE.UU. En todos sus centros, el IC se propone integrar datos sobre la lengua y cultura hispanoamericanas en sus actividades. Se concretiza esta actitud en la acepción de profesorado hispanoamericano y la incorporación de elementos latinoamericanos en actividades culturales. Actividades de enseñanza o de cultura que integran el mundo latinoamericano, consideran en general este mundo como un conjunto, confirmando así de hecho la idea tradicional de que existen dos bloques: por un lado, España, y por otro lado, el mundo hispanohablante. Tal actitud se refleja en el logotipo del IC. Presenta dos bloques (la Península y Latinoamérica) reunidos bajo la tilde, el símbolo del español.



Figura 1: Logotipo del 'Instituto Cervantes'

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, pues, 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 para alcanzar un *público* más amplio.

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

## 5.3. Consejería de Educación y Ciencia

### 5.3.1. Historia

La acción educativa de España en el exterior 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 describiremos a continuación, algunas Consejerías siguen ofreciendo este *producto* mediante clases para niños españoles, las llamadas “agrupaciones de lengua y cultura”.

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, dirigiéndose de hecho a más *públicos*, entre otros los profesores de español como lengua extranjera o los hispanófilos en general. 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 concernidos.

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. En 1993 sólo había un asesor – ahora hay dos: esta ampliación de la plantilla comprueba la atención 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 implantación de nuevos programas, p.ej. profesores asistentes en universidades americanas desde 2004.

La primera dependencia del MEC en Canadá se fundó en 1994. Al igual que la asesoría en Bélgica, inició su trabajo, pues, cuando ya funcionaba el ‘Instituto Cervantes’, aunque sin centro en el país mismo – respectivamente Bélgica y Canadá. Cuando combinamos la ausencia de un centro Cervantes en Canadá con la llegada tardía del MEC, podemos concluir que España atribuye poca importancia a la difusión del español en Canadá.

### 5.3.2. Organigrama

Desde el punto de vista legal y organizacional, 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.

Al frente de una consejería local está el consejero, apoyado por un secretario general. El asesoramiento a profesores de español como lengua materna y/o extranjera, incumbe a los asesores técnicos. La selección se hace por concurso de méritos para puestos dentro de una Consejería, y por libre designación para países donde no existe Consejería de Educación y Ciencia. Es el caso para los asesores de Holanda y Luxemburgo, que dependen de la Consejería de Bruselas, y para los asesores canadienses, que dependen de la Consejería en Washington.

La estructura jerárquica en EE.UU. es más compleja. La Consejería en Washington es el punto central de las acciones del MEC en EE.UU. y Canadá. A esta se añaden 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. Además de asesorar al profesorado, estos centros funcionan como centro de documentación tanto didáctica como literaria y cultural. Incluye materiales textuales y audiovisuales. Dichos centros se hallan integrados en una universidad y reciben su apoyo financiero. La implantación de un centro de recursos depende, pues, de *“la demanda y el tipo de Universidad que lo solicita”* (María José Saladich 04/06/2002) y no es una política de distribución geográfica exclusivamente por parte del MEC.

El director es un asesor técnico, contratado para un periodo de tres años con posible prolongación a seis años, a veces secundado por un auxiliar español o de la universidad.

Las Consejerías de Bélgica y EE.UU. tienen además una “agrupación de lengua y cultura española” – clases para niños españoles –, cuya programación es definida por el MEC. Los profesores de dicha agrupación se seleccionan también en España.

Finalmente, las demandas administrativas del público son atendidas por auxiliares de administración.

A los colaboradores del MEC se les adjudica un puesto para tres años, que puede prolongarse hasta seis años en el mismo sitio.

Hasta el verano 2001 Dinamarca formaba parte de la circunscripción de la Consejería de Bélgica Dinamarca, que ahora forma parte de la Consejería de Berlín. Esta transferencia se decidió en Madrid.

### **5.3.3. Geografía**

Hay Consejerías en Alemania, Andorra, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, EE.UU., Francia, Italia, Marruecos, Portugal, el Reino Unido y Suiza. Además, hay asesores en otros países, dependientes de una Consejería: en Dinamarca (bajo la circunscripción de Alemania), en los Países Bajos y Luxemburgo (Bélgica), en Canadá (EE.UU.), en Grecia (Italia) y en Irlanda (Reino Unido). Por tanto, la circunscripción del conjunto de Consejerías no incluye Asia, y en África se limita a Marruecos, país con el cual la vinculación histórica es muy fuerte.

La Consejería de Educación se ubica en Bruselas, por su posición como capital belga y por acoger la embajada española (véase mapa 2).

Las 36 aulas de las agrupaciones de lengua y cultura españolas se reparten sobre todo el país: 10 aulas en la región de Bruselas, 9 en Flandes y 17 en Valonia.

**Mapa 7: Dependencias del MEC en los Estados Unidos. Cada color representa la circunscripción de una agregaduría.**



Se desprende del mapa que los centros estadounidenses están repartidos en casi todas las regiones del país, pero conviene destacar que dos de las Agregadurías atienden a ciudades y regiones con una presencia hispánica importante, a saber, Los Angeles (California) y Miami (Florida). El 25,8% de la población californiana designa el español como 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 de la población nacida fuera de EE.UU., el 72,8% es de origen latinoamericano (US Census 2000) (véase la tabla 5.1 en el tomo II).

Mapa 8: Dependencias del MEC en Canadá



*“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)” (Maria José Saladich 04/06/2002).*

La Oficina de Educación forma parte de la embajada española en Ottawa. De hecho, todos los centros se encuentran en el sureste de Canadá en una área relativamente restringida en comparación con la superficie total del país. Sí es el caso que las dos provincias en las que se hallan centros de recursos – Ontario y Québec – representan juntas el 62% de la población total. (Véase la tabla 5.2 en el tomo II.)

### 5.3.4. 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). Comprende, pues, todos los niveles desde la escuela materna hasta el final de la secundaria (o su equivalente) dentro de la enseñanza oficialmente reglada. Se destaca con eso 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 de 6 a 18 años. Son 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 difundir el idioma español. Areta Armentia aclaró que la presencia de varias instancias de la UE no resulta en un aumento del alumnado para la agrupación. “*Generalmente, sus hijos, los mandan a la escuela europea*”, con que no les sirve la agrupación que “*ofrece un suplemento a la escolarización belga*” (07/05/2002). La agrupación de lengua y cultura españolas de EE.UU. sólo tiene aulas en Nueva York y en Washington, lo que puede explicar por qué durante 2001-2002 se matricularon sólo 931 alumnos en total, mucho menos que los 1540 en Bélgica, a pesar de que la población de EE.UU. (280.562.489 habitantes) supera de treinta veces la belga (10.274.595 habitantes) (CIA Factbook 2002). El hecho de que no haya ninguna agrupación en Canadá muestra que aquí, ya se ha abandonado completamente este *producto* ELM: se comprueba la posición central actual del ELE.

Dentro del currículo escolar, el MEC provee los hijos de españoles residentes en el extranjero con: centros docentes de titularidad del estado español o de titularidad mixta, secciones españolas en centros de titularidad de otros estados y la presencia española en escuelas europeas o internacionales. Estas iniciativas les permiten cumplir parte o la totalidad de su currículo en español. Se ofrecen tales secciones españolas en el condado de Dade (Miami) y en la UNIS (‘United Nations International School’) en Nueva York. Una sección española contribuye a una forma de educación bilingüe, incluyendo clases en español y en inglés, y dirigiéndose a estudiantes españoles y extranjeros. Durante el curso 2001-2002 se acogió en total a 1723 estudiantes. La sección en la UNIS se debe al carácter internacional de la escuela, análogo al de las escuelas europeas. El condado de Dade, por otro lado, se destaca por una presencia muy marcada de hispanos: el 59,2% de la población afirma hablar español en casa y el 92,7% de la población nacida fuera de EE.UU. proviene de América Latina (U.S. Census 2000). Desafortunadamente, no pudimos averiguar si los alumnos de la sección española son de origen español o latinoamericano, si hablan el español en casa o no,... En cualquier caso, la posición importante del español en el condado favorece su presencia en el sistema educativo.

El apoyo al profesorado del 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 propia enseñanza del español como lengua extranjera. El centro

de recursos en Albuquerque, integrado en 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

*“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”*<sup>19</sup> (página oficial del centro de recursos de Albuquerque).

Sin embargo, la inmensa mayoría de los talleres es destinada al profesorado de español (profesores visitantes desde España, auxiliares de conversación españoles y profesorado del sistema educativo estadounidense) y trata de temas actuales de la didáctica de lenguas extranjeras como la metodología comunicativa (Washington), el uso del cine en la clase de lenguas (Washington), la enseñanza de expresiones idiomáticas (Los Angeles) o el uso de las nuevas tecnologías en la clase (Los Angeles). A estos temas didácticos generales se añaden temas específicos de lingüístico española, p.ej. la enseñanza del subjuntivo (Los Angeles), o de cultura, p.ej. la cultura flamenca (Los Angeles).

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 un poco en el sistema educativo oficial. Así, la Consejería de Bélgica colabora con algunas cúpulas de la enseñanza como ARGO (‘Algemene Raad voor het Gemeenschapsonderwijs’) o la ‘Communauté Française’ 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 por influir en el español como asignatura. Una asesora en California colabora con CABE (‘Californian Association for Bilingual Education’) para obtener programas de educación bilingüe.

Finalmente, en los países donde no hay centro Cervantes, la organización del DELE cae bajo la responsabilidad del MEC, que inició este tipo de exámenes. El *público* del DELE se restringe a hablantes de español como lengua extranjera. Este examen entra en el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*, al cual era dedicado *Mosaico 9*. *Mosaico* es la revista bianual de la Consejería de Bruselas, publicada en versión impresa y en internet. En los países con centro Cervantes, éste organiza los exámenes.

---

<sup>19</sup> “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 en la clase .”



Sin embargo, el MEC sigue distribuyendo información y en EE.UU. incluso “*se está empezando a organizar en la universidad de Houston*” (Gil García 06/11/2002). Esta voluntad de organizar el DELE fuera de los centros Cervantes puede explicarse por el hecho de que sólo haya tres centros Cervantes (véase 5.2) para cubrir una superficie enorme (9.629.091 km). Al no haber centros del Instituto Cervantes en Canadá, la Oficina de Ottawa es centro coordinador de los exámenes DELE y los demás centros también promocionan y organizan dichos exámenes. El centro de Toronto no organiza sistemáticamente clases preparativas para el DELE pero sí “*se facilitan clases privadas para quien lo pide*” (Aguinaga 08/07/2002). Los demás centros contestaron no organizar clases preparativas para el DELE.

Como ya describimos, el español conoce los últimos años un éxito internacional como lengua extranjera. Sin embargo, conviene matizar la posición del español en función del lugar.

En Bélgica, el español goza de un interés cada vez mayor, lo 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*”, 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. No obstante, “*tan pronto como la gente tiene la opción de elegir, es ahí donde la gente pide mucho español.*” (Areta Armentia 07/05/2002).

**Tabla 3: Los datos de matriculación de estudiantes ELE en Bélgica para el curso 2000-2001**

Nivel	Número absoluto	%
Enseñanza secundaria	8185	20,4
Enseñanza superior	13810	34,5
Enseñanza para adultos	15912	39,8
Escuelas universitarias de lenguas	720	1,8
Academias	400	1,0
Instituto Cervantes	1003	2,5

De la tabla 3 se desprende que en total unas 30.000 personas han estudiado el español como lengua extranjera fuera de la enseñanza secundaria. Los 980 estudiantes en las escuelas europeas y sus secciones españolas no pueden considerarse simplemente como estudiantes ELE, dado que estas formaciones acogen tanto estudiantes españoles como no españoles. Finalmente, los 1479 estudiantes de la enseñanza complementaria de lengua y cultura española impartida por la Consejería

de Educación, son todos españoles, aunque no necesariamente hispanohablantes (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 conlleva fronteras que no son pertinentes para la Consejería, que se presenta como ideológicamente neutra. Por tanto, no integra la perspectiva comparativa o contrastiva con otros idiomas en sus materiales o fichas pedagógicas, conque 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).*

A la ventaja del español, se afirma que *“el español en Canadá 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 la evolución – en 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 especificando 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 uno de los problemas del español en Bélgica se repite en Canadá. En efecto, al ser países oficialmente plurilingües, Canadá y Bélgica acuerdan la prioridad en la enseñanza a sus propias lenguas oficiales (a las que se junta el inglés en Bélgica), relegando el español a la posición de respectivamente tercera y cuarta o quinta lengua.

Acabamos de explicar que el plurilingüismo oficial de un país puede hipotecar la situación del español en la enseñanza reglada. Por eso, puede sorprender que su situación tampoco sea inequívocamente favorable en un país oficialmente monolingüe como EE.UU. Por un lado, el movimiento *English Only* es activo en muchos estados e intenta limitar el estatus de otros idiomas, especialmente el español, en varios ámbitos de la vida pública, como la administración o la escolarización (Combs in Huebner-Davis 1999). Anabel Sánchez Salmerón (Los Angeles) mencionó p.ej. la importancia de la “proposition 227” en California, que limita la enseñanza bilingüe (véase 5.3.6) a los programas de inmersión con fines asimiladores. Esta actitud negativa hacia la educación bilingüe en general se explica, según Kjolseth (1991), por que sigue el paradigma hegemónico de asimilación, opuesto a la alternativa humanista: la visión

del mundo estadounidense. A la gran ventaja del español, por otro lado, la población hispana en EE.UU. va en aumento y según Carmen Gil García (06/11/2002),

*“hay una gran demanda [de clases de español] debido al aumento de la población hispana (...) [Se nota una evolución en el nivel de los alumnos] debido a la demanda en el mercado de trabajo por ese aumento de población hispana y al comercio con Hispanoamérica”. Dejuán (15/08/2002) explica que “tanto alumnos como padres ven cada día más utilidad práctica al estudio del español respecto al de otras lenguas extranjeras”.*

La medida en la que el *producto* incluye la diversidad lingüística interna del español también resulta ser función del *lugar*. Dentro del marco de la política de difusión lingüística del MEC en Bélgica, sólo goza de una atención restringida. Luis Areta Armentia menciona que, en una serie de unidades didácticas en internet establecidas para la UCL (‘Université Catholique de Louvain’), se incluye, según la demanda, información cultural sobre el mundo hispánico en general. En la programación de la agrupación de lengua y 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, utilizan un español sobre todo peninsular.

En *Mosaico* se nota también la preponderancia de la península ibérica, tanto el nivel lingüístico como el nivel cultural y literario. Sólo en *Mosaico 8* (2002), se publican artículos relativos a la diversidad lingüística del español. Bajo el título revelador *La diversidad como parte de la unidad y la riqueza de nuestra lengua*, Bromberg y de la Peña presentan un estudio comparativo de las diversidades o variantes léxicas del español. Los autores también se proponen elaborar un material de estudio y de consulta bajo forma de “*una síntesis contrastiva de las variantes léxicas del español con la inclusión de aclaraciones semánticas, morfosintácticas, etimológicas y registros de uso*”. Además de este artículo de enfoque lingüístico, se publicó *Las nuevas fronteras del español* de Marcos Marín sobre las razones económicas, políticas y sociológicas del auge del español en el mundo y sobre todo en EE.UU.

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*”, lo que confirma 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 mejicanismos 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). Gardelegui (05/06/2002) menciona que se integra al nivel de conferenciantes, profesores, métodos y divulgación cultural. Una asesora canadiense, Aguinaga (08/07/2002), por su parte, explica que “*se tiene en cuenta ya que la gran mayoría del profesorado de español aquí es latinoamericano*”, con lo cual relaciona esta atención parcialmente a la especificidad del grupo meta. Además, se confirma la importancia del trasfondo cultural del profesorado mismo para el 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 sólo se integra en los objetivos del MEC como un hecho político y social, p.ej. en *España 1975-2000: Democracia, Desarrollo, Unión Europea y Comunidades Autónomas*, un artículo de Jorge Cabrera Espinos en *Mosaico 6* (2001). La diversidad lingüística peninsular se integra sólo como elemento político-cultural, p.ej. en conferencias sobre *Las Autonomías y Nacionalismos de España* (Toronto) o *La situación actual política y económica de España* (Montreal).

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 es relacionado con el aspecto simbólico. En una sociedad económica como la nuestra, la utilidad y el número de hablantes contribuyen al prestigio o por lo menos a la importancia otorgada a un idioma.

Un esfuerzo concreto de promoción es la campaña publicitaria *Hablamos español, lengua de futuro* de la Consejería de Bruselas. El 17 de noviembre 2001, con ocasión de la jornada de romanistas lovanienses, la asesora técnica, Matilde Martínez Salles, comentó la concepción de esta campaña.

Insistió precisamente en el aspecto mercadotécnico y en la necesidad de tomar en cuenta la sensibilidad del público, aún como servicio lingüístico y didáctico. Esta preocupación por atraer al público más largo y diverso posible se concretiza tanto al nivel de las técnicas iconográficas como al nivel del texto.

*“Está muy pensador en no descartar ninguna de las vías de la promoción del español. Es decir, en las imágenes del fondo, hemos incluido imágenes de gente trabajando, del mundo de la empresa, del mundo de la industria porque creemos que la difusión del español, o también se hace en este ámbito, o no se hará” (Matilde Martínez Sallés 17/11/2002).*

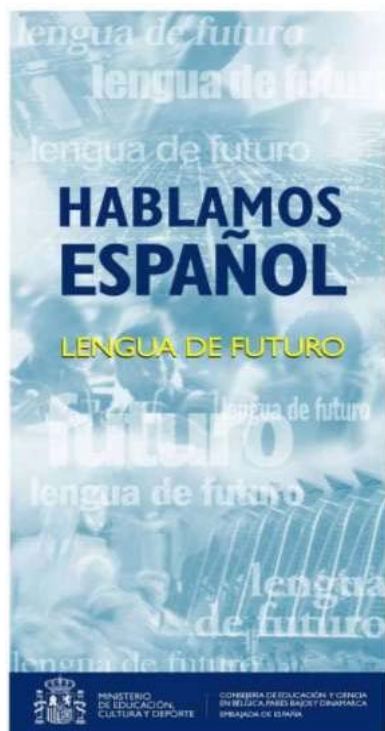


Figura 2: Cartel de la campaña Hablamos español, lengua de futuro

Las imágenes del folleto sugieren la comunicación: el móvil, el vino, el baile y una calle bulliciosa. El texto propagandístico se titula “*Hablamos español, lengua de amistad, lengua de futuro*”. Contrariamente a la falta frecuente de investigación de la motivación del *público* de la política lingüística (Cooper 1989: 75), la Consejería de Bélgica sí inventarizó las motivaciones y expectativas de los estudiantes europeos (Luján Castro 2001). De la encuesta se desprendió la fuerte motivación afectiva hacia el español y su valoración como lengua útil por los europeos y como lengua de negocios. No debe de sorprender, pues, que el folleto contiene estos *motivos* – tantos *medios* de promoción: el español como lengua internacional, lengua de negocios, lengua de trabajo, lengua de cultura, lengua de la música, lengua de los sentidos. Se explica a cada vez esta dimensión de la vida hispanohablante monolingüe. No se enfatiza la posibilidad como lengua de contacto, al ejemplo del inglés.

### 5.3.5. Cultura

Las actividades culturales no forman parte del *producto* de las Consejerías de Educación y Ciencia, sino de las Consejerías de Cultura. En consecuencia, las actividades culturales no se organizan dentro de programas coordinadores, como es el caso para 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, pues, tienen la libertad de elaborar o no un programa cultural, de escoger las actividades y, en consecuencia, el *público*. Opinan a menudo que la promoción de un idioma y de su cultura van juntos y integran – aunque como actividad secundaria y limitada, o sea como *medio de promoción* – encuentros culturales sin fines didácticos, p.ej. ponencias, cine,... o talleres para la enseñanza de la cultura en las clases de español. El concurso anual de cuentos de la Consejería de Bruselas combina el aspecto didáctico lingüístico y el aspecto cultural. Otorgando premios a categorías según edad y según el uso del español como lengua materna o extranjera, se intenta reunir a diferentes *grupos meta*. El centro de recursos de Los Angeles da cursos de “*acercamiento a la cultura del mundo hispánico para profesores de español*” que incluyen ponencias como “*La Malinche: ¿Ángel o Diablo?*”. El *público* es únicamente el profesorado, así, se indica otra vez la atención de integrar la competencia intercultural en la enseñanza del español, una tendencia actual en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los ciclos de cine son el tipo de actividad más organizado, como hemos explicado en 5.2.5. Son susceptibles de atraer a un *público* más extendido que incluya tanto profesorado o estudiantes de español como hispanohablantes. Las actividades culturales incorporan tanto la cultura española como la latinoamericana, p.ej. conciertos de música española o latinoamericana. Finalmente, hay conferencias sobre temas literarios, históricos o de actualidad, p.ej. el éxito de la música hispana (Montreal), o clases de baile hispano, p.ej. salsa o flamenco (Montreal). Como se desprende de los ejemplos, estas actividades abarcan tanto España como el mundo hispano.

Nótese que las clases ofertas a los niños españoles residentes en el extranjero se llaman agrupaciones de lengua y cultura,<sup>20</sup> con lo cual se reafirma la vinculación de ambos componentes en este contexto.

### 5.3.6. Colaboraciones

La colaboración concreta con otras organizaciones depende lógicamente de las posibilidades locales. El único organismo con el que se colabora sistemáticamente a través del mundo, es el ‘Instituto Cervantes’, por lo menos cuando ambos 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 “dan clases de lengua”, con lo cual tiene un público final de estudiantes importante. Sin embargo, hay un interés 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

---

<sup>20</sup> Las itálicas son nuestras.

además por qué la apertura del centro Cervantes de Bruselas en 1997 no causó 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 por encontrarse 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). Como ya hemos explicado, cada idioma tiene una posición específica – y sus problemas específicos para obtener o motivar un público – en el sistema educativo. No obstante, la enseñanza de idiomas extranjeros comparte algunos rasgos didácticos más allá de la mera posición del idioma. El centro de recursos de Baton Rouge (Luisiana) colabora así con los asesores de Francia y Bélgica para el intercambio de ideas pedagógicas y para mejorar el tratamiento del profesorado dentro del sistema educativo de Luisiana. Especifica que el CODOFIL ('Conseil pour le développement du français en Louisiane')

*“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).*

A pesar de colaborar con servicios de otros idiomas, menciona un argumento similar al de Areta Armentia para Bélgica: cada idioma extranjera ocupa una posición diferente y se ve, por lo tanto, confrontado con problemas distintos.

Casi todos los respondientes afirmaron no intentar influir directamente en el estatuto oficial del español en EE.UU., actualmente muy discutido, o aún se distancian explícitamente de toda acción a influencia política, 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

*“en CA [la California], en referencia a la proposición 227, que limita la educación bilingüe. Estamos relacionados con CABA [‘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 la California. Es, según nuestro conocimiento, la única

manifestación de interferencia de servicios de la Consejería en el debate sobre *English Only* y sus consecuencias para el uso y la enseñanza del español en EE.UU. En general, las acciones de la Consejería se enfocan en complementar y apoyar la enseñanza del español impartida por los EE.UU., sin interferir en ella.

### 5.3.7. Conclusión

En general, podemos decir que los servicios del MEC en el exterior atienden a varios *públicos*. Entre ellos se 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*, pues, no es meramente lingüístico, sino sobre todo político: se intenta mantener el contacto con la población emigrada. Si este servicio se ofrece en la mayor parte de Bélgica, sólo es el caso para dos estados en EE.UU. y no del todo en Canadá, con lo cual ya no es el *producto* principal. Sí salta a la vista que el *producto* inicial que son estas clases, comprende tanto la lengua como la cultura.

A pesar de 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 intentan 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 (véase 5.3.4.) proveen con una solución intermediaria y casi la única forma por la que el MEC contribuye a la enseñanza reglada de no españoles. Vemos aplicaciones concretas en el condado de Dade (Miami), UNIS y las escuelas europeas. Se intenta implantar este tipo de *Internacional Spanish Academies* también en la California.

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, por la proximidad y la realidad 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 a los idiomas co-oficiales (Mar-Moliner 2000: 89), se considera su apoyo



didáctico como la responsabilidad de las Autonomías y no del MEC, ya que éste opera al 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 se ve orquestada por el MEC. Es un índice de su inferioridad como *producto*. Es más, se puede postular que las actividades culturales funcionan como un *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 culturales pueden considerarse como un apoyo didáctico. Esto vale sobre todo para los centros que destinan sus actividades culturales explícitamente 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 siente superfluo. La separación bastante clara 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 cuando se lo pida, muestra la debilidad de un servicio, aunque gubernamental, fuera de su propio país. Lo formula concisamente Areta Armentia (07/05/2002): “*Cuando no nos piden, no tenemos contacto*”. Si la mayoría de los servicios intentan simplemente atraer a su público, se ve la voluntad de influir más fuertemente en la realidad didáctica tal como la arregla el estado de acogida en algunos casos concretos: las acciones contra la proposición 227 en California o la participación al comité para la realización del programa de español para la secundaria en la provincia de Québec. Para todos los servicios, resulta imprescindible ‘venderse’ al público y tomar en cuenta las leyes del marketing. Muchos respondientes son conscientes de los motivos a favor del español – como su importancia económica – y la campaña publicitaria en Bélgica es un ejemplo clarísimo 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* por la gran mayoría intermediario. Además, se revela su carácter nacional por imponer la nacionalidad española como criterio para la asistencia a la agrupación y la selección de colaboradores. En sus acciones, se 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 *producto* sea presentado mucho

más en América del Norte – y con exclusividad en Canadá –, muestra la evolución en la mentalidad y los objetivos: una política de mantenimiento lingüístico 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 le confieren al idioma y todo lo que representa – arte, economía, investigaciones científicas, estados – una posición más importante.

## 5.4. Síntesis

La política española de difusión lingüística y cultural se extendió después de la muerte del Caudillo en 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 capitalidad 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, a vísperas de esta operación de prestigio. Aunque la acción educativa en el extranjero del ‘Ministerio de Educación y Cultura’ (MEC) ya existía, cambió en 1989 su orientación hacia los no hispanohablantes tras la creación de la función de asesor técnico y 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 enfoca en la enseñanza no reglada. No obstante, hemos mostrado que se traslapan en la formación del profesorado. En efecto, esta actividad les permite influir en la enseñanza tanto reglada como no reglada. Pensemos 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. Este *público intermediario*, aunque limitado, tiene una gran importancia: es el profesorado quien pasa sus opiniones y métodos a sus estudiantes.

El *público final* del MEC era en primer lugar el *público* español emigrado. Hemos mostrado que el cambio hacia el *público* no hispanohablante es particularmente fuerte en EE.UU. y Canadá: en 2001-2002, las agrupaciones para niños españoles – el *producto* ELM del MEC – sólo se organizaron en Washington y Nueva York y no del todo en 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 considerar el IC, pues, como un organismo de política de difusión lingüística y cultural.

Las ‘Consejerías de Educación’ y sus dependencias no tienen una estructura supranacional para las actividades culturales. Aunque algunos centros cooperen para la invitación de conferenciantes, 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 y activa con películas, clases de baile y conferenciantes, mientras que otros centros – p.ej. en Bruselas – no proponen ninguna actividad cultural. El espacio limitado dedicado al programa cultural muestra que se lo considera 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, incluyendo hispanohablantes y no hispanohablantes, así como profesionales – profesores o estudiantes – del español y aficionados.

La combinación de enseñanza y cultura, como lo vemos en algunos centros, entra en los principios metodológicos de la didáctica moderna de las lenguas extranjeras. La reflexión intercultural ocupa una posición cada vez más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por eso, importa poner los estudiantes – y el 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).

En sus objetivos, ambos pretenden integrar el 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, que sean del MEC o del IC, la lengua y cultura hispanoamericana 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 toma, pues, implícita o explícitamente en cuenta 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, clases sobre elementos del mundo hispanoamericano presentan a menudo el mundo hispanoamericano en su totalidad como un conjunto,

a pesar de las grandes diferencias internas. Esta actitud refleja ciertos elementos del concepto de 'hispanidad', según el cual España sigue ocupando la posición central espiritual 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 hasta en el logotipo del IC (véase portada): este representa dos entidades – España e Hispanoamérica – reunidas bajo la tilde, marco tipográfico por excelencia del idioma español.

Los idiomas co-oficiales se integran en las actividades del MEC sólo 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 actividades culturales, pero tiene además la posibilidad de dar clases de estas lenguas. A pesar de esta apertura teórica, hemos constatado que, a menudo, no se organizan estas clases por falta de demanda – a veces otra organización ya ofrece clases – o de profesorado y que se reduce, pues, los idiomas co-oficiales a una materia cultural. El marco legal de los centros del MEC no permite que organicen clases de los idiomas co-oficiales. Como España aplica un criterio de territorialidad para los derechos de los idiomas co-oficiales, estos sólo pueden tener un estatuto legal a través de organismos de las autonomías que se lo confieren y no tras el ministerio nacional. Reafirma la estructura descentralizada del estado español en la política de difusión lingüística y cultural en el extranjero. El IC, en cambio, dependiendo 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 da 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 identidades (sub)nacionales. Esta combinación es exactamente el gran desafío de la UE, para el cual España podría, pues, funcionar como modelo. Por otro lado, una 'Europa de las regiones' podría independizar más las autonomías existentes y perturbar 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 usual para servicios de representación diplomática al extranjero, para evitar que los funcionarios se impliquen demasiado con un propio país.

La estructura del IC integra, como ya dijimos, el área cultural. Los centros son muy parecidos en cuanto a estatuto y organigrama. Un centro por país goza sin embargo del estatuto de centro coordinador, p.ej. para la organización del DELE.

La acción extranjera del MEC tiene además una estructura más jerarquizada con una consejería, y eventualmente agregadurías y asesorías, en la cual el ámbito cultural no ocupa una posición asegurada.

En cuanto a los *sitios de difusión*, hay un constate doble: el MEC dispone de más centros geográficos en las áreas investigadas, pero explota mucho menos el internet como canal de difusión. De hecho, el MEC tiene centros en dieciséis lugares en EE.UU. contra tres para el IC (en lugares donde también hay un centro del MEC), y tres centros en Canadá, donde el IC – todavía – no tiene ninguna representación. Por otro lado, el MEC utiliza el internet casi sólo como un *medio de promoción*, con una descripción y un calendario de sus actividades. El IC, con su centro virtual, explota las posibilidades del 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 esta fundación reciente que explica su gran presencia en internet. Merece la pena mencionar que el ‘Instituto Camões’, dedicado a la promoción de la lengua y cultura portuguesa, se fundó en 1992 como un calque del IC. Sobre todo por los organigramas y las páginas web se parecen mucho: ambos organismos tienen centros físicos y un centro virtual.

Tanto el IC como el MEC son iniciativas del estado español en las cuales, hasta la fecha, ningún otro gobierno hispanohablante participa. La situación económica desfavorable en muchos países hispanoamericanos puede explicar la falta de colaboración supranacional, así como cierto miedo al poscolonialismo. Por otro lado, el hecho de que sólo España se ocupe de la difusión, implica el riesgo de que se representara una imagen estereotipada del mundo hispánico en la que España se reserva la posición central: una continuación de ‘hispanidad’. No hemos podido averiguar si ha habido intentos por parte de España o por parte de países hispanohablantes de integrar el mundo hispanohablante 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. Es sin embargo sobre todo el contenido del *producto* que podría cambiar. Sin ninguna duda, se integrarían más problemáticas o temas relacionados con Latinoamérica. La difusión geográfica quizá tome más en cuenta parejas políticas o económicas de los países latinoamericanos. Damos un ejemplo hipotético: una participación eventual de Venezuela implicaría un mayor interés por los países de la OPEC (‘Organisation of Petrol Exporting Countries’). Venezuela es miembro de la OPEC y la producción de petróleo constituye la mitad de los ingresos del gobierno y la tercera parte del producto nacional bruto (CIA Factbook 2002). Actualmente, Argelia es el único país miembro de la OPEC

donde haya un centro Cervantes. De acuerdo con la importancia del petróleo para Venezuela, se buscaría una vinculación mayor con otros miembros de la OPEC o otros productores importantes de petróleo. Paralelamente, la participación de países latinoamericanos podría disminuir el interés por parejas políticas más específicas de España, p.ej. la UE y países candidatos a la adhesión.

## 6. Organizaciones que se dedican a la promoción del francés

La promoción del francés no sólo es un asunto de Francia, sino también de la Francophonie. Por eso, dedicamos el primer apartado a *La política lingüística de Francia y la Francophonie* (6.1.). A continuación, describimos dos operadores de la Francophonie – *Agence intergouvernementale de la Francophonie* (6.2.) y *Agence universitaire de la Francophonie* (6.3.) –, una asociación independiente aunque estrechamente vinculada con el estado francés – la *Alliance française* (6.4.) – y el servicio de la propia embajada francesa – *Délégation pédagogique et culturelle de l'ambassade de France* (6.5.). Para facilitar la comparación, utilizamos la misma estructura para la descripción de cada institución: la *historia* (1), el *organigrama* (2), la *geografía* (3), la *enseñanza* (4), la *cultura* (5), las *colaboraciones* (6) y una *conclusión* por institución (7). Finalmente, describimos en la *Síntesis* (6.6) en qué puntos estas organizaciones se parecen o difieren y cómo encarnan cada uno a su manera la política de Francia y de la Francophonie.

### 6.1. La política lingüística de Francia y la Francophonie

La política lingüística de Francia se caracteriza desde hace mucho tiempo por su carácter imperialista y una falta de respeto por otros idiomas dentro de su territorio. La *Francophonie*, por su parte, es la única organización internacional cuyo criterio fundador es una lengua común y que tenga tanto impacto en los dominios de la economía y de la política. Siendo creada bajo el impulso de las antiguas colonias, es además un ejemplo de la política internacional en la época poscolonial. El discurso de Abdou Diouf, secretario general de OIF, con ocasión de la *Journée internationale de la Francophonie* (20 de marzo 2003) va a ilustrar bien algunas posiciones centrales de OIF. Por eso, nos apoyaremos en citas de dicho discurso para comentar la línea política seguida. Pero primero conviene dar una pequeña introducción histórica.

Desde una época muy temprana, Francia asentó el francés de Ile-de-France como lengua oficial del estado, entre otros en la ordenanza de Villers-Cotterêts (1539) de François 1º por la cual el francés se convirtió en la lengua obligatoria de los actos jurídicos. La creación de la ‘Académie française’ en 1635 concretó el deseo de guardar la pureza del idioma. Estas decisiones lingüísticas se basan en general en una decisión

política. Así, por la ordenanza de Villers-Cotterêts el rey reforzó la tendencia centralizadora (Judge 1996: 22).

Después de haber abolido los símbolos unificadores tradicionales – el rey, la religión – la república francesa buscó otros elementos unificadores, p.ej. un calendario, un sistema métrico. El idioma resultó ser un elemento centralizador fuerte, susceptible de representar ciertos ‘valores’ de la revolución, p.ej. los derechos humanos. Así, se consideró – y aún hoy en día se considera – el idioma francés como el símbolo de la filosofía humanista revolucionaria. La difusión de un idioma se combinó, pues, con la difusión de un sistema de valores y una estructura política y económica en Francia y todos sus entonces territorios. El Abbé Grégoire, quien redactó una encuesta sobre los idiomas y dialectos de Francia, formuló esta idea de la fuerza unificadora y revolucionaria del idioma como sigue:

*“Pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vérités, tous les talents, toutes les vertus, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, [...] il faut identité de langage”*<sup>21</sup> (Hagège 1996: 85).

En una sociedad para la cual el idioma único es un elemento unificador importante, cualquier otro idioma es considerado como una amenaza a la unidad del país. En consecuencia, las demás variedades del francés y los otros idiomas como el bretón, el vasco, el alemán,... se vieron relegados a un segundo plano hasta verse reprimidos. Esta política jacobinista tuvo un impacto muy fuerte en la realidad lingüística francesa.

A pesar de cierto relajamiento durante los últimos años, Francia sigue teniendo una política lingüística poco abierta a otros idiomas. Los demás idiomas de Francia son hasta cierto punto tolerados pero en ningún caso protegidos. Así, se pueden utilizar otros idiomas en el ámbito privado pero se prohíbe su uso en la administración. Proyectos con los demás idiomas como lengua de enseñanza no reciben ningún apoyo estatal sino que tienen que funcionar con sus propios medios económicos. Es el caso de las escuelas Diwan, que combinan la enseñanza en / de francés y bretón (Cúter 1999). El resultado de esta política de aniquilación de las identidades y lenguas regionales es que la importancia y el número de hablantes de las lenguas regionales sigue disminuyendo (Ager 1999: 41). El hecho de que Francia no haya ratificado el *European Charter for Regional or Minority Languages* (ETS no 148) del Consejo de Europa es otro indicio de la reticencia hacia los demás idiomas hablados dentro del territorio.

En su política de difusión lingüística en el extranjero, Francia siempre ha apoyado la enseñanza del francés en el extranjero por el desarrollo de materiales y la formación o el envío de profesorado. Uno de los programas principales de enseñanza del francés

---

<sup>21</sup> “Para extirpar todos los prejuicios, desarrollar todas las verdades, todos los talentos, todas las virtudes, fundir todos los ciudadanos en la masa nacional, se necesita la identidad de lengua”.



es la cooperación entre el estado y una asociación sin ánimo lucrativo, la ‘Alliance Française’ (véase 6.4).

*Francophonie* es un término con muchos sentidos, bien resumidos por Ager (1996: 1). El término apareció por primera vez en el trabajo de Onésime Reclus, un geógrafo de los años 1880. Dentro del marco de la geografía social, utiliza el término para indicar el conjunto de los países que utilizan el francés, sobre todo como idioma oficial y culto de las clases altas. Tal concepción de la geografía era bastante original en una época de tan fuerte nacionalismo.

A finales del siglo XX, la palabra *Francophonie* designa varios referentes. En primer lugar, indica los países donde el francés es un medio – que sea oficial o no – de comunicación. El segundo uso de *Francophonie* es como nombre de una organización oficial multilateral de países y regiones, la ‘Organisation Internationale de la Francophonie’ (OIF). Además de estos sentidos lingüísticos y políticos, *Francophonie* también tiene un sentido cultural:

*“an attitude, a belief in a spirit, an ideology and a way of doing things, inspired by French history, language and culture but not necessarily using French, aware of and responsive to the nature of the modern world” (Ager 1996: 1).<sup>22</sup>*

Cada definición refiere a una extensión geográfica diferente.

*Francophonie* en el segundo sentido, o sea, la OIF, fue creada bajo el impulso de algunos políticos africanos. En 1960 Hamani Diori y Léopold Sédar Senghor propusieron agrupar los países nuevamente independientes para mantener el contacto con Francia. La iniciativa vino, pues, de las antiguas colonias. El desastre de la descolonización de Argelia causó cierta reticencia en Francia. Los franceses quisieron evitar ser acusados de poscolonialismo y correr el riesgo de posibles consecuencias negativas (Robillard 2000: 76). Paralelamente a esta iniciativa por parte de las antiguas colonias africanas, otro organismo, a saber la ‘Association des universités partiellement ou entièrement de langue française’ (AUPELF), empezó a trabajar en 1961 bajo el impulso de las universidades de Québec. Asistimos, pues, a dos intentos de agrupación por iniciativa de la periferia: uno en la parte sur y el otro en la parte norte. Es lógica que la AUPELF, como asociación académica, haya sido fundada en el norte, dado que sólo ahí existía una red universitaria bien desarrollada.

Las decisiones principales sobre la OIF se toman en los *Sommets de la Francophonie* (Cumbres) que son bianuales. La gestión concreta se realiza mediante operadores. Estos son los organismos ejecutivos de la OIF, cada uno especializado en un ámbito

---

<sup>22</sup> “una actitud, una creencia en un espíritu, una ideología y una manera de hacer las cosas, inspirada por la historia, lengua y cultura francesas, pero no necesariamente utilizando el francés, consciente de y abierta a la naturaleza del mundo moderno”

específico. El operador principal, 'Agence Intergouvernementale de la Francophonie' (AIF) será el objeto del capítulo 6.2. Los otros operadores son la cadena de televisión internacional TV5, instancias universitarias – 'Université Senghor d'Alexandrie' y 'Agence universitaire de la Francophonie' (AUF), presentada en el capítulo 6.3' y una agencia política que agrupa a los alcaldes francófonos, la 'Association Internationale des Maires Francophones' (AIMF).

La vaguedad de la noción de *Francophonie* ha sido aprovechada por la OIF para cambiar en 1993 su definición de países "ayant l'usage du français en commun" en países "ayant le français en partage".<sup>23</sup> Pasó, pues, de la definición lingüística a la definición cultural más abierta. De hecho, como el número de francófonos va retrocediendo, una solución para reforzar la OIF es aplicar un criterio de admisión que incluya a más países socios. Por el criterio del idioma, la OIF, una organización multilateral que se ocupa de asuntos económicos y geopolíticos, se distingue de otras organizaciones multilaterales como el *Commonwealth*. Aunque esta organización suele pasar por anglófona, el criterio de admisión es histórico-político: ser una antigua colonia del Reino Unido (Hawkins 1993: 838). Los países pueden optar libremente por asociarse a la OIF o no: Argelia, por ejemplo, no forma parte de OIF a pesar de la presencia importante del francés y de los francófonos. El país magrebí considera *Francophonie* como una forma de neocolonialismo económico (Judge 1996: 26). Así, Argelia, aunque pertenece a la *Francophonie* en el sentido sociolingüístico, prefiere no asociarse a la *Francophonie* en el sentido geopolítico.

Si bien la lengua francesa se maneja como criterio central para el funcionamiento interno, la OIF se perfila como un defensor del plurilingüismo oficial de p.ej. la ONU y la UE. Esta actitud contrasta con la intolerancia dentro de Francia hacia las demás lenguas. Sin embargo, ambas actitudes entran en la misma lógica de defensa de la lengua. Por un lado, la intolerancia interna asegura al francés una posición indiscutible de lengua oficial dentro de Francia. El alegato por el plurilingüismo en las organizaciones internacionales, por otro lado, es una defensa contra una posible hegemonía de otros idiomas como el inglés o el español.

El plurilingüismo de la OIF también se explica por el hecho de que muchos habitantes de la *Francophonie* tienen el francés como segunda lengua o como lengua oficial, sin utilizarla como lengua materna. En algunos de los países socios, el francés es un idioma oficial con pocos hablantes nativos, p.ej. Guinea (5% de francófonos). Como ya explicamos, el criterio "ayant le français en partage" permite incluir países donde el francés ni siquiera es idioma oficial, p.ej. Bulgaria (0,1% de francófonos) (Ager 1996: 195-196). A la luz de estos datos, la cita siguiente de Diouf recibe un sentido específico:

---

<sup>23</sup> "que tienen en común el uso del francés" (...) "que comparten el francés"

*“Nous voulons le respect du statut de notre langue commune dans les organisations internationales (...) La force de la Francophonie est d’avoir tout de suite considéré le combat pour une langue comme celui de toutes les langues”.*<sup>24</sup>

En efecto, resulta en la práctica difícil determinar cuáles son las lenguas que la OIF defiende y según qué criterios las escoge. Las lenguas minoritarias de Francia, por ejemplo, no forman de ninguna manera parte del grupo de estas lenguas. Para los programas de apoyo o de investigación, se escogen sobre todo las lenguas maternas de los habitantes de la *Francophonie* en países donde la mayor parte de la población tiene una lengua materna otra que el francés. El criterio es, pues, sobre todo pragmático y no cultural.

Como la OIF cuenta muchos países en vía de desarrollo entre sus socios, el eje nort-sur es una línea central para su funcionamiento. Se opone a menudo la “Francophonie du Nord” a la “Francophonie du Sud”. En efecto, el 60% de los socios de la OIF pertenecen a la categoría más baja de prosperidad y éxito del *Human Development Index* de la ONU, mientras que la “Francophonie du Nord” – Canadá, Suiza, Francia, Bélgica y Luxemburgo – se encuentra en el nivel más alto. Casi ningún socio de la OIF forma parte del grupo medio (Ager 1996: 96). A causa de estos extremos, la ayuda al desarrollo constituye un tópico central en los discursos y las acciones de la OIF: “*La Francophonie s’affirme comme un espace de solidarité et de développement*”<sup>25</sup> (Diouf, 13/03/2003) Esta preocupación confirma el deseo de impacto geopolítico y económico de parte de la OIF. De ahí que envíe misiones de observación en países socios en conflicto, p.ej. Costa de Marfil.

Como ya explicamos, la idea de la *Francophonie* como organización multilateral nació fuera de Francia. A pesar de su reticencia inicial, Francia ocupa sin ninguna duda la posición central en la *Francophonie* actual. La mitad de los francófonos viven en Francia y su economía es claramente la más fuerte, aunque Canadá compite en este ámbito (Ager 1996: 4). Si el nombramiento de Boutros Boutros-Ghali como secretario general de la OIF se hizo claramente bajo el impulso de Francia, Abdou Diouf, el nuevo secretario general, fue nombrado con el apoyo de los socios africanos.

Ahora bien, ¿cuál es el papel geopolítico que puede jugar la OIF? Ya destacamos la ayuda al desarrollo como un ámbito en el que la OIF es muy activa a causa de sus fuertes oposiciones económicas internas. A pesar de la importancia atribuida al diálogo entre el norte y el sur, este diálogo tampoco es evidente dentro de la OIF. Los países del sur se quejan a menudo de que los países del norte no les escuchan.

---

<sup>24</sup> “Queremos el respeto del estatuto de nuestra lengua común en las organizaciones internacionales (...) La fuerza de la *Francophonie* es haber considerado inmediatamente la lucha por una lengua como la lucha de todas las lenguas”

<sup>25</sup> “La *Francophonie* se afirma como un espacio de solidaridad y de desarrollo.”

Otro tipo de relaciones en las que la OIF puede jugar un papel importante es la relación entre el mundo occidental y el mundo árabe, mayoritariamente de fe islámica. En Francia misma, el Islam es la segunda religión debido al gran número de inmigrantes. Muchos socios africanos tienen el Islam como religión principal y / u oficial. La religión es un tema poco discutido en las reuniones de la OIF. Sin embargo, puede constituir un punto de discusión. La toma de posición reciente de Francia sobre el desarmamiento de Irak puede situarse en esta búsqueda de un equilibrio entre el mundo anglosajón y el mundo árabe.

## 6.2. Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF)

### 6.2.1. Historia

La AIF es una continuación de la ‘Agence de Coopération Culturelle et Technique’ (ACCT), creada en 1970 por tres presidentes de países africanos: Senghor (Senegal), Diori (Níger) y Bourguiba (Tunisia). Después de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Cotonou (Benin) en 1995, se convierte en ‘Agence de la Francophonie’. Desde enero 1999 hasta mayo 2000 la AIF fue reestructurado después de una evaluación.

Entre los operadores (‘opérateurs’) – las instancias ejecutivas – de la OIF, la AIF ocupa una posición privilegiada de operador principal, siendo la sede jurídica y el apoyo administrativo del secretario general. La fuerza particular de la AIF reside sobre todo en el hecho de que sea el único operador intergubernamental.

### 6.2.2. Organigrama

Como una consecuencia de la reestructuración de la AIF, los proyectos – unos 89 – entran en seis ‘chantiers’ – campos generales:

1. *Français et langues partenaires*
2. *Cultures et médias*
3. *Paix, démocratie et justice*
4. *Développement et solidarité*
5. *Education, formation et insertion socio-professionnelle*
6. *Insertion de la francophonie dans la société de l'information.*

Sobre todo los ‘chantiers’ 1, 2 y 5 merecen que nos detenemos en ellos.

A la cabeza de la AIF en su totalidad, está el ‘administrateur général’, actualmente el belga Roger Dehaybe.

### 6.2.3. Geografía

La AIF tiene su sede central en París pero cuenta con cuatro representaciones permanentes en el mundo: para la ONU en Nueva York y Ginebra, para la UE en Bruselas y para la OUA (Organisation de l'Unité Africaine) en Addis-Abeba. Otras implantaciones son las tres oficinas regionales en el Sur – Lomé (Togo), Libreville (Gabon) y Hanoi (Vietnam) – y los dos institutos de investigación en el Norte – el ‘Instituto de la energía y del medioambiente’ en Québec (Canadá) y el ‘Instituto Francófono de las nuevas tecnologías de información y de formación’ en Burdeos (Francia).

La oficina de Bruselas debe su existencia a la presencia de la UE. Sus funciones se sitúan sobre todo a escala europea – informar al secretario general de la OIF sobre la UE, informar a la UE sobre las acciones de la OIF, colaborar con las ONG (‘Organizaciones No Gubernamentales’), – pero también a escala belga con el CGRI (‘Commissariat général des Relations Internationales’) de la ‘Communauté française de Belgique’, la ‘maison de la Francité’ (Bruselas), las embajadas, la ‘Alliance Française’,... Adviértase que esta representación está ubicada en los edificios de la ‘Communauté française de Belgique’, reforzando de hecho sus lazos con ésta. Es este edificio al que se trasladará también la AUF, un operador directo de la OIF. Este lazo estrecho se explica por el hecho de que, en contraste con Canadá, el gobierno federal belga no forma parte de la OIF, lo que permite una relación muy estrecha con el gobierno de la ‘Communauté française’.

Cada gobierno socio tiene un correspondiente nacional, que sirve de intermediario entre la AIF y el gobierno. Así, Canadá tiene tres correspondientes nacionales: los de Québec, de Nouveau-Brunswick y del estado canadiense. Bélgica sólo tiene un correspondiente, él de la ‘Communauté française de Belgique’. Estos correspondientes, sin embargo, son apuntados y nombrados por sus gobiernos respectivos y no por la AIF. En la medida que la AIF procura privilegiar las actividades a escala regional, los correspondientes nacionales desempeñan un papel cada vez mayor. Por ser apuntados por sus gobiernos locales, el trabajo de los correspondientes nacionales forma parte de la política general de asuntos extranjeros de su gobierno.

Tanto como para la OIF en general, el eje Norte-Sur es la vértebra de la actividad de la AIF. La mayoría de los proyectos son, pues, apoyados por los países del Norte como Bélgica y Canadá, pero se desarrollan sobre todo en los países del Sur. Esta relación asimétrica se explica por las desigualdades económicas extremas presentadas en el apartado 6.1.

De los países incluidos en nuestra investigación, llama la atención que los EE.UU. no están de ninguna manera vinculados con la AIF o la OIF. A pesar de la existencia de

minorías francófonas, p.ej. en Luisiana, ningún gobierno regional estadounidense es socio de la OIF o de la AIF. Las minorías francófonas de EE.UU. reciben poco apoyo – TV5 es el único operador de la OIF en el país. Además, no se considera Luisiana como una región que carece de apoyo, a causa de su prosperidad económica. La representante de la AIF para la UE, Pasecinik (17/10/2002), formula las prioridades así: *“Il est important de relever le défi du développement en Afrique”*.<sup>26</sup> Se apoya, pues, a regiones por razones de precariedad económico-social y no – únicamente – por razones de precariedad lingüística y cultural. Estas regiones son en consecuencia económicamente dependientes de las regiones que las apoyan: se establece una relación asimétrica.

## 6.2.4. Enseñanza

La AIF es responsable de los niveles de enseñanza no cubiertos por otro operador, la AUF (‘Agence Universitaire de la Francophonie’), a saber todo lo que no sea enseñanza superior y universitaria (véase 6.3). El ‘chantier’ *Français et langues partenaires* abarca la investigación y la didáctica de las lenguas, mientras que el ‘chantier’ *Education, formation et insertion socio-professionnelle* abarca el problema de la educación en general, sobre todo el analfabetismo y la discriminación sexual en la enseñanza.

El ‘chantier’ *Français et langues partenaires* es él que se enfoca más en la didáctica de las lenguas. La defensa de la diversidad se explica en la programación 2002-2003 por *“la crainte, fondée ou non, d’une invasion de l’ensemble des canaux de la communication mondialisée par une seule langue, l’anglais”*<sup>27</sup> (Programación 2002-2003 de la AFI). En esta programación, se equipara diversidad cultural explícitamente con diversidad lingüística, tanto como en un discurso de Boutros-Ghali (2002b: 73):

*“Etre francophone, c’est donc militer, au-delà de la défense de la langue française, pour la tolérance, pour le respect de la diversité linguistique et culturelle, pour la préservation d’une civilisation plurielle. En un mot, pour un nouvel humanisme”*.<sup>28</sup>

Esta diversidad lingüística refiere a las demás lenguas en el *espace francophone*: por un lado, lenguas de comunicación internacional como el español, el portugués, el árabe o el inglés, y lenguas de comunicación más bien regional, nacional o local como el wolof o el lingala por el otro.

---

<sup>26</sup> “Es importante aceptar el desafío del desarrollo en África”.

<sup>27</sup> “el temor, fundado o no, de una invasión del conjunto de los canales de la comunicación mundializada por un solo idioma, el inglés”

<sup>28</sup> “Ser francófono es, pues, militar, más allá de la defensa del francés, por la tolerancia, por el respeto de la diversidad lingüística y cultural, preservación de una civilización plural. En una palabra, por un humanismo nuevo.”

El apoyo a los idiomas se considera, pues, en relación con su importancia política y económica así como con las necesidades económicas y educativas del país. La estandarización y la enseñanza de un idioma facilitan la comunicación nacional e interregional. En consecuencia, se facilita el desarrollo económico. Eso puede explicar por qué los idiomas regionales de Francia no forman el objeto de un proyecto parecido. Tal ayuda iría en contra de la lógica de ayuda al desarrollo. Pasesnik (17/10/2002) explica que *“La France se situe parmi les pays francophones du Nord et a une vocation de contribuer au développement des pays du Sud. Dans ce contexte la France est un important bailleur de fonds”*.<sup>29</sup>

El apoyo a la enseñanza del francés consiste sobre todo en la realización de obras didácticas para la enseñanza de la lengua francesa y de las literaturas francófonas y tiende a desarrollar el francés con fines específicos, p.ej. el derecho, el comercio, los deportes. Se diferencia el *público* según que viva en un país donde el francés es lengua oficial o no.

En cuanto a las ‘*langues partenaires*’, hay dos categorías que reciben apoyo para su didáctica y su instrumentalización: las lenguas de intercomunicación transfronteriza – mandingue, peul, lingala, hausa,... – y las de comunicación nacional – wolof, more, fon, sango, ... Se considera el desarrollo de estos idiomas como necesario para el desarrollo total de la democracia y de la educación en cada país individual y en el mundo entero:

*“Par ailleurs, si tous les Etats devaient parler la même langue, penser de la même manière, agir de la même façon, le risque serait grand de voir s’instaurer un système totalitaire à l’échelle internationale” (Boutros-Ghali 2002b: 75)*<sup>30</sup>

El criterio para apoyar un idioma es, pues, su impacto posible en el comercio y el desarrollo del país y no su precariedad lingüística o cultural. Vemos que la OIF y sus operadores utilizan la tolerancia y al anti-totalitarismo como un argumento para el mantenimiento de idiomas locales. Sin embargo, aplica un criterio político-económico para favorecer el desarrollo de ciertos idiomas que, lógicamente, se impondrán en los demás idiomas menos importantes. Así, el argumento de tolerancia sólo vale para parte de los idiomas hablados dentro del territorio de la OIF.

El ‘*chantier*’ *Education, formation et insertion socio-professionnelle* se dirige a dos *públicos* importantes: las mujeres y los jóvenes. Por razones de tradición sociocultural, las mujeres suelen ocupar una posición inferior en las sociedades africanas. Esto se traduce concretamente en analfabetismo y falta de escolarización. La

---

<sup>29</sup> “Francia es un país de la ‘Francophonie du Nord’ y tiene, pues, la vocación de contribuir al desarrollo de los países del Sur. Es sobre todo un prestamista”.

<sup>30</sup> “Es más, si todos los Estados hablaran el mismo idioma, pensar de la misma manera, actuar de la misma manera, habría un gran riesgo de ver instaurarse un sistema totalitario a escala internacional”.

educación básica es casi su único medio para reforzar su posición social. Algunos proyectos apoyan particularmente la formación profesional formal e informal, tratando de integrar las competencias indígenas.

## 6.2.5. Cultura

Al igual que los proyectos para la enseñanza, la gran mayoría de los proyectos culturales tiene como objetivo apoyar el desarrollo del Sur. El objetivo no es únicamente el desarrollo cultural. En efecto, el vínculo con el desarrollo económico se ve explicitado en la programación de la AIF:

*“Quand la CNUCED rappelle, dans un des documents de la IEE Conférence des Nations Unies sur les pays les moins avancés (Bruxelles, mai 2001), que le seul produit des industries musicales de ces pays, dont la moitié sont également membres de la Francophonie, atteint 50 milliards \$ par an, soit beaucoup plus que les 17 milliards que leur rapporte le café, les 20 milliards que leur rapporte le coton, les 21 milliards du tabac ou les 27 milliards de la banane, on peut comprendre que les enjeux de ce domaine méritent mieux que le regard traditionnel que l'on accordait à la culture dans la répartition classique des priorités en matière d'aide au développement”.*<sup>31</sup> (p.39)

Este ‘chantier’ incluye un fondo de garantía de las industrias culturales. Resulta claro, pues, que la cultura debe su importancia en la programación a su posición central como sector económico. Es la razón por la que programas de apoyo a redes y centros culturales son también programas de apoyo a la economía local.

Esta visión de la cultura como un sector de desarrollo económico, más bien que de sólo desarrollo personal, motiva por qué, en este ámbito también, los países del Sur reciben más apoyo y los países del Norte casi ninguno.

Por consiguiente, algunos programas se enfocan en formas de arte típicas de los países del Sur – también de Europa central y oriental – como ‘le spectacle vivant’ y la preservación de la tradición oral.

El ‘spectacle vivant’ es el nombre genérico para formas artísticas como el baile, el teatro y la música. La ayuda a la difusión de estas formas se limita a la distribución internacional, necesaria para la circulación de bienes culturales. Por eso, algunos festivales en el Norte son apoyados por la AIF, a condición de integrar artistas del Sur y del Este en su programación, p.ej. ‘les Francofolies’ de Montreal.

---

<sup>31</sup> “Cuando la UNCTAD recuerda, en uno de los documentos de la conferencia IEE de las Naciones Unidas sobre los países menos desarrollados (Bruselas, mayo 2001), que el solo producto de las industrias musicales e esos países, de los cuales la mitad es también socio de la *Francophonie*, llega a los 50 mil millones de dólares por año, o sea muchos más que los 17 mil millones que aporta el café, los 20 mil millones del algodón, los 21 mil millones del tabaco o los 27 mil millones del plátano, podemos entender que la importancia de este ámbito merece algo mejor que la mirada tradicional acordada a la cultura en la repartición clásica de las prioridades en cuanto a la ayuda al desarrollo.”



A continuación, nos detenemos en cuatro *medios de apoyo* concretos. En 1993, la AIF creó el 'Marché des arts du spectacle africain' (MASA), que se dirige al conjunto de los países africanos, sin distinción de pertenencia a la OIF. Hoy, apoya a varios mercados culturales y empresas fonográficas en el Sur y en Europa central y oriental. CINARS ('Commerce international des arts de la scène') se desarrolla en Montreal y constituye una entrada en los mercados del continente americano. WOMEX ('World Wide Music Expo') se organiza cada dos años en otra ciudad europea y es una feria clave para los programadores de música mundial. Finalmente, los premios de RFI ('Radio France Internationale') para la música, el teatro y el baile constituyen un *medio* de apoyo considerable porque aumentan la notoriedad y el impacto comercial de sus ganadores.

Estas iniciativas de apoyo concreto a la práctica cultural son ejemplos de la importancia atribuida al patrimonio inmaterial. La importancia que se le concede se integra en una tendencia general de (re)valorización de esta forma particularmente frágil del patrimonio. Pensemos en la UNESCO, que protege el patrimonio inmaterial, por analogía con lo que hace desde hace mucho tiempo para el patrimonio material. Tanto Liliana Pasecinik de la AIF, como el texto de la página web de la UNESCO dedicada a este patrimonio inmaterial, mencionan una cita de Hampaté Bâ, autor y diplomático de Malí: "*Un homme âgé qui meurt est une bibliothèque qui disparaît*".<sup>32</sup>

Algunos proyectos culturales se desarrollan en relación estrecha con los esfuerzos de alfabetización y escolarización. El apoyo a centros de lectura y de animación cultural (el programa 'Clac'), por ejemplo, forma parte de las acciones de post-alfabetización, o sea la práctica y el mantenimiento de las capacidades de lectura y escritura adquiridas. De hecho, en muchos países del Sur no basta poner en marcha proyectos de alfabetización: gran parte de la población pierde estas capacidades al no poder practicarlas por falta de libros. Por eso, los llamados proyectos de post-alfabetización son de igual importancia para que los resultados obtenidos sean duraderos. Estos proyectos se realizan sobre todo en los grandes centros urbanos o, fuera de ellos, en las bibliotecas de algunas escuelas importantes.

El 'Prix des cinq continents de la Francophonie' es un premio literario, creado en 2001, otorgado a una novela de un autor de expresión francesa, que no tenga publicadas más de tres novelas. El premio consiste en una dotación y un año de promoción. Además de este premio literario para apoyar la producción literaria, la AIF sustenta también una política del libro en Benin, Níger, Congo y Guinea, porque estos países adhieren a las convenciones internacionales para garantizar la libre circulación de los bienes culturales, en particular de carácter educativo. De ahí que promueva la exención de derechos aduaneros de los materiales necesarios para la edición. Además, todos los países del Sur reciben apoyo para la edición francófona y juvenil.

---

<sup>32</sup> "Un anciano que muere es una biblioteca que desaparece."

Como ya explicamos, el apoyo a ciertas formas artísticas es también un apoyo económico. Paralelamente, se puede considerar el apoyo a los medios de comunicación como apoyo al desarrollo político visto que los medios audiovisuales son la fuente de información principal o única en muchos países, así como la radio local y la prensa escrita. Por este fin político, estas formas de expresión libre necesarias al desarrollo democrático reciben el apoyo de la AIF.

Por otro lado, tales interferencias en la difusión cultural pueden considerarse como imperialismo cultural.

*“Fundamental cultural differences exist between Africa and the West, which make it impossible to transplant Western concepts of culture (which become goods) into African conditions.” (Baetens – Lambert, publicación prevista)<sup>33</sup>*

En efecto, los habitantes del tercer mundo pueden tener una concepción totalmente diferente de la noción “cultura”. A menudo, no consideran la música como un producto que se vende, pero más bien como un proceso que se vive. En consecuencia, las estructuras de difusión y reproducción se conciben diferentemente. Por eso, apoyar desde el Occidente la difusión cultural resulta ambivalente: por un lado, permite el desarrollo de prácticas culturales locales, por otro lado, implica una concepción occidental de “cultura”.

## 6.2.6. Colaboraciones

La AIF no organiza nuevos proyectos para un *público final* pero apoyo sobre todo a *productos* existentes de los gobiernos o de organizaciones locales. Como operador principal, la AIF se junta evidentemente a todos los demás operadores de la OIF. Colabora además con organizaciones no gubernamentales (ONG) tanto dedicadas a la lengua (p.ej. ‘Association internationale des sociologues de langue française’) y la cultura (p.ej. ‘Fédération internationale des écrivains de langue française’) como a problemas sociopolíticos generales: la posición de la mujer (p.ej. ‘Conseil international des femmes francophones’), la preservación del medioambiente (p.ej. ‘Gestion – Environnement – Agronomie’).

## 6.2.7. Conclusión

El *público* de la AIF se sitúa exclusivamente en los países / las regiones socios de la OIF. La noción de *público* se define, pues, en un sentido geopolítico y no en un sentido lingüístico. En efecto, como hemos explicado en 6.1., no todos los habitantes de este territorio son francófonos. Al contrario, en muchos estados, el francés es idioma oficial como compromiso entre los idiomas regionales. Por otro lado, los

---

<sup>33</sup> “Hay diferencias culturales fundamentales entre África y el Occidente, que imposibilitan el transplante de conceptos culturales occidentales de cultura (que llegan a ser bienes) a las condiciones africanas”.

francófonos que viven en estados que no son socios – p.ej. Argelia – no forman parte del *público* de la AIF.

La diversidad lingüística es un tema central en las acciones de la AIF, entre otros con el objetivo declarado de impedir que el inglés monopolice los canales de comunicación internacional. Se interpreta ‘diversidad lingüística’ como la diversidad de idiomas hablados dentro del *espace francophone*, tanto idiomas de comunicación mundial como de comunicación más bien regional. Al apoyar ciertos idiomas, se estimula – ¿inconscientemente? – que estos idiomas tengan la función unificadora de un estado, como el francés lo ha sido en Francia (véase 6.1). La noción de ‘diversidad lingüística’ incluye de ninguna manera los idiomas regionales de Francia al ser éste un país del Norte. Además, como la ayuda del Norte al Sur constituye el eje central de la AIF, Francia no es considerado como un país cuyos habitantes necesitan ayuda, sino como un país que debe apoyar el desarrollo del Sur.

La variación interna del francés – sobre todo en el léxico – forma el objeto de investigación y de intentos de estandarización terminológica para ámbitos específicos, p.ej. el derecho.

El *producto* de la AIF es en primer lugar el desarrollo económico, político y social de los estados del Sur. El apoyo a la lengua y a la cultura es más bien un *medio* para apoyar este desarrollo general que un fin en sí. Por su posición en la ayuda al desarrollo, la AIF puede contribuir al desarrollo político y económico de los socios de la OIF. Cuando ocupen una posición más fuerte en los ámbitos económico y político, estos países pueden conferirle a la OIF un impacto internacional mayor. Así los proyectos esconden una agenda geopolítica. El apoyo al desarrollo de los demás socios constituye, pues, no sólo una señal de solidaridad, sino también un reforzamiento de su propia posición mundial.

Esta orientación hacia la ayuda al desarrollo se refleja en las organizaciones con las cuales la AIF colabora. Además de los ‘otros operadores’ de la OIF, la AIF colabora con ONG activas tanto en los ámbitos de la enseñanza y de la cultura como en ámbitos sociopolíticos generales.

Los proyectos educativos – que sea de idiomas o en general – se proponen el desarrollo democrático y económico de los estados implicados, lo que puede explicar la selección de los idiomas y materias implicados. Aunque los países de la OIF tengan en común el francés, estos proyectos tratan también de lenguas de comunicación internacional o regional que necesitan descripción, estandarización, material didáctico,... Proyectos de educación general se destinan sobre todo a las mujeres y los jóvenes, dos grupos vulnerables pero esenciales para el desarrollo equilibrado de una sociedad.

El apoyo a la cultura no se hace únicamente por una preocupación humanista, sino por la importancia económica de la cultura. De hecho, la industria musical constituye una parte importante de la producción nacional de los países más pobres. Por eso, el apoyo a estas actividades tiene un impacto económico considerable. Los proyectos relativos a la lectura y la edición se ciñen a los programas de alfabetización. En efecto, la llamada post-alfabetización, es decir el mantenimiento de las competencias adquiridas, es esencial en las sociedades donde la presencia de libros no es evidente.

El perfil de una organización para la cual la ayuda del Norte al Sur es esencial, como la OIF, implica que se realizan pocos proyectos en Bélgica y Canadá. Estos países – tanto como los demás países de la *Francophonie du Nord* – proveen con gran parte de los fondos pero, como no sufren penuria económica, no reciben apoyo. Junto con los demás países socios, estos países esbozan las líneas principales de la programación de la AIF.

La formación del empleado de la AIF confirma su orientación más bien geopolítica que lingüística: de hecho, muchos colaboradores son funcionarios de ministerios y diplomáticos, formados en colaboración político-económica y en el ámbito de la ayuda al desarrollo, más bien que en lingüística o didáctica. Las exigencias específicas dependen evidentemente de la función concreta.

En cuanto al *sitio* de trabajo de la AIF, hay una diferencia importante entre el nivel de la toma de decisiones y el nivel ejecutivo. Las decisiones se toman para el conjunto de la *Francophonie*, mediante el secretario general y la Cumbre. Los proyectos, en cambio, se realizan casi exclusivamente en los países del Sur y, recientemente, en Europa central y oriental, o sea en las regiones en vías de desarrollo. Este eje Norte-Sur no es exclusivo de la OIF: cada organización a escala mundial tiene en el centro de sus preocupaciones el diálogo y las relaciones entre los países prósperos del Norte y los países del Sur en vías de desarrollo político-económico.

La AIF dispone de pocas implantaciones propias: realiza su programa sobre todo mediante sus correspondientes locales, apuntados por los gobiernos. La estructura intergubernamental de la AIF asegura la participación – en términos de presupuesto y de colaboradores – de los gobiernos y el establecimiento de una red de correspondientes nacionales. Vemos, pues, que la AIF apoya sobre todo estructuras oficiales existentes en vez de poner en marcha sus propias estructuras.

## 6.3. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)

### 6.3.1. Historia

La AUPELF (‘Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française’) se fundó en Montreal el 31 de octubre de 1961, por analogía con la ACU (‘Association of Commonwealth Universities’) que ya existe desde 1913 para las universidades anglófonas. Contrariamente al mundo anglófono, el mundo francófono no disponía de una estructura política mundial en aquel entonces.

La red universitaria sólo era bien desarrollada en la francofonía del norte, es decir Francia, Bélgica, Suiza y Canadá. El hecho de que Canadá tomara la iniciativa se explica por una razón internacional y por una razón interna del Québec. Contrariamente a Europa, Canadá no sufría las consecuencias de la descolonización y, por eso, no podía ser sospechada de motivos colonizadores al intentar crear una estructura francófona transnacional. La razón interna del Canadá francófono era la “Révolution tranquille” en Québec, o sea la reivindicación del francés. Este movimiento consistió en la afirmación de la propia identidad en todos los ámbitos: político, socioeconómico, cultural y lingüístico. Desde 1959 un proyecto académico de la ‘Union culturelle française’ recibió el apoyo de Jean-Marc Léger, periodista, y André Bachand, director de relaciones exteriores de la universidad de Montreal. Algunos rectores de universidades francófonas se juntaron para la fundación de la AUPELF. La asociación se declaró explícitamente universitaria y no política. El origen ‘montréalais’ de la AUF deja sus huellas: tanto la sede principal mundial de la AUF como la oficina para América del Norte se encuentran ahí.

Las asambleas generales se organizan cada tres años en otra universidad participante. Con ocasión de la asamblea de Marrakech en 1987, se creó UREF (‘Universités des Réseaux d’Expression française’), por lo cual la AUPELF se convirtió en la AUPELF-UREF. La OIF otorgó el estatuto de operador a AUPELF-UREF durante la Cumbre de Dakar en 1989; la asamblea general de la AUPELF-UREF de París en 1990 confirmó esta decisión, por la cual la asociación se integró en la OIF (‘Organisation Internationale de la Francophonie’), adquiriendo el estatuto de operador. Aunque sea abierta a todas las universidades, sí se ha integrado, pues, en una estructura geopolítica, contrariamente a su carácter no político declarado inicialmente.

Boutros Boutros-Ghali, secretario general de la OIF, sugirió el cambio de nombre a AUF (‘Agence Universitaire Francophone’) en 1998 con motivo de aumentar la visibilidad y la transparencia de la organización. Lucie Lagrange de la oficina en Bruselas afirma que la estructura de los proyectos se hizo más transparente: “Des 49

*programmes qu'on avait, on en est venu à 8*".<sup>34</sup> Además, opina que se devolvió la agencia a las universidades.

*"On est au début des changements. (...) Je crois que visibilité, clarté et transparence, elle [AUF] a réussi. Maintenant, on a rendu un peu l'AUF aux universités, on a dit: 'C'est vous, en fait, les promoteurs, c'est à vous de former les programmes, à nous proposer des programmes pour qu'on essaie de les coordonner. Nous sommes votre outil', ce qui a été l'inverse pendant pas mal d'années".*<sup>35</sup>

Se redefinió, pues, como un servicio de coordinación y *canal de difusión* para programas creadas por las universidades y no como creador de programas.

La AUF abrió una representación de cara a Europa en París en 1965. En mayo de 1995, se instaló una antena para la UE en Bruselas "*non seulement pour avoir une information sur les programmes européens mais aussi pour informer l'Europe de ce que nous faisons*"<sup>36</sup> (Lucie Lagrange 19/09/2002). Su función consiste, pues, en estar al tanto de las actividades de la UE y en ser un *canal de difusión* para las actividades de la AUF. Además del aspecto práctico de encontrarse en la vecindad de organismos europeos, es necesario tener una implantación europea. En efecto, la AUF, siendo una organización canadiense, no puede integrarse en programas europeos. La oficina en Bélgica, en cambio, reconocida como entidad no lucrativa belga, sí puede participar a proyectos de la UE (Lucie Lagrange 19/09/2002).

En 2002 se añadió la función de oficina para Europa del Oeste y el Magreb, anteriormente ubicada en París. Su objetivo consiste además en "*avoir une relation avec les universités belges, avoir un contact direct avec eux ; ce que je vous avouerai: on l'a eu à partir de l'année passée*"<sup>37</sup> (Lucie Lagrange 19/09/2002).

### 6.3.2. Organigrama

La asamblea general se reúne actualmente cada cuatro años para definir las pautas de la AUF. Participan con voto los representantes de los miembros titulares (centros con enseñanza e investigación de varios temas en francés) y con voz consultativa pero sin voto los representantes de los miembros asociados (centros con un instituto o departamento de francés). La asamblea elige además el presidente y los miembros del

---

<sup>34</sup> "De los 49 programas que teníamos, hemos pasado a 8."

<sup>35</sup> "Estamos al comienzo de los cambios. Creo que al nivel de visibilidad, claridad, transparencia, la Agencia ha logrado sus objetivos. Ahora, se ha devuelto un poco la AUF a las universidades, se ha dicho: 'Ustedes son los promotores, es su tarea formar programas y proponerlos para que intentemos coordinarlos. Somos su instrumento', lo que había sido al revés durante bastante tiempo".

<sup>36</sup> "no únicamente para obtener informaciones sobre los programas de la Unión Europea, sino también para informarla de lo que hacemos."

<sup>37</sup> "de tener una relación con las universidades belgas, de tener un contacto directo con ellas, lo que, se lo reconozco, tenemos desde el año pasado."

consejo de administración y del consejo asociativo. Presentamos brevemente el resto del organigrama:

El presidente, elegido para un único mandato de cuatro años, representa la asociación y preside la asamblea y los consejos.

El consejo asociativo, sólo en vigor desde 2001, decide sobre las demandas de adhesión y tiene como objetivo favorecer la solidaridad y asociación entre los miembros y AUF.

El consejo de administración y la oficina determinan los planes generales de acción, eligen los miembros del consejo científico y nombran el rector.

El consejo científico desempeña una función puramente consultativa y garantiza la calidad académica de los programas de la AUF. Orienta, pues, la política científica.

El rector es el director ejecutivo de la AUF. Es elegido para cuatro años, que pueden ser prolongados otra vez. La rectora actual es Michèle Gendreau-Massaloux.

El fondo universitario de cooperación y desarrollo se ocupa del presupuesto y de los medios financieros.

Como operador de la OIF, la AUF debe presentar informes a cada Cumbre de la OIF pero, en la práctica cotidiana, funciona casi independientemente. Esta posición de operador califica la asociación de *medio* para el *producto* de la OIF. Paralelamente, la OIF provee la AUF con *canales de difusión* y apoyo financiero y político.

Dado el desarrollo histórico, Montreal alberga dos instancias de la AUF y, por consiguiente, dos organigramas: el organigrama general de AUF y el de la Oficina de América del Norte. La Oficina cuenta con un director que se ve aconsejado por un 'Comité consultatif', o sea una asamblea aconsejadora.

Este comité consiste en el presidente de la CREPUQ ('Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec'), el presidente del RUFHQ ('Regroupement des universités de la Francophonie hors Québec') y un miembro del consejo de administración de la AUF que representa la América del Norte. Como observadores toman sede el director general de CREPUQ, el presidente de la AUCC ('Association des universités et collèges du Canada') y el secretario general de la OUI ('Organisation universitaire interaméricaine').

Así, algunas redes universitarias norteamericanas co-determinan el *producto* de la Oficina de América del Norte.

El organigrama de la implantación en Bruselas está reconfigurándose a consecuencia del traslado de algunos servicios de París, pero a frente de cada oficina está de todos modos un director con diploma universitario.

### 6.3.3. Geografía

Debido a razones históricas, la sede principal de la AUF se halla en Montreal. De acuerdo con su estatuto de operador de la OIF, sus oficinas se encuentran en países socios de la OIF. Las oficinas regionales asumen las funciones de la AUF para las regiones siguientes: en Dakar para África del Oeste, en Yaoundé para África central, en Montreal para América del Norte, en Haití para el Caribe, en Hanoi para Asia y la región pacífica, en Bruselas para Europa del Oeste y el Magreb, en Bucarest para Europa central y oriental, en Beyrouth para el Medio-Oriente y en Madagascar para la región del Océano Indiano. La oficina para Europa del Oeste y el Magreb se trasladó de París a Bruselas, cuya posición central en Europa, con la presencia de varias instituciones europeas le confiere una plusvalía importante. Esta centralización es sobre todo una decisión económica: implica una disminución de gastos. La oficina se encuentra desde 2003 en los edificios de la CGRI ('Commissariat General des Relations Internationales'), junto a la representación de la OIF para la UE. Se fortalece, pues, el vínculo con la comunidad francófona belga y con la OIF en general. La delegación de la AUF para la UE, en cambio, sigue encontrándose en la calle Montoyer, en el centro del barrio europeo de Bruselas. La separación en dos *lugares* refleja, pues, el *producto* y el *público* específico de cada servicio.

A estas oficinas se añaden algunas antenas – representaciones más pequeñas – que, como las oficinas, se encuentran dentro del área geográfica de la OIF.

*“L’originalité de l’Agence universitaire par rapport aux autres opérateurs de la Francophonie est qu’elle entretient des relations avec des universités et des gouvernements qui ne sont pas membres de la Francophonie institutionnelle (par exemple: la Géorgie, le Mexique, l’Allemagne, etc.)”<sup>38</sup> (Versieux 19/09/2002).*

En esta filosofía se sitúa el esfuerzo reciente de contacto con universidades estadounidenses.

Teóricamente, pues, universidades flamencas podrían ser socios de la AUF. Esto no es el caso, aunque algunas participen en programas de investigación, p.ej. la KUL en el

---

<sup>38</sup> “La originalidad de la agencia universitaria con respecto a los demás operadores de la *Francophonie* consiste en que mantiene relaciones con universidades y gobiernos que no son socios de la *Francophonie* institucional (por ejemplo : Georgia, México, Alemania).”



proyecto “Linguistique, informatique et corpus oraux”. Los socios belgas se hallan, pues, exclusivamente en la comunidad francesa de Bélgica (la región de Bruselas incluida). Por provincia, se trata de:

- Hainaut (3): Faculté polytechnique de Mons, Facultés universitaires catholiques de Mons, Université de Mons-Hainaut
- Namur(1): Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix
- Brabant wallon (3): Conférence internationale des doyens et directeurs des établissements supérieurs d’expression française des sciences de l’agriculture et de l’alimentation (CIDEFA), Faculté universitaire des sciences agronomiques de Gembloux, Université catholique de Louvain
- Lieja (1): Université de Liège
- Luxemburgo (1): Fondation universitaire luxembourgeoise
- Bruselas (3): Facultés universitaires Saint-Louis, Institut supérieur de traducteurs et interprètes, Université libre de Bruxelles

Como se ve, todos los establecimientos universitarios de la comunidad francófona de Bélgica se integraron en la AUF.

Las instituciones socias de la AUF en Canadá se concentran en las regiones de presencia francófona histórica. Esta atención por la vinculación histórica se refleja en el hecho de que la AUF menciona las universidades no tanto por provincia (Québec, Ontario), sino por región con lazos francófonos (Acadie, Ouest Canadien):

- Québec (18): CRIM (Centre de recherche informatique de Montréal), Ecole de technologie supérieure, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, Ecole nationale d’administration publique, Ecole Polytechnique de Montréal, Institut national de la recherche scientifique, Télé-université, Université Laval, Université McGill, Université de Montréal, Université du Québec, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Hull, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Trois-Rivières y Université de Sherbrooke;
- Acadie (2): Université de Moncton (provincia de Nouveau-Brunswick), Université Sainte-Anne (provincia de Nouvelle-Ecosse);
- Ontario (6): Collège dominicain de philosophie et de théologie, Collège Glendon de l’université York, Collège militaire royal du Canada, Université Laurentienne, Université d’Ottawa, Université Saint-Paul;

- Ouest canadien (2): Collège universitaire de Saint-Boniface (provincia de Winnipeg), Faculté Saint-Jean de l'Université d'Alberta (provincia de Edmonton).

Los *lugares* se sitúan, pues, en regiones con presencia francófona, y principalmente en Québec, dado el estatuto de lengua oficial del que goza el francés y el número elevado de hablantes nativos (81,2%). La AUF constituye, de hecho, un vínculo entre las universidades y comunidades francófonas de Canadá, frente a la mayoría anglófona.

### 6.3.4. Enseñanza

Como asociación universitaria, la enseñanza y la investigación son las actividades principales de la AUF. Nótese que el objetivo primario no es la enseñanza o investigación del francés, sino estas actividades *en* francés, aunque uno de los ocho programas trate de “Langue française, francophonie et diversité linguistique” (el idioma francés, francofonía y diversidad lingüística).

Otros temas son “Développement et environnement” (desarrollo y medioambiente), “Actions déléguées” (acciones delegadas) incluyendo proyectos de cooperación para clases bilingües o formación de profesores, “Soutien aux réseaux et structures associatifs” (apoyo a redes y estructuras asociativas) incluyendo apoyo a redes científicas o universitarias, “Mobilité scientifique universitaire” (movilidad científica y universitaria) para apoyar el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores mediante becas, “Renforcement institutionnel et scientifique des universités” (refuerzo institucional y científico de las universidades) para apoyar la investigación en el Sur, “Technologie de l'information et de la communication et appropriation des savoirs” (tecnologías de información y de comunicación y la apropiación de los conocimientos) y “Aspects de l'Etat de droit” (aspectos del estado de derecho).

El idioma francés es, pues, sólo uno de los *productos*. El *producto* genérico que se desprende de esta panoplia de programas es el desarrollo general de las regiones francófonas en los ámbitos académico, científico, tecnológico, económico, político y jurídico.

El programa “Langue française, francophonie et diversité linguistique” consiste en investigaciones lexicológicas, sociolingüísticas y en software para el aprendizaje de aspectos del francés. Las investigaciones se concentran en la variación del francés y el francés en situaciones bi- o plurilingües (p.ej. con idiomas africanos). No incluye investigaciones sobre las lenguas regionales de Francia. Dentro de ese programa, se

concretiza el apoyo a universidades que utilizan el francés en la enseñanza o en las cuales funciona un departamento de francés. La oficina de Bruselas apoya sobre todo investigaciones interuniversitarias sobre la diversidad cultural y lingüística en Europa (tanto en la UE como en los países candidatos a la adhesión).

El programa “Actions déléguées” apoya clases bilingües o clases de francés y formación del profesorado. A pesar del interés primordialmente universitario de la AUF, las acciones de este programa se destinan también al nivel secundario. Con eso, se dedica al apoyo a estructuras existentes y se integra en la ayuda al desarrollo para un *público* mucho más amplio que el mero *público* académico.

Aunque varios programas incluyan elementos de apoyo estructural, el de “Soutien aux réseaux et structures associatifs” se enfoca únicamente en esta materia, enfatizando la importancia atribuida al apoyo a redes y estructuras existentes en el dominio de las universidades y de la investigación.

El programa “Mobilité scientifique universitaire” concierne tanto a los estudiantes como al profesorado y a los investigadores. La AUF precisa que “*l’attribution des bourses repose sur un double critère: la recherche de l’excellence scientifique et l’opportunité de la candidature pour le développement régional*” (prospecto de la AUF 2002).<sup>39</sup> Se describe, pues, el desarrollo regional como el *producto* principal. Esta prioridad revela una dimensión que va más allá del mero *producto* académico: al desarrollarse las regiones francófonas en el mundo, la posición de la OIF y de las redes francófonas en varios ámbitos – no sólo el académico – se verá reforzada. El desarrollo académico, pues, no es el único *producto*; se lo puede considerar como un *medio* para el éxito de otro *producto*, el desarrollo geopolítico del mundo francófono. Como este programa se preocupa sobre todo por el Sur, la oficina en Bruselas acoge principalmente a los becarios, que provienen mayoritariamente de los países del Sur, antes de dirigirlos a una universidad belga o europea occidental. Para reforzar la red académica francófona en Europa, especialmente en vista de la expansión de la UE, fomenta la movilidad intraeuropea en el contexto de la diversidad cultural y lingüística en Europa.

Otro programa que integra explícitamente la preocupación por el Sur es “Renforcement institutionnel et scientifique des universités”. Dicho programa se propone como dominio “*promouvoir la recherche au Sud et structurer les établissements du Sud*” (prospecto de la AUF 2002).<sup>40</sup>

Dentro del programa “Aspects de l’état de droit”, la AUF apoya a una universidad de verano sobre ese tema organizada en la universidad Lille III. Este programa revela otra

---

<sup>39</sup> “La atribución de las becas se basa en un criterio doble: la búsqueda de excelencia científica y la oportunidad de la candidatura para el desarrollo regional”.

<sup>40</sup> “promover la investigación en el Sur y estructurar los establecimientos del Sur”.

vez el compromiso social y político de la AUF para desempeñar un papel en el desarrollo de la democracia y del respeto de los derechos humanos. En efecto, para que la OIF sea convincente en debates internacionales sobre democracia y derecho y juegue un papel en estas evoluciones, es imprescindible el desarrollo jurídico y político de sus socios.

El apoyo material didáctico se realiza mediante “Technologies de l’information et de la communication et appropriation des savoirs”. Engloba formaciones pedagógicas y tecnológicas, edición y difusión de obras de soporte variable y campuses numéricos. El DUTICE (‘Diplôme universitaire en technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement’) es un consorcio pedagógico que incluye la universidad de Mons-Hainaut. Este consorcio se dedica a la formación a distancia, imprescindible para una organización con la extensión geográfica de AUF. Tales proyectos permiten evitar los problemas relacionados al *lugar* de difusión del *producto*. Hemos descrito un proyecto semejante del ‘Instituto Cervantes’ (véase 5.2.3.).

De los programas mencionados se deduce que la AUF, de acuerdo con su origen y sus objetivos, se dirige mayoritariamente al *público* universitario, aunque con elementos que se refieren al nivel secundario. Los programas no pretenden proporcionar enseñanza, sino mejorar colaboraciones interuniversitarias, apoyar a la formación del profesorado o a la elaboración de material y metodología didácticos de los cuales éste dispone.

La ayuda a la comunidad científica se realiza también mediante el establecimiento de una biblioteca en la sede central de Montreal. Aquí, “*nous répertorions depuis 1960 toute une série de périodiques et de livres qui touchent la francophonie, l’enseignement supérieur et la langue française*” (Versieux 19/09/2002).<sup>41</sup> Al nivel regional, se establecieron centros de acceso a la información y campuses numéricos. Son centros que combinan obras editadas por la AUF tanto como acceso a bancos de datos internacionales y encargo de artículos científicos.

Otro programa de aplicación al Sur es “Développement et environnement”. La oficina en Bruselas apoya el DEA (‘Diplôme d’Etude Approfondie’) “Agroalimentaire Assurance-Qualité” y al centro regional especializado en agricultura de Rabat. Este programa incorpora todas las disciplinas universitarias relacionadas con el medioambiente y el desarrollo económico y social de los países del Sur. El proyecto se inscribe explícitamente en el contexto de las conferencias internacionales sobre el clima de Río de Janeiro y Kyoto. Se trata otra vez de un programa con ambiciones geopolíticas: la agricultura siendo el sector económico más importante de muchos

---

<sup>41</sup> “coleccionamos desde 1960 toda una serie de periódicos y libros relativos a la *francophonie*, la enseñanza superior y el idioma francés”.

miembros de la OIF, investigaciones en este ámbito se revelan imprescindibles para el desarrollo económico de la OIF. Además, la posición bastante intransigente de los EE.UU. sobre las convenciones de Río de Janeiro y Kyoto permite a la OIF y sus operadores como AUF perfilarse como una asociación comprometida con el desarrollo durable. En los conflictos geopolíticos sobre ecología, la OIF toma partida por el Sur, donde se sitúa la mayoría de sus miembros.

La oficina para América del Norte se enfoca sobre todo en la organización del contacto interuniversitario. Apoya por ejemplo a la movilidad de los conocimientos, estudiantes y profesorado mediante becas o asistencia técnica para el intercambio de datos. Otros programas fortalecen redes de cooperación a los diferentes niveles. Una última forma de apoyo a *productos y canales de difusión* existentes es la participación concreta en actividades universitarias en el territorio norteamericano, p.ej. coloquios.

A pesar de ser el organismo académico francófono más extendido, la AUF no está implicada en exámenes internacionales de francés, tal el DELF y DALF o semejantes.

### 6.3.5. Cultura

*“La mission de l’Agence s’inscrit prioritairement dans le cadre et l’enseignement universitaire. Il arrive toutefois, dans des circonstances particulières (année de la francophonie au Liban, par exemple) qu’elle soutienne et organise des activités qui dépassent le strict cadre universitaire”*<sup>42</sup> (Christophe Versieux, 19/09/2002)

*“des activités culturelles pas vraiment, c’est beaucoup plus l’OIF (...) nous avons vraiment toute la facette universitaire, c’est séparé et c’est volontaire”*<sup>43</sup> (Lucie Lagrange, 19/09/2002)

Estas repuestas expresan el énfasis que la AUF pone en el *product*o universitario, aunque también presente una apertura hacia proyectos relacionados con su misión.

### 6.3.6. Colaboraciones

La AUF colabora con cuatro categorías importantes: los establecimientos universitarios, los estados y gobiernos, las organizaciones multilaterales y las instituciones privadas.

Los establecimientos interuniversitarios, un *público intermediario*, constituyen el público inicial de la AUF. Actualmente, la AUF cuenta con más de 400 establecimientos

---

<sup>42</sup> “La misión de la Agencia se inscribe prioritariamente en el marco y la enseñanza universitarios. Ocurre, sin embargo, en circunstancias particulares (año de la francofonía en Líbano, por ejemplo) que sostenga y organice actividades que rebasan el estricto marco universitario.”

<sup>43</sup> “Las actividades culturales no realmente, es más bien OIF. Aquí, es la faceta universitaria. Es separado y eso es voluntario”.

(universidades, escuelas superiores, centros de investigación,...). Colaboraciones suplementarias se establecen con miembros futuros, asociaciones universitarias regionales y conferencias regionales de rectores.

Los estados y gobiernos con los cuales la AUF se encuentra en '*partenariat*' de cooperación bilateral, son los de la *Francophonie* del Norte. Para Francia, se trata de los ministerios de asuntos exteriores, educación nacional, industria, cultura, el *Conseil subventionnaire* y el *Haut Conseil de la Francophonie*. En Canadá se colabora tanto con el gobierno nacional como con los gobiernos provinciales. El ministerio de asuntos exteriores canadiense y la ACIDI ('Agence Canadienne de Développement International') operan a escala nacional. A escala provincial, se trata del ministerio de relaciones internacionales de Québec y el ministerio de asuntos intergubernamentales de Nouveau-Brunswick. Se añaden otros ministerios y organismos responsables por los ámbitos de educación universitaria y de cooperación internacional. En Bélgica, se colabora esencialmente con la APEFE ('Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger').

Entre las organizaciones multilaterales con las cuales la AUF coopera, se encuentran evidentemente la OIF y sus operadores pero también la Unión Europea, la Banca mundial, el FNUAP ('Fondo de las Naciones Unidas para la Población'), o sea organizaciones geopolíticas y económicas, más bien que académicas. Vemos aquí que ambos niveles se mezclan en la práctica de la AUF. Como "*le Secrétaire général de la Francophonie* [en aquel entonces Boutros Boutros-Ghali] *est très soucieux de collaborer avec d'autres aires linguistiques*"<sup>44</sup> (Versieux 19/09/2002), la AUF colabora con instituciones que se ocupan de la lusofonía, del mundo hispanohablante y del plurilingüismo en general.

La comunidad francesa de Bélgica colabora con la AUF mediante su 'Commissariat Général aux Relations Internationales'. Otra organización colaboradora belga, de perfil académico, es la 'Conférence des Recteurs des Universités Francophones'. A escala supranacional se colabora también con la UNESCO ('Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture'), la EUA ('Association des Universités Européennes') y el CLORA ('Club des Organismes de Recherche Associés'). El punto común entre la AUF y las asociaciones con las que colabora, consiste en su interés para la enseñanza e investigación universitaria. Se nota, sin embargo, una diferencia considerable, dado que dichas asociaciones cubren regiones de diferente tamaño (desde el nivel provincial hasta el nivel mundial). Al igual que la sede central de la AUF, la oficina en Bruselas busca contactos, por un lado, con servicios de enseñanza e investigación y, por otro lado, con organismos políticos y económicos. Afirma

---

<sup>44</sup> "El secretario general [en aquel entonces Boutros Boutros-Ghali] de la *Francophonie* es muy cuidadoso de colaborar con otros ámbitos lingüísticos."

mediante estos dos tipos de *público* y de *canal de difusión* su *producto* doble: el desarrollo académico y el desarrollo geopolítico.

Además de los colaboradores gubernamentales, la AUF cuenta con compañías privadas implicadas en la investigación. Ciertas instituciones privadas cooperan en proyectos específicos, entre otros la fundación Soros en Haití o compañías de informática, p.ej. Cisco en Senegal o Bull.

### 6.3.7. Conclusión

Su origen y carácter universitario constituyen la especificidad de la AUF, aunque algunos proyectos coincidan con *productos* de otras organizaciones geopolíticas o económicas. Esta especificidad no sólo se desprende de los programas y de la estructura de la AUF, sino que también fue la primera idea que surgió en los contactos con Lucie Lagrange de la oficina en Bruselas y con Christophe Versieux de la sede en Montreal. Así explica Lucie Lagrange (19/09/2002):

*“Nous sommes universitaires, c’est tout à fait différent. Le problème c’est qu’on recoupe certains programmes parce que parler de droit international, c’est plus une question de l’OIF mais ça implique des universitaires”.*<sup>45</sup>

De hecho, se trata de un instrumento universitario que se interesa casi exclusivamente por la enseñanza e investigación universitaria, tanto para un *público* de hablantes nativos como para un *público* de hablantes FLE, lo que es el caso en muchos países africanos y asiáticos. Lagrange reafirma que la AUF funciona en parte como un *medio* para el *producto* de la OIF.

Si la AUF se dirige en primer lugar a los países de la *Francophonie*, también enfatiza querer amplificar contactos con universidades con departamentos o carreras en francés, ubicadas en países fuera de la OIF, como Georgia o recientemente EE.UU. En el contexto europeo, Lucie Lagrange (19/09/2002) afirma:

*“Je cherche beaucoup de contacts avec des Portugais, des Hollandais, des Anglais(...) [Il n’y a] pas assez [de contacts avec les communautés flamande et germanophone] (...) mais il y a une volonté certainement”.*<sup>46</sup>

Como la OIF, la AUF cuenta con socios en los cinco continentes pero esencialmente en países con vínculos históricos con Francia, p.e antiguas colonias como el Canadá francófono que tomó la iniciativa. Son estos países donde existe una tradición de enseñanza e investigación en francés. Aunque la AUF aspire a una representación

---

<sup>45</sup> “Nosotros somos universitarios, es completamente diferente. El problema es que a veces, los programas coinciden, visto que hablar de derecho internacional, es más bien una cuestión del OIF, pero implica a universitarios.”

<sup>46</sup> “Busco muchos contactos con portugueses, holandeses, ingleses. (...) No [hay] bastante [contactos con las comunidades flamencas y germanófonas], (...) pero seguramente existe la voluntad.”

equilibrada de los diferentes países – “*ils essaient maintenant de favoriser un peu des gens autres que les Français*”<sup>47</sup> (Lucie Lagrange 19/09/2002) –, “*l’Agence Universitaire de la Francophonie n’est pas une agence intergouvernementale. Elle n’est donc pas tenue à des quotas de représentativité*”<sup>48</sup> (Christophe Versieux 19/09/2002). Su estatuto académico le permite, pues, elaborar su propia política de reclutamiento, favoreciendo los países francófonos otros que Francia. La AUF se limita, sin embargo, apoyar universidades francófonas o departamentos de francés existentes. Hemos explicado que, cada vez, la AUF se perfila como coordinador y no como creador de programas.

La AUF no cubre únicamente la enseñanza e investigación del francés, sino también otros temas en francés, como tecnología, agronomía, medioambiente o salud. Muchos programas fomentan la movilidad de conocimientos, estudiantes y profesorado así como el establecimiento de redes de información. Conviene precisar que, a menudo, el objetivo es facilitarles a los países del Sur el acceso a redes de investigación. Estos temas constituyen tantas piedras angulares al desarrollo político y económico de todos los socios de la OIF, con lo cual el *producto* académico de la AUF sirve de *medio* al *producto* general de la OIF: el desarrollo de todos sus miembros con el fin de fortalecer su posición mundial.

La investigación que sí toma como objeto el francés integra la variación léxica del francés en las diferentes regiones o el francés en situaciones bi- o plurilingües así como el contacto con otros territorios lingüísticos, p.ej. el mundo hispanohablante, el mundo lusófono o el mundo árabe. Lenguas minoritarias no forman parte de los temas investigados. Sí es el caso para lenguas regionales importantes habladas en países miembros, p.ej. el swahili. Otra vez, la selección del temario implica decisiones de relevancia política. El contacto con otros territorios lingüísticos puede contribuir a la formación de redes más amplias no anglófonas. Las lenguas regionales apoyadas son las con un potencial de comunicación interregional, y, por consiguiente, con un potencial político-económico. Al desarrollarse estas lenguas, la población de los países implicados puede desarrollarse mejor. Favoreciendo el uso y la investigación de ciertos idiomas, se apoya una evolución lingüística: la imposición de un idioma de comunicación interregional importante en detrimento de lenguas minoritarias no apoyadas.

La estructura general de la AUF es descentralizada. Las oficinas regionales tienen mucha libertad o como lo formula Christophe Versieux (19/09/2002):

*”L’Agence dispose de neuf bureaux régionaux à travers le monde. L’initiative appartient aux bureaux qui sont soutenus dans leur action par le Siège de*

---

<sup>47</sup> “ahora, intentan favorecer un poco personas que no sean francesas”.

<sup>48</sup> “AUF no es una agencia intergubernamental. No debe, pues, cumplir cuotas de representatividad”.



*Montréal et les services centraux parisiens. La gestion de l'Agence est décentralisée*".<sup>49</sup>

En cuanto a la conversión de AUPELF-UREF en AUF, hemos explicado que, simultáneamente, la AUF ha querido devolver la iniciativa a las universidades: también en la relación entre AUF y las universidades, se observa, pues, una tendencia descentralizadora.

## 6.4. Alliance française

### 6.4.1. Historia

En 1883, el embajador Paul Chambon creó la 'Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger'. Trece años después de la derrota de 1870 contra Alemania, que había disminuido el territorio nacional y aumentado la pobreza, Francia empezó a reconstruirse y a recuperar su unidad y su confianza. Como durante la Revolución, se volvió a considerar el idioma francés como el *medio* principal para que Francia recuperara su posición mundial. La 'Alliance française' propiamente dicha se fundó el 10 de marzo de 1884 en París. El consejo de administración incluyó algunas celebridades francesas del mundo literario – Jules Verne – y del mundo científico – Louis Pasteur. En la heterogeneidad de los consejeros – que no sólo incluían a diplomáticos – se evidencia que el objetivo de la AF es más amplio que el idioma en sí. En el mismo año se establecieron una Alliance en Europa (Barcelona), África (Senegal y la isla de Mauricio) y Latinoamérica (México). En 1886, se reconoció la 'Alliance française' de utilidad pública. La primera sección asiática se creó en 1889 en India, seguida por Melbourne en 1890. Las AAFF de Chicago y Denver se fundaron en 1897, la de Providence en 1901. En 1902 se formó la federación de las 'Alliances françaises' en los Estados Unidos. En el mismo año, Canadá abrió su primera AF en la universidad Mac Gill en Montreal. La red de AF es inestable, dado que siguen abriéndose y cerrándose AAFF a través el mundo. Las más recientes para nuestro estudio son las AAFF de Jackson (EE.UU., 1995), Flandre Occidentale (2001) y Montreal (Canadá) está actualmente "*en cours d'installation*".<sup>50</sup> La AF se declaró desde el principio sin obediencia política ni religiosa para integrar a todos los que sean susceptibles de ayudar Francia a reforzarse. Hasta el día de hoy, las AAFF declaran en sus estatutos no querer discriminar por raza, color de la piel, sexo, religión u origen nacional. Este principio de 'tolerancia' permite por un lado incluir a todos los interesados posibles y, por otro lado, da eco a los valores humanistas atribuidos al francés durante la Revolución.

---

<sup>49</sup> "La Agencia dispone de nueve oficinas regionales a través el mundo. La iniciativa pertenece a las oficinas que se ven apoyadas en su acción por la sede de Montreal y los servicios centrales de París. La gestión de la Agencia es descentralizada."

<sup>50</sup> "en curso de instalación"

Ciertas AAFF consideran la difusión de este ideario como un elemento importante de su tarea. Citamos al vicepresidente de la AF de Condroz-Meuse-Hesbaye (Bélgica), Joseph Goly (18/09/2002):

*“A travers la culture, il y a tout de même des valeurs humaines, qui appartiennent à tout le monde, mais qui sont plus spécifiques peut-être à une tradition française comme le respect de l’homme, la tolérance, l’ouverture, le pluralisme. Ce sont des valeurs que nous estimons véhiculées par tout le monde mais plus particulièrement par la tradition de la culture française du dix-huitième. Il y a donc toute une philosophie quand même. (...) Nous avons la vanité de penser que, dans le concert des nations, nous avons quelque chose d’original à défendre. On peut voir cela dans les éléments politiques. Pour le moment, le monde anglo-saxon voudrait tout de suite nous embarquer dans une guerre et vous remarquez que les pays francophones ou alliés comme la France ou la Belgique ont quand même des positions sensiblement différentes et que, par respect pour tout le monde, on ne s’embarque pas comme ça dans une aventure militaire. Là, je crois qu’il y a des enjeux qui sont liés à l’Alliance Française.”<sup>51</sup>*

Utiliza la actitud diferente de Francia y Bélgica en la guerra – en aquel entonces todavía inminente – en Irak como un ejemplo para mostrar que la ideología del francés opone estos países a los EE.UU.

Ciertas AAFF reafirman, pues, el objetivo primero de la AF: la difusión del idioma es sólo un *medio* para un fin político-económico de prestigio, el restablecimiento de Francia como fuerza mundial. Dentro de este marco geopolítico, el nombre de esta primera asociación evoca explícitamente las colonias francesas como un *público* meta de la política de difusión.

El apoyo del estado francés se traduce no sólo en las subvenciones por parte del ministerio de asuntos extranjeros, sino también por la presencia del presidente en las grandes celebraciones de la ‘Alliance française’. Así, al celebrar la Alliance sus 60 años (1944), el general De Gaulle afirmó en Argelia – todavía una colonia francesa – la vocación original de la Alliance, tanto como Mitterrand asistió al centenario de la Alliance (1984).

El objetivo inicial de la AF era, pues, la difusión del idioma francés. Los voluntarios implicados en la fundación de las AAFF eran a menudo franceses o francófonos

---

<sup>51</sup> “A través de la cultura, aparecen valores humanos, que pertenecen a todos, pero que son más específicos de una tradición francesa, como el respeto del hombre, la tolerancia, la apertura, el pluralismo. Son valores que consideramos como vehiculados por todos pero más particularmente por la cultura francesa del siglo XVIII. Se trata, pues, de toda una filosofía (...) Tenemos la vanidad de pensar que, en el conjunto de las naciones, tenemos algo particular que defender. Podemos verlo en la política. En este momento, el mundo anglosajón querría lanzarnos inmediatamente en una guerra y se observa que los países francófonos o aliados como Francia o Bélgica toman posiciones sensiblemente diferente y que, par respecto de todos, no se lanza así en una aventura militar. Creo que aquí, hay intereses ligados a la Alliance Française.”

expatriados. De ahí que ciertas AAFF funcionen sobre todo como asociación cultural para francófonos en el extranjero. Algunos respondientes estadounidenses afirmaron que, según ellos, la presencia de inmigrantes franceses o francófonos es el criterio de fundación de una AF (p.ej. AF de Grosse Pointe en EE.UU.). Definen así el *público* como FLM y no como FLE, lo que aparece en la misión oficial de la AF. Algunas AAFF evolucionaron de un *público* FLM a un *público* FLE por razones sociopolíticas. Pensemos en la AF de Limburgo que fue fundada por miembros de la burguesía francófila y francófona de Hasselt, pero se destina ahora a los estudiantes de FLE. La AF de Amberes afirma que casi la mitad del *público* para sus conferencias pertenece a la burguesía francófona o bilingüe.

El ‘Cercle Emile Verhaeren’ de Ronse, centro asociado a la AF de Bélgica, se fundó en 1972 como reacción a las leyes lingüísticas por las cuales las facilidades para francófonos en Ronse se redujeron. La asociación escogió al poeta Verhaeren como símbolo de los francófonos en Flandes (Allart, 05/10/2002). Esta reacción recuerda la fundación de la ‘Délégation culturelle et pédagogique de France’ en Gante, también en reacción a las leyes lingüísticas. La gran diferencia es que el ‘Cercle Emile Verhaeren’ se dirige sobre todo a los francófonos en Flandes, mientras que la delegación quiso sobre todo apoyar el FLE entre los neerlandófonos.

#### **6.4.2. Organigrama**

La originalidad de la AF consiste en que las AAFF no sean servicios exteriores del estado francés como los ‘instituts français’ – aunque algunos institutos estadounidenses sean asociados a la AF –, sino que son asociaciones de derecho local dirigidas por voluntarios del país de acogida y acreditadas por la sede en París. Aunque la mayor parte de sus recursos procede de la matrícula, algunas AAFF reciben una subvención. El estado francés remunera el director para las AAFF que se crean por la iniciativa del estado francés o de una embajada francesa, o cuando se considera que una AF tiene un impacto potencial considerable. Finalmente, las AAFF pueden recibir donaciones de personas privadas o de empresas, o subvenciones del estado. La AF de Anápolis menciona así subvenciones ocasionales del departamento de Educación estadounidense. Las AAFF flamencas, en cambio, tienen problemas para recibir subvenciones del estado por causa de la estructura comunitaria de Bélgica.

La afiliación de las AAFF varía de unos 60 en Dupage (EE.UU.) hasta 2500 en San Francisco (EE.UU.). Las AAFF funcionan como entidades no lucrativas. Los miembros del consejo de administración son a menudo francófonos expatriados o profesores de francés. La función de presidente puede ser un puesto de prestigio ocupado por una personalidad importante: para la AF de Mons es Michel Tromont, gobernador de la provincia, y el presidente de la federación belga es el conde de Launoit.

En efecto, las AAFF de cada país se juntan en una federación. Esta federación asegura los contactos con París y pide cuentas de las actividades organizadas. La autonomía de las AAFF locales hacia la federación y hacia la sede en París es muy grande. Muchas AAFF afirman que pueden hacer lo que quieren. Algunas AAFF creen que no hay suficiente contacto con la federación y París. Lo consideran como desinterés y abandono. En efecto, se cesó de enviar fondos de libros a todas las AAFF locales, con lo cual algunas tienen el sentimiento de pagar la cotización para ser reconocida como AF sin recibir nada a cambio. El descontento de la AF de Clarion (Pennsylvania) es tal que se considera la separación:

*“Notre activité principale était d’offrir des livres de prix aux meilleurs élèves français de la région. Mais ceci va également nous être très difficile, car l’Alliance Française de Washington ne nous a pratiquement plus envoyé de livres depuis déjà plusieurs années. Ceci, malgré mes appels et la cotisation que nous donnons à l’Alliance chaque année. Nous sommes ici en train de discuter d’une séparation éventuelle avec l’Alliance Française qui ne semble pas encourager la francophonie dans les provinces américaines”<sup>52</sup> (Fortis, 05/11/2002).*

El reclutamiento del profesorado se hace según criterios muy diversos.

### **Figura 3: requisitos para un empleo en la AF de Louisville**

**(<http://www.aflouisville.org/employment>)**

#### **Offre d'emploi**

Si vous êtes de langue maternelle française et si vous souhaitez faire partager cette langue et cette culture avec des élèves intéressés et motivés, cette offre est pour vous.

Venez enseigner à l'Alliance Française de Louisville ! Les cours que nous proposons ont lieu le matin ou le soir, les enseignants sont employés à mi-temps. Tous les candidats doivent posséder un visa de travail en cours de validité.

Las asociaciones donde sólo trabajan voluntarios casi no pueden fijar criterios para su profesorado. Por lo demás, son sobre las AAFF más importantes que son más exigentes para el profesorado. La AF de Bruselas, p.ej., exige una especialización y experiencia en FLE para su profesorado. La directora de la AF de Bruselas, Maryline Moulin (19/09/2002), afirmó que trabajar en un país en parte francófono como Bélgica

---

<sup>52</sup> “Nuestra actividad principal consistía en otorgar libros de premio a los mejores estudiantes de francés en la región. Esto va a ser muy difícil, dado que la AF de Washington casi no nos ha enviado libros desde hace algunos años, a pesar de nuestras demandas y la cotización anual que damos a la Alliance. Estamos discutiendo una separación eventual de la AF que no parece estimular la Francophonie en las provincias estadounidenses”

presenta como ventaja que se puede reclutar bastante fácilmente a profesorado. La AF de Lake Champlain en Vermont (EE.UU.) afirma que buena parte de su profesorado proviene de Québec, región limítrofe.

Otras AAFF estadounidenses, en cambio, sufren de la falta de profesorado y contestaron que deben contentarse de profesores que tengan todos los formularios administrativos necesarios para poder trabajar legalmente en el país, como en la figura 3. La penuria de profesorado reduce, pues, la calidad y las posibilidades de selección. Sin embargo, el 88% del profesorado estadounidense es hablante nativo. Vemos que en general se recluta también a profesorado que es francófono sin ser francés. Las calificaciones tan heterogéneas del profesorado impiden una formación homogénea por parte de la AF. Son los profesores quienes escogen el método con el que trabajan. Las clases se enfocan en general en las competencias comunicativas.

La AF amplifica su red por reconocer asociaciones como ‘annexe’ o ‘centre associé’. En Bélgica, sólo hay un centro asociado, el ‘Cercle Emile Verhaeren’ en Ronse. Su presidente explicó que la asociación quiso aprovechar una red más amplia con *canales de difusión*, sin perder su propia identidad. En EE.UU., los once centros asociados (8%) son a menudo ‘clubs français’ en escuelas o universidades.

A pesar de que la enseñanza del francés ocupe una posición central en la misión de la AF, sólo el 50% de las AAFF estadounidenses, el 63,6% de las AAFF canadienses y el 37,5% de las AAFF belgas se cargan de enseñanza. En general, son las AAFF más pequeñas las que no dan clases por falta de demanda y de dinero, aunque la sede central les incite a menudo a intentarlo, como nos dijo e.o. la AF de Condroz-Meuse-Hesbaye (Bélgica). Las AAFF que no se destinan a un *público final* de alumnado propio, sí pueden implicarse en la enseñanza de manera menos directa. Así, todas las AAFF belgas contactan a las escuelas para proponer conferencias o para ponerles al tanto de sus concursos de cuentos o de ortografía. Muchas AAFF regalan libros a las escuelas para enriquecer sus fondos francófonos o como premio para concursos de francés. Sin embargo, la realidad contradice la idea de que el *producto principal* de la AF sea procurar enseñanza del francés, dado que la mitad de las AAFF no lo hace. En Bélgica esto se explica en parte por la amplia oferta de clases de francés en las redes existentes de la enseñanza reglada y de promoción social. Las tres AAFF que sí proponen clases – Bruselas, Hainaut y Verviers – se dirigen a un *público* específico: respectivamente los extranjeros (Bruselas, Hainaut) o los niños (Verviers).

Muchas AAFF elaboran sus propios *canales de difusión*. En los EE.UU. 48 (de las 132) AAFF cuentan con su propia página web, a añadidura de la de la federación. En Canadá son 4 en 11 y en Bélgica sólo una: la federación y AF-CELF Bruxelles-Europe. Las páginas estadounidenses son anglófonas o bilingües. Ninguna es redactada únicamente en francés. Algunas presentan una forma de heterolingüismo o cambio de

código: inglés con elementos franceses como en este fragmento de la AF du North Shore (figura 4)

**Figura 4: fragmento de la página web de la AF du North Shore**  
(<http://www.northstarnet.org/evkhome/afnorth/>)

Your French a little rusty? Pas de problème! Come and enjoy the camaraderie of French-speaking people in Chicago's northern suburbs along the lakefront (Northern Cook County). Benefit from our excellent lecture programs which take place twice a month (on Monday afternoons) from October-April, and our year-round activities.

***Il y en aura pour tous les goûts!***

La mayoría incorporan un símbolo francés en su página de acogida: la bandera tricolor, la tour Eiffel, el Arc de Triomphe, o el mapa de París como menú (Seattle). La página web de Louisville incluye publicidad para el patrocinador: 'Catherine's, Belgian chocolates'. El arraigamiento en los EE.UU. se revela a menudo ya en la presencia de la bandera estadounidense en la página de acogida de muchas AAFF.

Varias AAFF publican una revista para sus socios con su programación, la relación de sus actividades, informaciones sobre el mundo francófono, recetas. Algunas tienen un título francés: *Le Bulletin* (Nashville), *Le Cardinal* (Cincinnati, véase el apartado 6 en el tomo II), *Le Courrier* (Minneapolis), *La Gazette* (Providence, UTA), *Ici l'Alliance* (Santa Rosa), *Le Kiosque* (Cotter College), *Le Messenger* (Bonita Springs). A pesar de su título francófono, estas revistas son bilingües. El canal de difusión se redacta, pues, siempre en inglés, y a veces también en otro idioma. El francés aparece en el título o en el título de rúbricas como elemento de heterolingüismo, sugiriendo el lazo con el idioma y el mundo francés. Tanto como en las páginas web, aparecen en las revistas símbolos tanto franceses como estadounidenses. En *Le Cardinal* (apartado 6 en el tomo II) vemos la torre Eiffel y el cardenal, el pájaro emblemático del estado de Ohio, donde se ubica esta AF. Esta imagen y el título de la revista enfatizan, pues, el vínculo con el estado de acogida.

### 6.4.3. Geografía

Como esbozamos arriba, veinte años después de su fundación, la 'Alliance française' ya se encontró instalada en todos los continentes. En 2002, cuenta con 1065 asociaciones en 129 países.

Desde los principios de la AF, la iniciativa local es una base importante para la organización. Así, las primeras AAFF de México y Melbourne se fundaron por la

iniciativa de franceses expatriados. Se puede, pues, considerar las AAF como un reflejo del interés local por la lengua y cultura francesa.

### Mapa 9: La política de difusión lingüística y cultural del francés en Bélgica



Como se desprende del mapa 9, Bélgica cuenta con tres AAF en Flandes, tres en Valonia, una en Bruselas y un 'centre associé' en Ronse (comunidad con facilidades en la frontera lingüística). La repartición en el país es, pues, bastante equilibrada. La AF de Bruselas es la más importante por alojar también la federación de AF en Bélgica y por combinarse con el 'Centre européen de la langue française' (CELF). Esta dimensión europea se refleja también en el nombre oficial: 'Alliance Française de Bruxelles-Europe'. Así, la AF explicita en su nombre el *lugar* en el que se considera ubicada, así como su *público*, que es en su mayor parte el *público* relacionado con la UE.

La mayoría de los entrevistados opinaron que Bélgica tiene bastante AAF. El presidente de la AF de Limburgo, el profesor Clijsters (13/09/2002), mencionó sin embargo que los Países Bajos cuentan con treinta AAF para 15 millones de habitantes. Si se transponen estas relaciones a Flandes, podría haber diez AAF en Flandes en vez de las tres que hay actualmente. Los representantes de la AF Condroz-Meuse-Hesbaye afirmaron que sería más útil fundar algunas AAF en Flandes, dado

que el francés es un idioma extranjero. El presidente de la AF de Flandre Occidentale, el profesor D'Hulst matiza la importancia del criterio geográfico:

*“Maintenant, il y a un certain déséquilibre. Nous avons plus d'Alliances en Flandre qu'en Wallonie. Ce qui pourrait à première vue s'expliquer en raison du fait que le français est bien implanté en Wallonie. N'empêche qu'il y a en Wallonie même un certain déséquilibre. Certaines zones sont absolument laissées pour compte, d'autres zones sont bien représentées. En Flandre, (...) nous n'avons pas d'Alliance en Flandre Orientale. Ceci dit, il y a une possibilité pour créer une Alliance à Bruges. Vous voyez donc, le principe géographique n'est pas un principe absolu.”<sup>53</sup> (14/10/2002)*

#### Mapa 10: La política de difusión lingüística y cultural del francés en Canadá



Si la primera AF de Canadá se fundó en Montreal, ahora, aquí no existe una AF pero está instalándose otra vez. En efecto, las AAFF canadienses funcionan sobre todo en las provincias mayoritariamente anglófonas.

<sup>53</sup> “Ahora, hay cierto desequilibrio. Tenemos más AAFF en Flandes que en Valonia. A primera vista, podría explicarse por el hecho de que el francés está bien establecido en Valonia. No obstante, hay cierto desequilibrio en Valonia. Algunas zonas están dejadas al lado, mientras que otras están bien representadas. En Flandes, (...) no hay ninguna AF en Flandes oriental. Sin embargo, hay la posibilidad de crear una AF en Brujas. Como se ve, el principio geográfico no es un principio absoluto.”



**Mapa 11: La política de difusión lingüística y cultural del francés en EE.UU.**



Como se desprende del mapa de los Estados Unidos, California acoge a 17 AAFF estadounidenses, con lo cual es el único estado donde hay más de 10 AAFF. Esto no debe sorprender visto que California es el estado más poblado de EE.UU. (34 501 130 habitantes) y que goza además de una gran prosperidad económica. Entre el grupo de estados con cinco hasta diez AAFF, se encuentran seis de los diez estados más poblados: Texas (2ª), Nueva York (3ª), Florida (4ª), Pennsylvania (6ª), Ohio (7ª), Michigan (8ª). Nueva York, Pennsylvania, Ohio y Michigan limitan al norte con las provincias canadienses de Ontario y Québec. La proximidad de estas provincias cuya importancia en términos de población y economía demostramos (apartado 7.3) y donde el francés juega un papel importante, puede fomentar las AAFF. Nótese que estados con lazos históricos con Francia, como Luisiana, no presentan una concentración mayor de AAFF: en los cinco estados donde por lo menos el 2,5% de la población habla el francés o el criollo francés (Luisiana, Maine, Massachussets, New Hampshire y Vermont) juntos, sólo hay cinco AAFF entre las cuales tres con enseñanza.

Por tanto, los lazos con el francés pueden ser de naturaleza económica reciente. La AF de Napa (California) explica que la vinicultura atrae a muchos franceses, con lo cual la población estadounidense quiere estudiar el idioma (Tsouo-Harvey, 10/09/2002).

Seis estados no tienen ninguna AF: Alaska, Arkansas, New Hampshire, North & South Dakota y Wyoming. En veintidós de los cincuenta estados, la población tiene un ingreso que supera el promedio nacional (42148\$ por año). Estos estados más ricos cubren la mayoría de las AAFF (81 AAFF o 61,4%) de las cuales treinta y nueve (el 59%)

imparten clases y veintiocho tienen una página web (el 58,3%). Se destaca, pues, una correlación entre el ingreso y la presencia de una AF, los estados más ricos acogiendo más frecuentemente una AF. No hemos encontrado una correlación entre la cotización y el ingreso. La cotización varía entre 10\$ (Wilmington) y 80\$ (Chicago) por año y se relaciona más bien con el tipo y la diversidad del *producto* ofrecido: clases, una biblioteca, un lugar de encuentro informal,...

Muchas AAFD aprovechan lazos históricos existentes – aunque sean limitados – para participar en conmemoraciones. La AF de Lake Champlain (Vermont) intenta agrupar a los descendientes de Québec, que constituyen el 29% de la población del estado. La AF de San Antonio (Texas) mantiene contactos con Castroville, una pequeña ciudad de alsacianos. Se celebró en 2002 en Wilmington el 225º aniversario de la guerra de Independencia y del tratado de “Alliance, Amitié et Commerce” entre Francia y los Estados Unidos. Ciertas AAFD como la de Annapolis se quejan de que los franceses expatriados se desinteresen de la AF.

Una ventaja práctica de situarse en una región francófona es, según la directora de la AF Bruxelles-Europe, que se recluta más fácilmente a profesorado de calidad y que el contacto con la administración local se establece más fácilmente.

Un número importante de las AAFD es relacionado a una escuela o universidad con un departamento de francés. En Bélgica, tres AAFD son dirigidas por un profesor universitario y relacionadas a la universidad (Flandre Occidentale, Limburgo y Hainaut). Combinan de hecho *lugares y canales de difusión* del francés existentes.

#### **6.4.4. Enseñanza**

El primer *producto* de la AF era, pues, la enseñanza del idioma francés como un *medio* para reforzar la posición de Francia en el mundo. Ahora, las actividades didácticas de la AF incluyen clases de francés o de temáticas relacionadas con el francés, así como formación del profesorado o certificados lingüísticos.

Ya explicamos que la inmensa oferta de clases de francés en Bélgica reduce la demanda. La AF de Verviers ofrece clases de dicción para los niños. La AF Bruxelles-Europe se dirige al público internacional de Bruselas y sobre todo a los colaboradores de la UE. Por haber obtenido dentro del marco de CICEB el contrato de la UE para la enseñanza de idiomas extranjeros, gran parte de su público consiste en colaboradores de la UE o de otras instancias internacionales y representaciones diplomáticas. La AF de Hainaut goza también de la presencia de una instancia internacional, el SHAPE. Para sus clases de verano, cuenta con un público extranjero muy diversificado, e.o. cada año un grupo de veinte estudiantes de Luisiana. Organizan, a la demanda de la OIF, un curso específico para diplomáticos, ‘français, langue des relations

internationales', que consiste en el perfeccionamiento del idioma y en el encuentro de las instancias de la UE y de UNESCO.

Para las clases en EE.UU. (19000 estudiantes en 2002) existen varias gradaciones en niveles que se gradúan como sigue: 'débutant' corresponde a los niveles 101-106 (seis subdivisiones del nivel 1) y se dirige a principiantes completos o a personas que no han mantenido su dominio del francés durante mucho tiempo; 'intermédiaire' equivale a los niveles 201-206; 'avancé' corresponde a los niveles 301-306. Se dan clases a grupos de tres a – al máximo – doce estudiantes. Cursos para dos, tres o cuatro personas se llaman "semi-privados" (Jackson, New Haven) y presentan una alternativa menos cara para los cursos privados. También es posible organizar cursos en el lugar de trabajo (p.ej. en Philadelphia). En general los futuros estudiantes tienen que pasar una prueba (gratuita) para determinar su nivel. Las AAFF de Minneapolis y de Westchester (EE.UU.) y la de Calgary (Canadá) ofrecen esta prueba en su página web.

Además de las clases de francés, se organizan a menudo sesiones de conversación semanales o mensuales, eventualmente por nivel (Utah) o a base de la lectura de una novela (Portland); existen también unos quince clubes de lectura en EE.UU. La conversación por internet ya es posible en los sitios de Kansas City (EE.UU.) y de Ottawa (Canadá) pero hemos constatado que en Ottawa sólo una persona ha utilizado este *medio* durante el mes de abril 2003.

Clases sobre dominios específicos del francés abarcan el francés del comercio, el francés jurídico, pronunciación, traducción, preparación para DELF y DALF. Estas clases se dirigen a un *público* de FLE. Los varios idiomas de la interfaz internet sugieren que no siempre son anglófonos. La AF de Minneapolis se dirige así específicamente a la población asiática hmong (Damien, 09/09/2002).

Otro *público* específico son los niños. El programa *Bébé Alliance* (Toronto) se dirige a los más pequeños, pero muchas AAFF se concentran también en un *público* joven mediante cuentos, canciones, juegos educativos, cocinar postres. El objetivo no es enseñarles el francés sino familiarizarles con el idioma y la cultura en la espera de que sigan interesándose por el francés. Es una manera de asegurarse un *público* antes de que se deje influir por otros idiomas. Las AAFF de Charlottesville, Miami, Minneapolis, Missoula, Nouvelle-Orléans, Wilmington y Toronto organizan cursos de verano. Las AAFF de Edmonton y de Calgary (Canadá) proponen un programa 'Français pour parents d'enfants en immersion' (FPEI) como apoyo a los programas canadienses de inmersión: la AF manda en estos casos un profesor a escuelas con programas de inmersión. Se apoya, pues, un aspecto del sistema educativo oficial.

Otro *producto* son clases que abarcan elementos de la cultura francesa en francés o en inglés p.ej. enología (Atlanta, Chicago, Houston, San Francisco), cocina (Greenwich,

Houston, Nouvelle-Orléans, Providence; Ottawa), historia francesa (Bonita Springs, Sacramento), literatura francesa, civilización francesa (¡8 módulos diferentes en Calgary!), tecnología en Francia (Chicago), arte francesa. A veces, se organizan clases sin ninguna relación específica con el francés como yoga (Washington). Estas clases pueden atraer un *público* tanto FLE como FLM, p.ej. franceses o francófonos expatriados.

Algunas AAFF extienden su actividad a la enseñanza de otros idiomas. En Los Angeles, Phoenix, Minnesota, Washington y Boston se organizan clases de inglés como lengua extranjera, no sólo para hablantes FLM, sino para todos los alófonos. Las AAFF de Birmingham, Providence y de Miami proponen también otros idiomas como el español, el alemán o el italiano y trascienden de hecho el *producto* de la propia AF para perfilarse como escuela de idiomas.

Aunque los contenidos abarquen sobre todo Francia y la cultura francesa, algunas clases integran explícitamente el mundo francófono, p.ej. una clase basada en programas de TV5 (Denver), culturas francófonas (Chicago), ‘cross-cultural seminar’ (Atlanta). Las actividades tratan sobre todo de la francofonía del Norte (Bélgica, Suiza, Canadá). Son emigrados de estos países que son a menudo socios, miembros del consejo de administración o fundadores de la AF. Además, buena parte del *público* estudia el francés con el fin de viajar a un país de la francofonía del Norte. De los demás países francófonos, son sobre todo Argelia y Senegal (el país de Senghor) que constituyen el tema de conferencias. A pesar de esta atención por el mundo francófono y el reclutamiento de profesorado francófono, la norma de las clases es el francés de Francia, lo que se explica, según los respondientes, por el hecho de que los métodos concebidos en Francia.

Las AAFF de Charlottesville, San Diego, Houston, Louisville y Philadelphia ofrecen becas que permiten estudiar algunas semanas en Francia.

A pesar de que la actividad central de la AF como organización internacional sea la enseñanza del FLE, muchas AAFF no organizan clases por falta de demanda, de público y de dinero. De las 75 AAFF americanas del norte que tienen una página web, sólo 18 (el 24%) no organizan clases. En efecto, las AAFF que organizan clases son a menudo las que disponen de más medios financieros. Por organizar clases, tiene un público más amplio, que paga cotizaciones. Se trata, pues, de un círculo vicioso. Es lógico que las AAFF más prósperas son más susceptibles de construir una página web. Las AAFF que se dirigen sobre todo a francófonos en el extranjero o a aficionados del francés que ya tienen mucha soltura en el idioma, se limitan a menudo a conferencias o actividades sociales como almuerzos. Sólo algunas AAFF utilizan su página web con fines didácticos, p.ej. la AF de Piedmont propone cada mes un sujeto gramatical como el uso de *savoir* y *pouvoir* (abril 2003). En el sitio de Ottawa los estudiantes pueden hacer ejercicios en la página llamada *Cartable Virtuel*. Para los de Toronto existe *Le*

*Babillard* (*Le Mini-Babillard* para los niños), un periódico donde los estudiantes pueden publicar sus propios textos.

Algunas AAFF interpretan el *producto* didáctico de manera más amplia. La AF de Verviers (Bélgica) ha organizado clases específicas para nuevos inmigrantes, así como una pequeña formación para el empleado de la administración pública en acoger a no francófonos.

La AF de Limburgo integra sus actividades en la enseñanza reglada del francés: propone conferencias gratuitas para escuelas secundarias. Recientemente se acogió e.o. a Sylvie Massicotte, de Québec, sobre su obra, o a Jean-Claude Kangomba, con ponencias sobre elementos de la cultura y política congoleña.

Algunas AAFF se implican también en la formación del *público intermediario*, el profesorado, por ejemplo al asociarse a un *canal de difusión* existente entre profesores, como la AF de Limburgo con DiWef ('Didactische Werkgroep Frans'). La AF de Hainaut propone una formación en FLE, que desemboca en un certificado. La sede central ofrece varias fórmulas de formación: formaciones largas, formaciones cortas en el verano o formaciones específicas para grupos de profesores. La formación larga consiste en un curso académico (es posible realizarlo en dos o tres años) e incluye asignaturas teóricas sobre FLE y una larga práctica en la AF. También es posible seguir la formación a distancia DAEFLE ('diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère'). La formación corta en el verano es de uno o dos meses. Las formaciones específicas para grupos de profesores se hacen según la demanda sobre temas como el uso de documentos auténticos, la civilización: la preparación del alumnado para certificados.

La AF de Nashville ofrece cada año una beca que permite a un profesor de francés de pasar tres semanas en Francia. Gracias a una beca de la AF de Bonita Springs un profesor puede asistir al *Congrès Annuel de la Culture Française* a Orlando (Florida). En el *Cartable Virtuel* la AF de Ottawa no solamente propone ejercicios para sus estudiantes sino también una página web que es accesible únicamente al profesorado.

Ninguna AF propone clases de lenguas minoritarias de Francia y sólo algunas organizan conferencias sobre regiones particulares, p.ej. la AF de Limburgo sobre la Occitania, incluyendo el idioma. Se integran estos idiomas sobre todo como elemento cultural (véase 6.4.5). La AF de Denver explica que el francés ya es un idioma ultraminoritario en EE.UU. Por eso, quieren enfocarse en este único *producto* para sacar mayor provecho.

Muchas AAFF que proponen clases, también organizan exámenes para la obtención de certificados como DELF y DALF, TEF, los certificados de la 'Chambre de commerce' de Paris – de francés turístico, comercial o jurídico – y los certificados de la propia AF en

colaboración con ALTE: ‘Certificat d’Etudes de Français Pratique’ (CEFP) 1 y 2, ‘Diplôme de Langue Française’ (DL), ‘Diplôme Supérieur d’Etudes Françaises Modernes’ (DS), ‘Diplôme de Hautes Etudes Françaises’ (DHEF). Estos certificados corresponden a los niveles A2 hasta C2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Ciertas AAFF procuran preparar sus estudiantes mediante clases específicas, eventualmente en autopreparación (Ottawa). Otras ajustan sus niveles de enseñanza a los niveles de certificados y no organizan clases suplementarias. Algunas AAFF canadienses preparan también a la evaluación de la lengua segunda en interacción oral, un examen específico del estado canadiense para determinar las capacidades de interacción oral del candidato (‘Administration niveau B’).

Las AAFF belgas que organizan clases conocen en general una expansión. Esta se debe a la participación de extranjeros que residen en Bélgica y de los propios belgas. La inmensa mayoría del alumnado de la AF Bruxelles-Europe y de Hainaut son funcionarios y diplomáticos extranjeros. La AF de Hainaut explica su crecimiento por varios factores. En primer lugar, la AF actual sólo lleva tres años funcionando y sigue extendiéndose desde su creación. En segundo lugar, orienta publicidad hacia un *público* específico: los colaboradores del SHAPE en Cambron-Casteau. Finalmente, después de utilizar el internet como un *canal de difusión*, muchos estudiantes extranjeros vienen asistir a las clases intensivas en verano.

En EE.UU. varias AAFF (Luisiana, Maryland) imputan la baja del número de estudiantes FLE a la popularidad creciente del español. La AF de Michigan da como razón más general el hecho de que se considere el francés como difícil, lo que causa una verdadera ‘francophobie’. No todas las AF, sin obstante, sufren una baja del alumnado. La AF de Denver, por ejemplo, se encuentra en la situación contraria, y explica su aumento del alumnado como sigue:

*“Notre Alliance est en forte croissance depuis plusieurs années. C’est pour moi un mystère car si vous voyiez la vétusté de nos locaux... A la place de nos étudiants, je fuirais ! Il reste que l’AF de Denver est le plus vieux business de Denver (1897), donc il a eu le temps de se forger une petite réputation. Nous tendons vers plus de professionnalisme. Peut-être cela porte-t-il ses fruits”.*<sup>54</sup> (Guérard, 10/10/2002).

*“Certains continuent le programme du début jusqu’à la fin, mais d’autres ont des empêchements et ne continuent pas, ou bien une fois que leur voyage en France est terminé, ils ne souhaitent plus continuer jusqu’au prochain voyage. Nos cours ne sont pas très chers, mais avec l’économie telle qu’elle est actuellement, beaucoup d’Américains perdent leur travail en ce moment et*

---

<sup>54</sup> “Nuestra Alianza crece fuertemente desde hace varios años. Para mí, es un misterio, si Usted viera cuán anticuados son nuestros locales... Yo que los estudiantes, huiría. Queda el hecho de que la AF es el ‘business’ más viejo de Denver (1897), pues, ha tenido el tiempo para construirse una reputación. Tendemos a más profesionalismo. Tal vez sacamos fruto de esto. Nuestras clases no son muy caras pero en el clima económico actual, muchos estadounidenses pierden su trabajo en el momento y otros no

*d'autres n'ont pas l'argent supplémentaire à dépenser pour une activité de plaisir*".<sup>55</sup> (Knoll, 10/10/2002).

Mencionan, pues, varios aspectos mercadotécnicos (tradicción, profesionalismo, precio, clima económico) para explicar el aumento de su público y los problemas para mantenerlo.

Otro medio de promoción son los beneficios relacionados a la adhesión anual: descuentos para restaurantes, revistas, alquiler de coche (Denver) o el servicio de traducción de la AF. La AF de Minneapolis considera su precio bajo como una ventaja en el mercado local, así como la – según su propia investigación – gran satisfacción del público. Una explicación más general es, según Damien (09/09/2002), que en un periodo de crisis económica el conocimiento de un idioma extranjero constituye un valor intelectual añadido, pero las citaciones de Denver muestran que la crisis también puede disminuir el número de clases. Estas AAFF utilizan, pues, argumentos mercadotécnicos para explicar su – falta de – éxito.

#### 6.4.5. Cultura

Casi todas las AAFF incluyen actividades culturales en su *producto*. Es más, para las que no incluyen la enseñanza en su *producto*, la cultura es el único *producto*. Se trata a menudo de representaciones cinematográficas o conferencias. Al ser famosa la cocina francesa, no es raro que se organicen almuerzos para gozar de la comida y practicar el idioma (Boston, Búfalo, Cottey College, Raleigh-Durham, Saint-Louis). La AF de Milwaukee organizó un “déjeuner marocain” y las de Austin, Birmingham, Chapitre de Grasse y Piedmont presentan recetas en su página web. De hecho, la gastronomía es un *medio* de promoción muy popular para el francés y el mundo francófono.

Durante el invierno 2002-2003 se dieron en las AAFF nortamericanas unas 70 conferencias (65 en EE.UU. y 5 en Canadá): 58 en francés, 11 en inglés y 1 en español (*Lecturas y lectores populares en la España del siglo XVI al XIX*, Columbia University). Nueve trataron de aspectos comunes a Francia y América: *De Gaulle et nous* (Providence), *Les Français à San Francisco* (Santa Clara Valley), *Les Etats-Unis et la France* (Charlotte), *La femme française à la télévision française et américaine* (Pasadena), *Roman français et roman anglais du XVIIe siècle: la question du détail* (Columbia University), *Pirates et flibustiers des Caraïbes* (Bonita Springs), *France, Europe and the United States: our common ground, our differences* (por el antiguo primer ministro francés Alain Juppé, Columbia University), *The role of the media on*

---

<sup>55</sup> “Algunos continúan el programa hasta el fin pero otros son impedidos y no continúan, o, cuando su viaje a Francia se terminó, no quieren continuar hasta el viaje siguiente. Nuestras clases no son muy caras, pero en el clima económico actual, muchos estadounidenses pierden su trabajo o no tienen dinero suplementario para gastarlo a una actividad recreativa”.

*Franco-American crisis* (Columbia University), *Understanding the Americans to understand the French* (Cincinnati, Piedmont). La mayoría (43) abordaron temas de la cultura tradicional canónica de Francia, entre otros: *Molière, Hugo, Sartre et de Beauvoir, La poterie de Quimper, La haute couture, Le décadisme du 19e siècle, Le style Louis XVI, Le Corbusier, Ingres, Degas,...*. Sólo 5 trataron de otros países francófonos, como Argelia o Marruecos. Finalmente 13 trataron de temas completamente diferentes, como problemas oculares, el euro, el futuro de Europa, Alejandría,...

Las AAFF belgas no organizan funciones cinematográficas para el gran público pero colaboran a una semana del cine francófono para los estudiantes de la escuela secundaria. El objetivo es darles a estos estudiantes la posibilidad de ver las películas francófonas actuales, poco representadas en el circuito flamenco, p.ej. *L'auberge espagnole* (Klapisch, 2002), *La fille sur le pont* (Leconte, 1998), *Les rivières pourpres* (Kassovitz, 2000). Se propone al profesorado actividades didácticas relacionadas con estas películas mediante *Formacom*, un sitio dedicado a la didáctica FLE.

Varias AAFF estadounidenses programan una película, a menudo con subtítulos, para sus miembros o para los interesados. Aquí también, se facilita el acceso a películas poco representadas en el circuito comercial – a veces centradas en un tema específico – así como a películas clásicas del cine francés, como las de Jean-Luc Godard (Missoula). La AF de Boston organizó un mes sobre la ópera con las películas *Carmen, Les Contes d'Hoffmann* y *Farinelli, il castrato*. La AF de Fort Lauderdale escogió la película *Betty* sobre la historia de la Luisiana francófona. Se muestran también películas recientes exitosas como *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Houston y Saint-Louis). La AF de San Francisco programa películas suizas. El apoyo al cine francófono puede realizarse también por la participación a un evento más amplio como el *Festival du cinéma* de Ottawa-Hull.

Algunas AAFF organizan un recorrido por Francia u otro país francófono, como Marruecos (Atlanta). El contenido de algunas clases específicas refleja la importancia del francés como lengua de viaje: francés para el viaje (Boston, Hartford, Minneapolis, Nashville, Birmingham, Kansas City; Calgary, Edmonton, Ottawa) que incluye a veces aspectos específicos como el uso del metro de París o 'survival kit to Paris' (Nouvelle-Orléans). Varios respondientes al cuestionario describieron su público como gente que quería viajar a Francia.

Para introducir elementos típicos de la cultura francesa, se celebran también fiestas de manera típicamente francesas como el 14 de julio (bajo el nombre de 'Bastille day'), el día de los reyes magos, Mardi Gras, Beaujolais, la misa en francés (Buffalo y Northwestern)... Mediante estas actividades, los franceses expatriados pueden mantener su propia tradición y los interesados extranjeros pueden vivir la tradición francesa con música, comida, costumbres típicas.



Las AAFF participan a celebraciones específicas. La AF Bruxelles-Europe colaboró así de manera intensiva en 2001 al año europeo de las lenguas. Varias AAFF belgas y estadounidenses organizaron actividades específicas para el año Victor Hugo (2002) y Georges Simenon (2003). La AF de Mobile (Alabama) participa en las celebraciones del tercer centenario de la fundación por M. De Bienville de la ciudad. La AF de Kansas City hizo crepes para el festival étnico de la ciudad.

La integración de las demás culturas francófonas es una decisión local y depende, pues, de los responsables locales. La AF de Condroz-Meuse-Hesbaye (Bélgica) y algunas estadounidenses organizan sistemáticamente alguna actividad para la semana anual de la Francophonie en marzo.

Las culturas regionales francesas aparecen sobre todo de manera folclórica. Una noche 'bretonne' consiste a menudo en comer crepes, de la misma manera que una noche 'alsacienne' se compone de choucroute y vino blanco o que concursos de pétanque evocan la Provence. La misma actitud se observa hacia otras culturas francófonas: noches antillanas o caribeñas se enfocan sobre todo en la comida, mientras que noches 'cajun' son a menudo bailes y música tradicionales. Se trata, pues, de una imagen bastante estereotipada y poco innovadora.

#### **6.4.6. Colaboraciones**

En cada país las AAFF se reúnen en una federación nacional. Los contactos con la sede en París pasan por esta federación. Las colaboraciones supranacionales son limitadas pero pueden organizarse en Bélgica según las Eurregiones. Las AAFF de Limburgo y de Verviers forman así el grupo de la Eurregión Meuse-Rhin con las de Maastricht (Países Bajos) y Aachen (Alemania). Así, se reafirman estructuras políticoeconómicas por redes de colaboración cultural.

En Bélgica, la sede de tres AAFF (Limburgo, Flandre Occidentale y Hainaut) se encuentran en edificios universitarios (LUC, KULAK, Mons-Hainaut). Esta tendencia de asociarse a *lugares* de difusión existentes se observa también en América del Norte. De hecho, como la iniciativa de fundación proviene a menudo de un miembro de la comunidad académica y se puede encontrar un *público meta* en universidades o escuelas superiores, es lógico utilizar este *lugar y canal de difusión*. Además, estas instancias le confieren a la AF su prestigio.

La intensidad de la colaboración con la 'Délégation culturelle et pédagogique de France' depende de cada caso individual. Ciertas AAFF colaboran estrechamente, otras – sobre todo las más pequeñas – se quejan de que los servicios oficiales franceses se desinteresen de sus actividades.

Algunas AAFF belgas colaboran con la 'Délégation générale du Québec'. Concretamente, la delegación propone conferencias sobre aspectos de la vida en Québec.

En EE.UU., varias AAFF mencionan que colaboran con TV5. La AF de Denver propone un curso de francés a partir de los programas de TV5. En el caso de las AAFF de Milwaukee y Nashville, TV5 patrocina la AF que, en cambio, hace publicidad para los programas de la cadena.

Varias AAFF belgas tienen lazos con el 'Richelieu International' porque uno de los miembros del consejo de administración es también miembro del Richelieu: se trata de las AAFF de Hainaut y de Condroz-Meuse-Hesbaye, así como del 'Cercle Emile Verhaeren' en Ronse, centro asociado a la AF. El 'Richelieu International' es una red de clubes en todos los países de la Francophonie y donde viven comunidades francófonas. En 1945 se fundó en Ottawa, como un medio para los canadienses francófonos de defender su idioma, su cultura y su fe en el contexto de dominación anglófona. Diez años después de su fundación, contó con clubes en todas las comunidades francófonas de Canadá y en EE.UU. Actualmente, hay clubes en Europa, África y las Antillas. Por relacionar sus clubes al territorio de la Francophonie, y por tener como objetivo la defensa del francés, algunos paralelismos se establecen con la AF. Esto explica que se vuelvan a encontrar las mismas personas en ambas asociaciones.

La AF de Halifax colabora con la FANE ('Fédération acadienne de la Nouvelle-Ecosse'), en un intento de reagrupar los francófonos en la provincia y de aprovechar así *canales de difusión* existentes. Esta AF precisó que muchas asociaciones francófonas locales se implican en la política local pero que la AF prefiere adoptar un perfil más neutro porque quiere promocionar el francés en el contexto general de la "Francophonie". Si algunas personas consideran esta actitud como esnobista, otras aprecian que la AF intente distanciarse de posibles conflictos nacionales canadienses.

La AF de Limburgo colabora estrechamente con DiWeF ('Didactische Werkgroep Frans'), una asociación de profesores de francés y con LTECF ('La Tour Eiffel Concours de Français'), la olimpiada flamenca de francés. Tal colaboración se realiza por la mutua promoción de sus actividades y el envío conjunto de su correo informativo. Esta combinación de *canales de difusión* es posible gracias a varios factores: los organizadores, el *público* y el *lugar*. Los organizadores o miembros del consejo de administración de las actividades son en gran parte las mismas personas, colaboradores del campus universitario en Diepenbeek. Las organizaciones comparten los mismos *sitios* administrativos. Finalmente, se dirigen al mismo *público intermediario*: el profesorado. Si las actividades como LTECF o las conferencias de la AF se destinan al alumnado de la escuela secundaria, incumbe al profesorado

organizarlas. En efecto, no tendría sentido combinar informaciones para *públicos* diferentes, visto que se trata a menudo de correo enviado a una dirección personal.

Como ya mencionamos en la descripción del Instituto Cervantes, el CICEB (*'Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas'*) es una plataforma cultural constituida por varias asociaciones culturales europeas en Bruselas: 'Instituto Cervantes, British Council, Goethe-Institut, Det Danske Kulturinstitut, Suomen Benelux-Instituutti, Instituto Italiano di Cultura'. Su objetivo declarado es "*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*". Moulin (19/09/2002) precisa que el CICEB consiguió obtener el presupuesto para la enseñanza de idiomas extranjeros de la UE. En efecto, se puede adjudicar esta responsabilidad sólo a una organización de nacionalidad múltiple. De todos los socios, la AF es el gran beneficiario de la colaboración: como la gran mayoría de los colaboradores de la UE ya habla el inglés, el francés es el idioma extranjero más solicitado. Además de ser un idioma extranjero importante en la UE, el francés es además el idioma principal de Bruselas, con lo cual es de utilidad práctica para los estudiantes. El objetivo de ser una plataforma cultural da eco de una dimensión política. Así, se organizó una conferencia sobre el Islam en Europa, un tema cultural cuya importancia geopolítica es inmensa en el contexto actual.

De la misma manera que forma al empleado de la UE, la AF-CELF propone, a la demanda de la OIF, formaciones para las misiones diplomáticas de los países asiáticos, caribeños y pacíficos.

#### **6.4.7. Conclusión**

Aunque se equipara a menudo la AF a asociaciones como el 'Instituto Cervantes' o la 'British Council' por presentar el mismo tipo de actividades y por ocupar posiciones equivalentes en e.o. ALTE, hay una diferencia estructural muy importante: el arraigamiento en el país de acogida. Si para casi todos los organismos implicados en la política de difusión lingüística y cultural el arraigamiento en el país de acogida es esencial, éste se realiza de manera más concreta para la AF. Cada AF es una asociación de derecho local con – sobre todo – colaboradores locales. Su principio de distribución geográfica de los *sitios* es, pues, diferente del de otros organismos que deciden, desde una sede central, dónde se implantará un centro.

Este arraigamiento local presenta ventajas: los colaboradores sacan provecho de *canales y sitios de difusión* existentes como asociaciones de profesores o centros culturales. Además, como entidades no lucrativas, las AAFF funcionan en gran parte de sus propios recursos, aunque algunas reciban subvenciones del estado francés. Pueden también adaptar a las necesidades locales en términos de temáticas de clases o de *público* (las AAFF africanas se dedican más bien a la educación básica dentro del

marco de la ayuda al desarrollo). La gran desventaja de esta heterogeneidad es, sin embargo, que no hay uniformidad en la oferta de las AAFF. Hay algunos intentos como los certificados de la AF o la repartición en EE.UU. Tampoco participan a grandes proyectos nacionales o internacionales

Como describimos en la trayectoria histórica, el objetivo inicial de la AF era difundir el francés entre alófonos. Las AAFF en regiones francófonas muestran que también un *público* FLM puede sentirse implicado por la AF. En efecto, muchas AAFF locales han sido fundadas por franceses o francófonos expatriados y sirven sobre todo de asociación cultural francófona en el extranjero. Lógicamente, cada *público* tiene una amplitud potencial diferente y espera actividades diferentes. Las AAFF que se dirigen sobre todo a un público FLM tienen un *público* potencial bastante reducido y organizan sobre todo actividades culturales o sociales de índole general. Las AAFF cuyo *público* es más bien de tipo FLE, en cambio, tienen un *público* potencial muy grande y organizan clases o actividades culturales con un posible impacto didáctico, p.ej. combinar un almuerzo con prácticas de conversación o una película francesa subtitulada.

Las AAFF disponen a menudo de sus propios *canales de difusión*: una página web o una revista enviada a miembros e interesados. A veces se asocian a otros *canales de difusión*: escuelas o departamentos de francés, asociaciones de profesores, asociaciones francófonas (Richelieu, FANE).

Tanto en la fundación de la AF como en las declaraciones de algunas AAFF actuales, se refleja la idea del idioma francés como símbolo ideológico: la igualdad y el humanismo revolucionario. Al principio, estas ideas aparecían en un contexto político específico: el restablecimiento de Francia después de 1870. Hoy en día, ciertas AAFF consideran su trabajo como una lucha para el mantenimiento del francés y sus valores. Esta dimensión geopolítica no sólo se realiza mediante el trabajo en los países en vía de desarrollo, como lo hace también la OIF, sino también a través de los temas de conferencias organizadas. No es una coincidencia que, en el contexto actual, varias AAFF organicen conferencias sobre el Islam.

El idioma francés funciona, pues, como un *medio* para la promoción de otro *producto*: una visión del mundo “francesa”.

## 6.5. Délégation pédagogique et culturelle de l’ambassade de France

Las fuentes de información para este apartado se distinguen en algunos aspectos de las para los demás apartados. Una primera fuente importante ha sido la entrevista con Isabelle Berthet de la ‘Délégation pédagogique et culturelle’ en Gante (Flandes) de la

cual hemos podido sintetizar las actividades culturales y pedagógicas de dicha delegación. Para América del Norte, en cambio, no ha contestado ninguna delegación al cuestionario enviado. Sin embargo, el servicio cultural de la embajada en Ottawa sugirió contactar a Lorraine Auffray, una estudiante francesa de ciencias políticas que efectuó su práctica en la embajada. Tuvo la amabilidad de enviarnos su informe – no publicado – sobre esta estancia, explicando en detalle la estructura y las actividades del servicio. La posición privilegiada de Auffray explica la exhaustividad del informe: por un lado, como empleada de la embajada, tenía acceso a mucha información y vivía el funcionamiento cotidiano del servicio, por otro lado, como estudiante de ciencias políticas, ha analizado críticamente el servicio cultural y educativo de la embajada. Las informaciones sobre EE.UU., por su parte, provienen todas de las páginas web del servicio cultural francés.

### **6.5.1. Historia**

Francia tiene una larga historia de difusión lingüística, que se realizó a menudo por el envío de auxiliares de conversación. Recientemente, la política lingüística en el extranjero se enfoca en el desarrollo de los países del Sur, como describiremos a continuación.

La historia de la política de difusión lingüística y cultural de Francia en Bélgica muestra cómo la situación en el país de acogida puede influir la política de Francia. En 1970 se fundó en Gante un ‘bureau pédagogique’ como consecuencia de la reforma constitucional belga. En efecto, ésta reconoció que Bélgica consta de tres comunidades culturales, cuatro áreas lingüísticas y tres distritos económicos (Lamarcq-Rogge 1996: 220). Al debilitarse por consecuencia la posición del francés en Flandes, se consideró que la ‘Communauté française de Belgique’ podía prescindir de su apoyo, pero no la ‘Vlaamse Gemeenschap’. A esta función pedagógica se añadió en 1992 el ámbito cultural, con lo cual el servicio se convirtió en ‘Délégation culturelle et pédagogique’.

### **6.5.2. Organigrama**

En el organigrama de los servicios de promoción lingüística y cultural de Francia se destaca que o bien dependen de una embajada o bien son una subdivisión de un consulado. A veces, una sola persona asegura el servicio. Cuando hay más colaboradores, cada uno es responsable de un área específica. Sin embargo, todas las implantaciones no cubren las diferentes áreas posibles – enseñanza, cultura, mediateca.

El perfil de los colaboradores depende de las áreas en que trabajan. En Bélgica, el ‘attaché de coopération éducative’ es una persona con experiencia en la enseñanza de

los idiomas, 'titulaire'<sup>56</sup> del sistema educativo francés. El responsable cultural, en cambio, dispone sobre todo de referencias en gestión de eventos culturales. Auffray explica que, en Canadá, los 'attachés linguistiques' a menudo no son diplomados en lingüística, lo que, según ella, no constituye ningún problema. Admite, sin embargo, que el 'attaché linguistique' que sí tenga un diploma en el ámbito, sea casi naturalmente a cabeza: se reconoce, pues, implícitamente la plusvalía de su diploma. La propia Auffray, estudiante en ciencias políticas, se ocupó de la cooperación tanto lingüística como cultural, sin tener un diploma relativo a estos ámbitos.

Los contratos del empleado francés son de dos años, con una sola prolongación posible. Aunque es habitual que el empleado diplomático trabaja en un país por un periodo limitado, la renovación de la plantilla puede causar problemas: el puesto no es ocupado durante varios meses, el nuevo llegado no está al tanto de los proyectos, el público tiene que acostumbrarse a una nueva persona,... En cambio, el empleado autóctono, como la secretaria de la delegación en Gante, no están sujetos a esta limitación en el tiempo.

Hemos observado en general una presencia importante de estudiantes en prácticas. Los ayudantes de conversación en Bélgica son estudiantes en FLE. Un colaborador de la delegación en Gante es un estudiante de cinematografía, quien prefirió efectuar su práctica en Flandes como responsable de los festivales del cine francófono. Otro caso es el de Lorraine Auffray quien, como estudiante de ciencias políticas, efectuó su práctica como ayudante de la embajada en Ottawa. Estos estudiantes en prácticas se integran al servicio para un periodo limitado, en general de medio año o de un año completo.

El organigrama canadiense es una réplica de la escisión interna del país entre Québec y la parte anglófona, dado que cada parte dispone de un consejero cultural francés y de su propio presupuesto. Los servicios en Québec disponen de más dinero que los en la parte anglófona y son más frecuentemente contactados por artistas franceses. Aparentemente, la cooperación entre los dos consejeros culturales (de Québec y de Ottawa) no es evidente y muchas informaciones no pasan de un consejero al otro. Dentro de cada circunscripción, la autonomía de los 'attachés' es muy grande: el responsable de Toronto nuevamente llegado ni siquiera buscó contacto con los servicios de Ottawa para ponerlos al tanto de sus actividades concretas (Auffray, 12).

---

<sup>56</sup>'titulaire' es un estatuto oficial definido como sigue en la legislación francesa : "A l'issue de la seconde année de formation, les professeurs des écoles sortants sont titularisés dans le corps des professeurs des écoles. Les professeurs des écoles, jusqu'alors stagiaires (...) sont dispensés de tout ou partie de la formation professionnelle prévue" (Kisaitou 1999). "Al final del segundo año de formación, los profesores de escuelas que salen son titularizados en el cuerpo de profesores de escuelas. Los profesores de escuelas, hasta aquel momento en prácticas (...) son dispensados de toda o parte de la formación profesional prevista."

Los colaboradores gozan, pues, de una autonomía demasiado grande, visto que la falta de contacto obstaculiza el funcionamiento rentable y eficaz del servicio.

La autonomía de los servicios hacia el ministerio es bastante grande. Por eso, las programaciones concretas de los servicios son muy heterogéneas.

### 6.5.3. Geografía

Como se desprende del mapa 9, la 'délégation culturelle et pédagogique' se encuentra en Gante y no en Bruselas, donde se ubica la mayoría de las representaciones extranjeras. La ubicación en una ciudad flamenca revela la concepción del *producto* y del *público*. En efecto, la delegación se dirige al *público* flamenco de FLE. El *producto* es, pues, apoyar el francés en la región no francófona. Esta fue la opción después de las leyes lingüísticas belgas de 1970, por las cuales la posición del francés en Flandes se deterioró: para la embajada francesa, era una razón de concentrar sus esfuerzos de apoyo en el territorio flamenco., como hemos esbozado en el apartado 6.5.1.

Auffray evoca la separación entre el servicio cultural y científico, por un lado, y el resto de la embajada, por otro lado, situados en barrios diferentes de Ottawa. Esta separación física de los *sitios* de trabajo no causa ningún problema, dado que los colaboradores hacen reuniones semanales en común. Lo que sí causó problemas era la separación de las páginas web. La embajada y el servicio cultural tenían dos direcciones distintas. Cuando la del servicio cultural pasó a servir como matriz general para todas las embajadas francesas en el mundo – una decisión del ministerio en París –, el servicio cultural canadiense tuvo que buscar otra dirección. A pesar de haber anunciado este cambio mucho antes en su página y a pesar de haber contactado las portadas con lazos a la página del servicio cultural, la página ha perdido gran parte de sus visitantes. Este asunto causó también cierto rencor entre el empleado de los dos *sitios* físicos, dado que el servicio cultural perdió su dirección – y sus visitantes – a favor de la embajada.

Los cinco consulados franceses en Canadá – Toronto, Vancouver, Montreal, Québec y Moncton – disponen cada uno de una oficina de cooperación cultural y de un 'attaché culturel'. El mapa 10 muestra que sólo un representante trabaja en el Oeste (Vancouver). La preferencia por el Este se explica por un factor demográfico general y por un factor lingüístico. El factor demográfico general es que gran parte de los canadienses vive en el Este del país: en las provincias de Québec (oficinas en Québec y Montreal) y Ontario (oficinas en Ottawa y Toronto) juntas viven unos 19 millones de los 31 millones de canadienses. El factor lingüístico es que el 86% de los francófonos canadienses viven en la provincia de Québec. Nouveau-Brunswick, que tiene un servicio cultural en su capital Moncton, es una provincia con una minoría considerable de francófonos (33% de su población), que recibió plena atención mundial por acoger la Cumbre de la OIF en 1999.

Como se desprende del mapa 11, el servicio cultural de la embajada francesa en EE.UU. dispone de oficinas en Atlanta, Boston, Chicago, Houston, New Orleans, Los Angeles, Miami, San Francisco y Washington, asociadas a los consulados. Se sitúan, pues, en las ciudades importantes del país. En cuanto a New Orleans el pasado francés de Luisiana es un factor suplementario para escoger este *sitio*.

Además de la mera distribución geográfica de los *sitios*, es pertinente ver cuál es la importancia que Francia atribuye a cada *sitio* particular. A pesar del aumento del presupuesto en cifras absolutas, Auffray señala una baja de 15 a 20% de los medios financieros efectivos del servicio cultural en Ottawa. Berthet explicó que el presupuesto general para los asuntos extranjeros ha aumentado para el 2003, pero que no son los países como Bélgica que benefician de este aumento. Al contrario, se ve reducido el presupuesto para Bélgica. Los nuevos focos de interés son sobre todo los países en vías de desarrollo, en gran medida antiguas colonias de Francia:

*“La France a une politique à l'étranger assez dynamique: il y a une politique d'aide au développement. La majorité des fonds sont consacrés aux pays africains, les ex-colonies. Le multilinguisme en Europe est pourtant quand même un enjeu important”<sup>57</sup>.*

El apoyo francés se dirige, pues, de hecho sobre todo a países pertenecientes a la llamada *Francophonie du sud*, privilegiando las mismas regiones que la OIF y la AIF.

#### 6.5.4. Enseñanza

Las delegaciones no organizan clases de lengua propiamente dichas: estiman que la oferta en este campo ya es bastante grande. Sí proveen en algunos casos con prácticas de conversación para universidades (UFSIA en Amberes), escuelas superiores (escuela Artevelde en Gante) o escuelas normales. Los lectores son en este caso estudiantes franceses en FLE que hacen su práctica en Bélgica. Son ellos quienes escogen el método: a menudo los estudiantes resumen y comentan un artículo, una película, una conferencia.

Para el *público intermediario* del profesorado, se organizan jornadas de formación acreditada sobre temas recientes de la didáctica FLE, p.ej. las competencias de interacción, el uso de películas en la clase o la variación diastrática del francés – argot, lenguaje de los jóvenes. La variación diatópica – los idiomas regionales – sólo puede aparecer como elemento cultural pero no como contenido lingüístico.

La delegación belga dispone también de una mediateca pública, compuesta de fondos del ministerio francés y de una donación privada de Dubois, un crítico literario belga.

---

<sup>57</sup> “Francia tiene una política extranjera bastante dinámica : es una política de ayuda al desarrollo. La mayor parte de los fondos se destinan a los países africanos, antiguas colonias. El multilingüismo en Europa me parece sin embargo un objetivo importante.”



Son sobre todo estudiantes y profesores de francés quienes utilizan esta mediateca. El fondo audiovisual consiste en una colección de películas francófonas en DVD.

La agencia Edufrance, creada en 1998, constituye un *medio* importante de la promoción del sistema educativo francés. Sus objetivos principales son la promoción de la enseñanza superior francesa en el extranjero y la acogida de los estudiantes extranjeros en Francia. La agencia dispone de una página web y de varios espacios en el mundo. No hay una representación en Bélgica, pero sí las hay en Canadá – Toronto, Ottawa, Vancouver – y en Estados Unidos – Boston. Estos espacios reciben dinero del servicio cultural. Las agencias Edufrance canadienses intentan particularmente reestablecer el desequilibrio entre el gran número de franceses que estudian en Canadá y el número relativamente limitado de canadienses que estudia en Francia. Se debe este desequilibrio a varios factores entre los cuales la fuerza atractiva de los EE.UU. o el ‘Tratado de Libre Comercio de América del Norte’ (TLCAN), que aumentó la atracción del español y los intercambios con México. Se plantea, pues, el problema de ‘vender’ la enseñanza superior francesa en Canadá. Auffray (30) utiliza el vocabulario mercantil al especificar

*“L’animateur en charge de l’espace Edufrance doit donc impérativement avoir un profil commercial pour vendre son produit et répondre à une stratégie adaptée aux spécificités de l’Amérique du Nord”.*<sup>58</sup>

Vemos, pues, que colaboradores de la política de difusión lingüística y cultural de Francia recurren al modelo mercadotécnico que hemos esbozado en el apartado 2, para describir sus problemas y sus actividades en términos de *producto* y estrategia adaptado al *público* y *sitio*.

La delegación francesa en Bélgica se propone organizar en el futuro los exámenes TCF (‘Test de connaissance du français’) del ministerio francés de educación. Se trata de un examen más corto que el DELF (‘Diplôme d’études en langue française’) que puede servir como prueba de entrada para universidades francófonas o para obtener un empleo. El TCF es reconocido por ALTE (‘Association of Language Testers in Europe’) al lado del teste IELTS (‘International English Language Testing System’) de Cambridge. Puede funcionar como pasaje al DELF 2e degré o al DALF (‘Diplôme approfondi de langue française’). Actualmente, los centros belgas donde se puede presentar el examen son la ‘Alliance Française de Bruxelles-Europe’ y la ‘Université de Mons-Hainaut’. En Estados Unidos, la ‘Alliance Française’ de San Francisco organiza el test, así como el ‘Service de coopération et d’action culturelle du consulat général de France’ à Miami’. Si bien los servicios de la embajada pueden organizar este tipo de certificados, vemos que no forma parte de la descripción de su función, sino que depende de la iniciativa propia de los colaboradores.

---

<sup>58</sup> “El animador en cargo del espacio Edufrance debe tener un perfil comercial para vender su producto y responder a una estrategia adaptada a las especificidades de América del Norte.”

Las pruebas DELF y DALF son redactadas en el país donde se las presenta, y no en Francia, aunque las controla el CIEP ('Centre international d'études pédagogiques'), una subdivisión del ministerio de educación francés. En Québec, las universidades Laval (Québec) y McGill (Montreal) organizan las pruebas y se comparten el trabajo de redacción. En Canadá anglófona, hubo un malentendido entre la embajada y las 'Alliances Françaises' donde se podía presentar las pruebas. Según la embajada, las Alliances tenían que redactar las pruebas, mientras que éstas consideraban la redacción de las pruebas como el trabajo del 'attaché'. Auffray relata cómo esta confusión ha causado problemas de organización. También explica que el trabajo de redacción y organización era muy duro en comparación con el *público* restringido de los exámenes (sólo diez candidatos para toda la parte anglófona de Canadá en diciembre 2000). Tal conflicto sólo es posible porque no existe una descripción bastante precisa del *producto* del servicio cultural. Por consiguiente, la implementación concreta de la función depende de un individuo y no de un marco legal.

Como estos servicios dependen del estado francés, las acciones de enseñanza se enfocan en la enseñanza francesa sin integrar los demás países francófonos ni los demás idiomas hablados en Francia. Se mencionan simplemente estas realidades culturales sin incorporarlas.

Además de la agencia Edufrance en Boston y de la organización del TCF en Miami, la acción educativa de los servicios en EE.UU. se sitúa en las áreas siguientes: becas de investigación, asistentes y formación del profesorado. En primer lugar, se atribuyen las becas Chateaubriand a estudiantes universitarios de estudios franceses a fin de que puedan efectuar sus investigaciones en universidades francesas. En segundo lugar, se ofrece anualmente unos 800 puestos de asistentes de enseñanza para estudiantes de francés quienes quieren adquirir experiencia profesional en Francia. Finalmente, los servicios organizan formaciones acreditadas para el *público intermediario* del profesorado estadounidense de francés. Anualmente, unos 400 profesores asisten a estas formaciones. El servicio procura evidentemente informaciones generales sobre cómo hacer estudios en Francia.

### 6.5.5. Cultura

Para algunos eventos, existe colaboración entre las áreas de cultura y enseñanza, p.ej. la semana del cine francófono en Bélgica: para cada película, se realizan fichas pedagógicas publicadas en FORMACOM, una página de didáctica FLE. Esta semana se dirige en efecto sobre todo a los estudiantes de la escuela secundaria y recibió en su última edición unos 6000 estudiantes.

La delegación en Bélgica organiza también junto con Roeland – una organización de Gante – el festival *Artscène*. Roeland siendo una organización de animación

lingüística, *Artscène* acoge a estudiantes de las escuelas secundarias que juegan una obra teatral en un idioma extranjero.

Además de estos proyectos anuales, hay proyectos específicos como el apoyo a la capitalidad cultural de Brujas en 2002 mediante la participación de grupos de jazz francés o una exposición dedicada a Victor Hugo para celebrar el bicentenario de su nacimiento (2002).

El *público* de estas actividades sigue siendo en general los jóvenes – estudiantes de todos los niveles – para quienes el francés es una lengua extranjera: las actividades entran, pues, claramente en un marco didáctico. Algunos aspectos son susceptibles de atraer un *público* más diversificado. Así, la delegación de Gante dispone de una colección considerable de DVD y de un centro de documentación bastante amplio. Su festival de cine francófono del 23 de octubre hasta el 13 de noviembre 2002 sobre ‘la nouvelle nouvelle vague’ podría también atraer un *público* cinéfilo.

En Canadá, las actividades apoyadas por el servicio cultural sí implican un *público* bastante amplio: la feria del libro de Ouatuais (Hull), festivales musicales, conciertos de artistas franceses o *Les jeux de la Francophonie 2001* (Ottawa-Hull). Estos juegos consisten en una competición deportiva, análoga a los juegos olímpicos, pero también en una manifestación artística con concursos de baile, pintura, música y fotografía. La embajada los apoya por la organización práctica de la estancia de artistas franceses. Los juegos revelaron otra vez el problema de escoger un *sitio* adecuado. Al escoger una ciudad fronteriza bilingüe (Ottawa es anglófona, mientras que Hull es francófona), los organizadores querían alcanzar un *público* tanto de la parte anglófona como de Québec. En realidad, la prensa anglófona ignoró los juegos por considerarlos como francófonos y la prensa francófona se mostró escéptica hacia un evento no puramente de Québec.

En EE.UU. la página web del servicio cultural<sup>59</sup> funciona como portal de la actualidad cultural respecto a Francia en EE.UU., p.ej. el proyecto de Cristo en Central Park. Los servicios apoyan varias disciplinas artísticas: artes de escena, arte visual, cine, tv y radio, libro.

Las artes de escena incluyen el teatro, la música, la coreografía o espectáculos más grandes y multidisciplinarios como *Zingaro*. Se seleccionan tanto creaciones contemporáneas como tradicionales. La promoción se hace de dos maneras: invitar las compañías francesas a EE.UU. o apoyar la realización de obras teatrales y musicales francesas por instituciones estadounidenses

---

<sup>59</sup> [www.frenchculture.org](http://www.frenchculture.org)

En el ámbito del arte visual, el servicio prefiere enfocarse en el arte francés contemporáneo, visto que los artistas clásicos franceses son bien representados en los museos estadounidenses. Así, en 1994, la delegación fundó, junto con otras instancias, el fondo de becas *Etant donnés, the French-American Fund for Contemporary Art*. Un comité de seis expertos franceses y seis expertos estadounidenses se reúne cada seis meses para escoger los proyectos que merecen recibir una beca.

En cuanto al cine, se apoya tanto el cine contemporáneo como el cine histórico francés. Concretamente para el cine contemporáneo, se apoya a festivales de cine como *Rendez-vous with French cinema today* (New York), *French film festival* (Boston). Al igual que intentan fomentar los contactos entre músicos franceses y productores estadounidenses, los servicios culturales apoyan la distribución de películas francesas en EE.UU. Las retrospectivas sobre cinematógrafos famosos como Claude Chabrol mantienen vivo el interés por el pasado cinematográfico de Francia.

Como describimos en el apartado sobre la AIF (6.2), TV5 emite sus programas en EE.UU. También Radio France Internationale (RFI) se difunde en EE.UU. Para reforzar la presencia de los medios audiovisuales franceses en EE.UU., el servicio cultural ha concluido contratos con cadenas estadounidenses para emitir el telediario de France 2, así como para la producción y difusión del programa mensual *Canapé*, sobre eventos culturales franceses en EE.UU.

Para difundir la literatura francesa en EE.UU., el servicio cultural dispone de varios *medios*: becas, visitantes y una revista. Hay becas específicas para varios aspectos de la producción literaria. La beca Hemingway es atribuida a la traducción en inglés de una obra francesa. Las becas Stendhal (diez en 2000) se destinan a autores franceses que necesitan hacer investigaciones en EE.UU. para completar su libro. El premio Yourcenar, en cambio, se otorga bianualmente a un autor francés viviendo en EE.UU. El servicio cultural se carga de los gastos de viaje de autores visitantes para ciertas ocasiones (ferias de libros) o de conferenciantes sobre la literatura francesa. La revista virtual *Electronic French Book News*, en colaboración con el servicio cultural de Londres, presenta libros franceses no traducidos sobre varios ámbitos.

El apoyo del servicio cultural se realiza, pues, por la donación de fondos o por el establecimiento de contactos a fin de aumentar el conocimiento de la vida cultural francesa en EE.UU. No organiza sus propios festivales o exposiciones, sino que se junta sobre todo a iniciativas existentes. La responsable didáctica en Bélgica, Berthet, formula esta estrategia como sigue: “*On essaie dans la mesure du possible d’être acteur pour des projets forts en collaboration avec des acteurs flamands.*”<sup>60</sup> Al privilegiar el apoyo a estructuras y redes existentes, aprovechan plenamente los

---

<sup>60</sup> “Intentamos, en la medida de lo posible, participar en proyectos fuertes en colaboración con actores flamencos.”

*canales* y *sitios* de difusión existentes, así como sus *medios* informativos (revistas, listas de difusión).

### 6.5.6. Colaboraciones

No hemos podido establecer la existencia de prácticas válidas para el mundo entero. Esto no impide que se colabore localmente con organizaciones pertinentes, p.ej. asociaciones de profesores o asociaciones culturales. Según Isabelle Berthet, el objetivo es cada vez más organizar actividades con organizaciones locales, i.c. belgas. Describe este cambio como sigue:

*“Privilégier des actions qui sont en partenariat avec des associations, des institutions locales. Avant, il y avait une politique de distribution d’argent. Maintenant, on essaie d’impliquer les gens.”*<sup>61</sup>

Tal actitud permite sacar provecho de *canales de difusión* y *sitios* existentes. Publica, por ejemplo, sus actividades en *Romaneske*, la revista de los romanistas lovanienses.

La colaboración entre las delegaciones en un país determinado es en general muy limitada. Lorraine Auffray menciona la falta de contacto con los demás servicios culturales y lingüísticos como un problema crucial para el buen funcionamiento de la política de difusión lingüística y cultural en Canadá. La delegación en Bélgica no pudo procurarnos informaciones sobre otras delegaciones por no tener contacto con ellas. La revista *Electronic French Book News*, redactada por los servicios de EE.UU. y el Reino Unido, parece constituir una excepción, explicable por la similitud lingüística del público. Sin embargo, podemos preguntarnos por qué no se comparte este proyecto con todos los países anglófonos, p.ej. Canadá y Australia.

La única representación diplomática de un otro país con el cual se colabora es la ‘Délégation générale du Québec’ en Bruselas. Ambos servicios apoyan a ‘La Tour Eiffel – Concours de français’ (LTECF), la olimpiada de francés en Flandes, y se informan mutuamente sobre algunos asuntos didácticos y culturales.

Los servicios canadienses colaboran con diferentes instancias locales entre las cuales ‘Canadian Parents for French’ (CPF), una iniciativa local para apoyar la enseñanza del francés en todos sus aspectos. La embajada la provee con becas de estancias en Francia para los ganadores de un concurso. Auffray (42) explica que se intentó crear en colaboración con CPF un curso electrónico de francés. Uno de los problemas por causa de los cuales todavía no se ha realizado el proyecto es que

---

<sup>61</sup> “Privilegiar acciones en colaboración con asociaciones, instituciones locales. Antes, había una política de distribución de dinero. Ahora, intentamos implicar a la gente.”

*“la création d’un site de ce genre nécessitait une réelle étude sur le public visé: les étudiants de français langue maternelle, ceux de français langue seconde, les parents des élèves d’écoles en français?”<sup>62</sup>*

El problema de la vaguedad del *público* se plantea aquí como el obstáculo central para la realización del proyecto. Vemos, otra vez, que para el buen funcionamiento de una política de difusión lingüística y cultural, una buena definición y conocimiento del *público* son imprescindibles.

La colaboración con las escuelas y universidades se realiza de dos maneras. En primer lugar, la embajada ofrece libros a bibliotecas de escuelas o como premios para estudiantes FLE. En segundo lugar, colaboradores del servicio o conferenciantes franceses invitados dan conferencias sobre Francia (París, el sistema educativo francés, las particularidades lingüísticas del francés de Francia) en escuelas de varios niveles.

Los servicios culturales y pedagógicos de la embajada colaboran a menudo con la ‘Alliance Française’.

En Bélgica, tal colaboración es, sin embargo, muy limitada. Una proposición para mutualizar fondos audiovisuales todavía no se ha puesto en marcha.

Las relaciones entre el servicio cultural de la embajada en Ottawa y las ‘Alliances Françaises’ canadienses son muy estrechas: juntas, las AAFF canadienses recibieron en 2001 una suma de 285000 francos franceses (42750 ) para su funcionamiento. Contrariamente a los años precedentes, la delegación general de las ‘Alliances’ en Ottawa no recibió la totalidad de la suma para el país entero, sino sólo la parte que le corresponde, lo que causó también un conflicto con los servicios de la embajada. Este conflicto muestra que las organizaciones con las que la embajada francesa colabora no siempre aprecian la política de apoyo directo a las organizaciones locales de la embajada.

En EE.UU., en cambio, algunas AAFF se quejan de que los servicios de las embajadas sólo apoyen las grandes AAFF y no se interesen por las actividades de las más pequeñas.

### **6.5.7. Conclusión**

Este apartado muestra la importancia del *sitio* para una política de difusión lingüística y cultural. Implantar un servicio de promoción del francés en una región francófona (como Québec) es distinto de hacerlo en una región alófono (Canadá anglófona, Flandes, EE.UU.). En el primer caso, el servicio dispone de muchos *canales de*

---

<sup>62</sup> “Para la creación de una página web de este tipo, se necesitaba un estudio real del público visado: ¿los estudiantes de francés como lengua materna, los de francés como lengua extranjera, los padres de estudiantes de escuelas francófonas?”

*difusión* existentes, como teatros, festivales, asociaciones, escuelas y un *público* que ya no hay que sensibilizar para el francés. Por lo menos, cuando el idioma no es un obstáculo para asistir a estas actividades, el *público potencial* es el *público cultural* en general.

En el segundo caso, los *canales de difusión* son más escasos y el gran *público* se siente menos atraído. Además, el francés como lengua extranjera sufre la competencia con otros idiomas: el inglés en Flandes y el español en América del Norte. Por otro lado, como la oferta de actividades en francés para el *público* FLE a menudo es limitada, este *público* puede ser más entusiasta y más fiel que el *público* FLM.

Al escoger un *lugar* geográfico, se orienta, pues, la acción hacia un *público* FLM o FLE. Esto tiene consecuencias enormes para la concepción del *producto*. Auffray ha además evocado los problemas prácticos causados por la dispersión geográfica: una falta de contacto y de comunicación. Aún en la segunda configuración – el francés como lengua extranjera –, sigue siendo el caso que sacan provecho de los *canales de difusión* existentes, a menudo especializados en lenguas extranjeras: asociaciones de profesores, agrupaciones de padres como CPF, servicios de animación lingüística como Roeland.

Como se desprende de nuestra descripción, el *producto* de los servicios de la embajada es la lengua y cultura francesa en el sentido del patrimonio cultural de Francia. El apoyo a actividades culturales queda limitado a la participación de artistas franceses. La embajada siendo un servicio de representación nacional – y no lingüística –, que depende del ministerio de asuntos extranjeros, su tarea consiste en la promoción del país Francia y no en primer lugar del idioma francés. Los últimos años, la orientación de ayuda a los países del Sur entra en la lógica que hemos esbozado para la AIF: al desarrollarse los países del Sur – entre los cuales se encuentran muchos miembros de la OIF –, el bloque francófono puede reforzar su posición geopolítica y económica en el mundo. Francia saca provecho del desarrollo lingüístico, porque éste aumenta el número de hablantes de francés (que sea como lengua materna o como lengua extranjera) y, por consiguiente, la importancia numérica del idioma en el mundo. El desarrollo educacional puede apoyar el desarrollo político y económico de estos países. En este caso, aumenta no solo el peso geopolítico del francés, sino también el peso de gran número de países dependientes de Francia por recibir ayuda al desarrollo. Podemos considerar tales vínculos financieros como una forma de neocolonialismo.

## 6.6. Síntesis

Podemos establecer una clasificación de los organismos estudiados según la estructura política que les apoya. La AUF ('Agence Universitaire de la Francophonie') y la AIF

(‘Agence Intergouvernementale de la Francophonie’) dependen de una estructura multilateral, la OIF (‘Organisation Internationale de la Francophonie’). La AIF es más estrechamente relacionada con la OIF por ser su operador principal de la OIF. Como la AIF es el único operador intergubernamental, es el único que dispone de tanto apoyo directo y de tantos contactos con los gobiernos socios de la OIF.

La AUF es también un operador de la OIF, pero, por dirigirse a un *público* específico, las universidades, también puede tener socios fuera de la OIF. Aunque de índole académico, hemos mostrado que los ámbitos de investigación se relacionan al desarrollo económico y político de la OIF: economía, agronomía, medioambiente, tecnología, derecho.

El *producto* de la AUF y de la AIF, como de la OIF en general, es reforzar el mundo francófono. Este refuerzo es tanto político-económico como geográfico. El refuerzo político-económico se hace mediante el desarrollo democrático, jurídico y económico de los países socios, a menudo en vías de desarrollo. Los programas de alfabetización, edición y medios de comunicación entran también en este marco de ayuda al desarrollo. La expansión geográfica de la OIF se hizo en parte mediante el cambio de enfoque a una organización para comunidades “*ayant le français en partage*”. Esta definición es muy vaga y permite incluir a países con un pequeño número de francófonos. Por otro lado, hemos mostrado los esfuerzos de la AUF para alcanzar un público más allá de las fronteras de la OIF, p.ej. la difusión de la cadena TV5 en EE.UU. Finalmente, la OIF amplifica su influencia mundial estableciendo lazos con otras áreas lingüísticas o con otras organizaciones geopolíticas. Así, se mantienen contactos estrechos con los mundos árabe, lusófono e hispanohablante o con la ‘Organisation de l’Union Africaine’.

Todos estos intentos de alianzas sirven sobre todo para marcar la distinción con del bloque anglófono. Las diferencias se revelan en varios ámbitos. Los conflictos recientes sobre Iraq son un buen ejemplo. En sus programas, la OIF procura favorecer el desarrollo durable del medioambiente, en el espíritu de las conferencias en Rio de Janeiro y Kyoto, en oposición a la intransigencia estadounidense en este asunto. El francés se perfila fuertemente como el idioma de los valores humanistas de tolerancia, apertura cultural y respeto humano. Apoyándose en esta ideología, la OIF promociona el plurilingüismo. Hemos mostrado que, en los programas de la OIF y sus operadores, este plurilingüismo es relativo. No se aplica a las minorías lingüísticas dentro de Francia, sino sólo a algunas lenguas africanas de comunicación interregional o internacional, o sea los idiomas que podrían ocupar una posición política y económica importante. Así, la estandarización favorece un monolingüismo parecido al que se ha obtenido en Francia por una larga historia de política – represión – lingüística (véase 6.1). La lucha por la diversidad lingüística es un argumento a menudo utilizado en el contexto internacional para defender el francés como idioma oficial en organizaciones multilaterales como la ONU.



La oposición mundial entre el Norte próspero y el Sur en vías de desarrollo se repite dentro de la OIF. En consecuencia, los países del Norte proveen con la mayoría de los fondos y los programas se desarrollan sobre todo en los países del Sur. Este movimiento confirma hasta cierto punto la dependencia del Sur y el *producto* político-económico de la OIF.

La política nacional de Francia reproduce hasta cierto punto este esquema. De hecho, los presupuestos para asuntos extranjeros aumentan, pero sólo para los países en vías de desarrollo, a menudo antiguas colonias, con lo cual esta política adquiere una dimensión neocolonialista. Los presupuestos para el mundo occidental, en cambio, bajan. Al igual que las acciones de los operadores de la OIF, la acción cultural y pedagógica de Francia se concretiza sobre todo por el apoyo a estructuras existentes y poco por acciones hacia un *público final*.

La AF representa toda una tradición de difusión lingüística y cultural, nacida en la convicción de la grandeza del francés y de su poder como símbolo de los grandes valores humanistas. Dado su arraigamiento jurídico en el contexto local y su orientación hacia el *público final*, las actividades desarrolladas por esta asociación parecen ser las más concretas, y a la vez las más heterogéneas. Esta misma heterogeneidad entraña una falta de coherencia en los programas y objetivos de la AF. Para algunas AAF, el *público* consiste sobre todo en francófonos – en la comunidad francófona de Bélgica o expatriados en EE.UU. – y su *producto* es ser una asociación cultural francófona. Otras se orientan más hacia el FLE – mediante la enseñanza o la organización de actividades con fines didácticos – y se inscriben en el marco de la difusión del francés, algunas explícitamente en combinación con una escuela o universidad.

Es evidente que el francés ocupa una posición más fuerte en el sistema educativo de países donde goza de un estatuto oficial. Así, a pesar de la inmensa popularidad del inglés en Bélgica, el francés sigue siendo la primera lengua extranjera. Aunque el francés retroceda como lengua materna en Canadá sigue siendo, junto con el inglés, el único idioma para el cual se pueden organizar programas de inmersión. En EE.UU., en cambio, donde el francés no ocupa ningún estatuto especial, sufre cada vez más la competencia del español.

Todas las organizaciones estudiadas intentan remediar a esta baja del francés en su ámbito. La AIF se procura mantener y extender el francés en los países pobres socios de la OIF, sobre todo en África. La AUF se esfuerza por aumentar la presencia del francés en la investigación mediante coloquios y publicaciones. En efecto, el ámbito académico es dominado por el inglés. Dada la importancia en cuanto a prestigio y desarrollo político-económico del ámbito académico, es lógico que se intente aumentar la presencia del francés. Muchas organizaciones, tanto de la OIF como no, quieren multiplicar las páginas web francófonas, el nuevo *canal de difusión*. La

orientación casi exclusiva hacia el FLE de los servicios de la embajada francesa (excepción hecha de Québec) muestra que se considera el FLE como el terreno de combate para el futuro del francés. En efecto, en contraste con los servicios españoles, los servicios pedagógicos de la embajada francesa no proveen ningún programa específico para ciudadanos expatriados, sino que el peso total de su actividad se enfoca en el FLE. Las AAFF, finalmente, son a menudo el reflejo del entusiasmo local para apoyar el francés. No debe sorprender que los miembros del consejo de administración sean a menudo implicados en el francés por ser de origen francófono o por enseñar el idioma.

En varios ámbitos, pues, el bloque francófono lucha por mantener su posición, en la conciencia de que es la única manera para asegurar su poder geopolítico.

## 7. Situación nacional

Este estudio trata únicamente de organizaciones con radio de actividad internacional. Sin embargo, creemos que las particularidades lingüísticas y políticas de cada país influyen en las modalidades concretas de la política de difusión lingüística y cultural. Por eso, ponemos de relieve en este apartado las especificidades de los tres países estudiados: *Bélgica* (7.1.), *Estados Unidos* (7.2.) y *Canadá* (7.3.).

### 7.1. Bélgica

Este apartado se enfocará en las particularidades de Bélgica como terreno de difusión lingüística y cultural. Recordamos dos factores importantes: el plurilingüismo oficial de Bélgica y su posición central desde un punto de vista geográfico e institucional en la ‘Unión Europea’ (UE).

En Bélgica, tres idiomas gozan del estatuto de idioma oficial: el neerlandés, el francés y el alemán. Este estatuto se combina con el principio de territorialidad: el país se divide en comunidades – entidades políticas por lengua – que deciden sobre ciertos asuntos como enseñanza y cultura. El principio general es que, al igual que en países monolingües, una entidad política coincide con un idioma, si bien la realidad concreta ha demostrado que no es evidente tal equivalencia. Pensemos en los problemas para establecer la frontera lingüística, las ciudades con “facilidades” o el bilingüismo oficial de Bruselas.

Las leyes lingüísticas restringen así las posibilidades de enseñanza por inmersión, p.ej. de EMILE (‘Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère’), método que es actualmente objeto de discusión en la ‘Communauté française de Belgique’.

En el sistema federal actual, la ‘Communauté française de Belgique’ consiste en la parte sur francófona del país y la población francófona de Bruselas. Esta separación en comunidades permitió que el gobierno de la ‘Communauté française de Belgique’ y no el gobierno nacional se hiciera miembro de la OIF (‘Organisation Internationale de la Francophonie’). Por consiguiente, la AIF (‘Agence Intergouvernementale de la Francophonie’), operador principal de la OIF, se dirige únicamente a la parte francófona de Bélgica. También la AUF (‘Agence Universitaire de la Francophonie’),

otro operador de la OIF, aunque en teoría abierta a todas las universidades, sólo tiene socios en la parte francófona. Conviene precisar que algunas universidades flamencas participan en proyectos de la AUF, sin ser socias de ella.

Otra consecuencia de la separación en comunidades es la posición específica del francés en Flandes. Esta posición se deterioró considerablemente como consecuencia de las leyes lingüísticas y de la popularidad creciente del inglés. Antes, era un idioma hablado por una parte de la población flamenca – a menudo las clases sociales superiores. Ahora, es relegado a la posición de lengua extranjera. Hemos explicado que la ‘Délégation culturelle et pédagogique de France’ se fundó en Gante (Flandes) como consecuencia de esta reforma, para apoyar al francés, al igual que el ‘Cercle Emile Verhaeren’ en Ronse. Sin embargo, por ser idioma oficial belga, goza de una posición privilegiada como lengua extranjera, ocupando la primera posición en la enseñanza delante del inglés. Si por un lado la estructura belga actual ha causado un retroceso del francés en Flandes, por otro lado también protege el francés contra el inglés en la medida de lo posible. En efecto, esta posición de primera lengua extranjera en la enseñanza no equivale a su posición secundaria dominada por el inglés en los medios audiovisuales.

Las AAFF, aunque existen en ambas partes, reflejan esta oposición. Las AAFF flamencas se conciben sobre todo como apoyo a un *público* FLE. La AF de Amberes afirma, sin embargo, que parte de su *público* consiste en flamencos francófonos. El ‘Cercle Emile Verhaeren’ en Ronse, en cambio, se propone proveer la población francófona de esta ciudad oficialmente flamenca con una vida cultural francófona y muestra así cómo funcionan la mayoría de las AAFF en Valonia: como asociación para francófonos nativos. Las AAFF de Bruselas y de Mons-Hainaut se dirigen a un *público* FLE no belga, relacionado a instituciones internacionales.

Si el francés aprovecha hasta cierto punto el plurilingüismo oficial belga, este plurilingüismo constituye un obstáculo para la difusión del español. En efecto, en la enseñanza reglada, las posiciones de segunda y tercera lengua son automáticamente ocupadas por el francés o el neerlandés y el inglés. La cuarta posición es normalmente ocupada por el alemán aunque haya competencia con el español, sobre todo en Valonia. La popularidad creciente del español en la enseñanza superior, la enseñanza de promoción social y la enseñanza no reglada muestra que tiene un *público* potencial muy amplio y que, sin el plurilingüismo oficial de Bélgica, podría ocupar una posición más importante como lengua extranjera en la enseñanza reglada secundaria. Por otro lado, la población de países oficialmente plurilingües es a menudo más sensible y motivada para el aprendizaje de un idioma extranjero. En efecto, varios entrevistados – del Instituto Cervantes y del MEC – mencionaron la actitud positiva del *público* y el interés didáctico por idiomas extranjeros como una gran ventaja de Bélgica como lugar de trabajo.

La influencia de la política de difusión lingüística y cultural del francés y del español en la enseñanza belga se sitúa, pues, en varios niveles. Los servicios españoles apoyan el español en la enseñanza reglada donde el idioma forma parte de esta enseñanza. Sin embargo, la inmensa mayoría de sus esfuerzos se sitúa en el ámbito no reglado. El francés, en cambio, goza de un estatuto muy favorable. Los servicios de la embajada francesa y las AAF en Flandes intentan apoyar el FLE mediante conferencias, películas y otras actividades secundarias. Al nivel universitario, la AUF, cuyo público belga es sobre todo FLM, se perfila como el organismo especializado por excelencia, aunque los servicios de la embajada francesa se hayan integrado en algunas universidades o escuelas superiores para dar clases de conversación.

Hemos mencionado la importancia de la UE y de su ‘capital’ Bruselas para la difusión lingüística y cultural. Dentro de Europa, el español tiene que luchar para mantener su posición de idioma oficial en el modelo futuro de la UE, en el cual se racionalizará probablemente el uso de los idiomas. De hecho, España es el único país donde se habla español y la expansión hacia Europa oriental reduce el peso relativo de esta población. Un motivo para mantener el español es su posición internacional, tanto por el número importante de hablantes como lengua materna, como por el número de hablantes como lengua extranjera. Es sobre todo en este ámbito que España quiere reforzar su posición. La apertura en 1997 del centro Cervantes, especializado en ELE, es un signo claro de esta ambición. Nótese también el número importante de centros recientes en Europa del Este, una manera de reforzarse como idioma extranjero en la nueva UE.

Bélgica ocupa una posición geográficamente central en la UE, aunque está al punto de perder esta posición por la expansión de la UE hacia Europa del Este. Aún cuando pierda esta centralidad geográfica, Bruselas seguirá siendo importante por alojar varias instituciones europeas. Esto entraña muchas representaciones comerciales y político-sociales internacionales. Las representaciones oficiales de la AIF y de la AUF en Bruselas son originariamente representaciones para la UE, cuya tarea consiste en informar la UE sobre sus actividades e informarse sobre proyectos de la UE. La representación de la AUF pasó a ser oficina para Europa en general – no sólo la UE –, a la desventaja de París, precisamente por la importancia de la UE. Hemos visto que el *público* principal de AF-CELF en Bruselas consiste en colaboradores de la UE o de otras instancias presentes en Bruselas como consecuencia de la UE.

Otra consecuencia directa de la presencia de la UE en Bruselas es la creación de la CICEB. Varias instituciones de difusión lingüística y cultural – ‘Instituto Cervantes, British Council, Goethe-Institut, Det Danske Kulturinstitut, Suomen Benelux-Instituutti, Instituto Italiano di Cultura, Alliance Française’ – se juntaron en la CICEB (‘Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas’) con dos fines relacionados a la UE: adquirir juntas la misión de enseñanza de idiomas (que no se concede a un país solo) y formar una plataforma didáctica-cultural para la UE. Nótese

que no hemos encontrado en ninguna otra ciudad de nuestro estudio una cooperación institucionalizada entre tantas organizaciones de tantos idiomas diferentes. Esta plataforma didáctica-cultural refleja una dimensión política: milita para una Europa plurilingüe y sus conferencias abarcan temas políticos como el Islam en Europa. La CICEB combina, pues, el plurilingüismo y la pluriculturalidad, y afirma así el vínculo entre el idioma y la cultura.

Vemos, pues, que si el idioma y la cultura son los *productos* de la CICEB – y sus socios –, también pueden funcionar como *medios* para un *producto* político en un contexto político más amplio – la UE.

## 7.2. Estados Unidos

En oposición a los otros dos países estudiados, los EE.UU. no tienen un plurilingüismo oficial. El inglés siendo el único idioma oficial, todos los demás idiomas gozan de las mismas posibilidades o pueden encontrar los mismos obstáculos. A causa del monolingüismo oficial de un idioma internacional, muchos habitantes no ven la necesidad de estudiar un idioma extranjero. Fuera de un marco oficial que imponga cuáles son los idiomas extranjeros estudiados, los principios del libro comercio juegan un papel importante. Muchas AAFB consideran el francés realmente como un *producto* que venden con argumentos –, *precio* económico y emocional, calidad, rebaja en tiendas – como *medio*. Algunas AAFB incluso se desplazan al *lugar* de trabajo – puede tratarse de una compañía privada – como un servicio a su *público*.

Las últimas décadas, el español ha conquistado una posición importante: el 12,5% de la población estadounidense es de raza latina y el 10,70% declara hablar el español en casa. A esto se añade que en California, el estado más poblado y de primerísima importancia económica, California, el 32,4% de la población es de raza latina<sup>63</sup> y el 25,8% habla el español en casa. Los candidatos a la presidencia consideran este grupo como un factor decisivo de las elecciones y, en consecuencia, proveen con una versión española de su página web.

Nada extraño, pues, que los hispanohablantes han intentado obtener más derechos administrativos y educacionales en los estados donde forman una minoría importante. El éxito de estas demandas se ve desminuido considerablemente por movimientos como ‘Official English’ y ‘English Only’ para el mantenimiento del inglés como única lengua oficial. Esta lucha es sobre todo una lucha simbólica (Lo Bianco en Huebner-Davis 1999) en la cual campañas para influir la opinión pública juegan un papel importante (Combs en Huebner-Davis 1999)

---

<sup>63</sup> “Hispanic or latino race” (US Census)

Tales movimientos confirman la tesis de Kjolseth (1991) de que los EE.UU. adhieren a un paradigma hegemónico. Para la amalgama cultural que es la población estadounidense, el inglés americano es una seña de identidad. Su nación se percibe como la más poderosa y el modelo para el mundo entero. En consecuencia, la asimilación parece la solución lógica para fenómenos de plurilingüismo. No existen proyectos de educación bilingüe apoyados por parte del estado que no tengan sin fines asimiladores. De ahí que algunos colaboradores del MEC se junten a iniciativas para mantener o extender la enseñanza bilingüe como CABE ('Californian Association for Bilingual Education').

**Tabla 4: Los estados donde el MEC o el Instituto Cervantes tienen una representación, el número de personas (de más de 5 años) que hablan español en casa y el número de personas de raza hispánica o latina. La línea en negritas indica el promedio nacional.**

Estado	Se habla español en casa %	De raza latina %
New México	28,7	42,1
Texas	27,0	32,0
California	25,8	32,4
Florida	16,5	16,8
New York	13,6	15,1
Illinois	10,9	12,3
Connecticut	8,4	9,4
District of Columbia	7,9	9,2
UTA	7,4	9,0
Massachussets	6,2	6,8
Washington	5,8	7,5
Georgia	5,6	5,3
Nebraska	4,9	5,5
Indiana	3,3	3,5
South Carolina	2,9	2,4
Louisiana	2,5	2,4
Tennessee	2,5	2,2
EE.UU. (total)	10,7	12,5

De la tabla 4, se desprenden algunas pautas de la distribución geográfica de la política de difusión lingüística y cultural del español. Los centros Cervantes se ubican todos en

estados donde hay una población que habla el español en casa más grande que el promedio nacional (New Mexico, New York e Illinois). Tal situación presenta ventajas: dado la importancia demográfica – y a menudo económica – del español en estos estados, hay un gran *público* ELE potencial. Además, el *público* ELM puede asistir a las actividades culturales o actividades específicas como clases de expresión escrita para hablantes nativos. Como explicamos, el MEC no incluye un *público final* de hispanohablantes no españoles, pero sí tiene interés en apoyar el español en estados donde ya tenga una presencia fuerte. La importancia social de los hispanohablantes aumenta lógicamente el número de interesados en el español como lengua extranjera. Es aquí donde muchos estadounidenses se estudian el ELE, donde hay un *público intermediario* potencial grande – el profesorado – y donde el español podría imponerse como lengua de enseñanza en programas bilingües o como lengua oficial para ciertos ámbitos. Muchos centros del MEC se ubican, sin embargo, en estados donde la población hispanohablante no supera el promedio nacional y es a veces muy restringida (como Tennessee). Estos datos revelan otro aspecto, no demográfico, del *sitio* escogido. Las implantaciones del MEC se fundan en colaboración con un departamento de educación o una universidad local. Estas instituciones influyen, pues, en la difusión geográfica de la acción del MEC. Estos *sitios* representan por consiguiente no sólo las prioridades por parte de España, sino también el interés local y la importancia atribuida al ELE por gobiernos o universidades locales. De todos modos, al afirmarse en los EE.UU. como ELM y/o como ELE, el español podría contar con un país próspero, de gran influencia mundial, lo que contrasta con la posición económica y política débil de la mayoría de los países hispanohablantes.

Paralelamente al progreso del español, el francés sufre de una disminución del interés.

Ni los EE.UU., ni ningún estado específico – p.ej. Luisiana – es socio de la OIF. Por eso, la presencia de la OIF y de sus operadores es muy limitada. La OIF tiene una representación para la ONU en Washington. Desde hace poco, AUF intenta atraer más universidades o departamentos de francés. En efecto, los socios de la AUF no tienen que ubicarse en un país o una región socio de la OIF. TV5 se difunde en EE.UU. y ha firmado un convenio con algunas AAFF. A pesar de tales representaciones limitadas, no podemos considerar los EE.UU. como parte de la OIF. Es más, hay una fuerte oposición entre los EE.UU. y el bloque francófono en temas geopolíticos, como hemos podido constatar para la guerra en Iraq.

Por parte de Francia, vemos que los servicios culturales de la embajada se dirigen sobre todo al *público* anglófono interesado en la cultura y lengua francesa. Así, la interfaz de su portal es redactada únicamente en inglés.

El número impresionante de AAFF estadounidenses (135), por otro lado, sugiere una gran vitalidad del francés en EE.UU. Conviene matizar porque estas AAFF se



distinguen cada una por su *producto, público, medios y precio*. Algunas AAFF funcionan como asociación cultural para francófonos expatriados y francófilos – a menudo el profesorado. Otras se relacionan con una escuela o una universidad y complementan hasta cierto punto la enseñanza de francés impartida por esta instancia. Finalmente, hay AAFF que funcionan como escuelas de FLE independientes.

En general, los servicios de apoyo para el francés en EE.UU. se dirigen sobre todo a los ámbitos no reglados por la educación nacional. Algunas AF funcionan, sin embargo, dentro del contexto de una escuela o universidad. Los servicios de apoyo al español, en cambio, se implican mucho más en la enseñanza reglada. Si esto es el objetivo primero del MEC, también el ‘Instituto Cervantes’, oficialmente dedicado a la enseñanza no reglada, influye por ser acreditado para la formación del profesorado en algunos estados. Estas diferencias entre ambos idiomas hacen eco de su situación diferente como lengua extranjera y de sus perspectivas de futuro opuestas.

### 7.3. Canadá

Al igual que Bélgica, Canadá es un país oficialmente plurilingüe. Sin embargo, conviene matizar esta comparación. Canadá tiene sólo dos idiomas oficiales: el inglés y el francés. Excepción hecha de minorías alófonas, estos idiomas ocupan, como en Bélgica, cada uno su territorio. Por tanto, el equilibrio belga entre los bloques neerlandófono y francófono es más grande: se aseguran las proporciones entre los bloques por varios mecanismos políticos y por su peso numérico (aproximadamente 60% de neerlandófonos y 40% de francófonos). Sólo unos 6,74 millones canadienses, el 22,7% de la población total, hablan el francés como lengua materna. A pesar de este bilingüismo oficial, podemos preguntarnos si no se impone el modelo de ‘un idioma, un país’ al nivel regional. En realidad, el 86% de los francófonos canadienses viven en Québec. En las demás provincias, menos que el 5% de la población habla el francés como lengua materna, salvo en Nouveau-Brunswick, donde los francófonos forman una minoría importante de 32,9%. En Québec, más del 80% de la población habla el francés como lengua materna y el 10% de la población habla un idioma no oficial, cifra muy inferior al promedio nacional (17,6%) (Statcan 2003, datos modificados de 2001). En la práctica, se constituyen, pues, dos territorios monolingües.

La semejanza entre los EE.UU. y la parte anglófona de Canadá se refleja en el número de AAFF. El coeficiente de una AF por 2 045 000 habitantes en la parte anglófona es en efecto muy próximo al de una AF por 2 101 716 en EE.UU.

Para la política de difusión del francés en Canadá, es importante considerar la provincia de Québec como territorio francófono. Sólo así se puede explicar su gran implicación en la OIF y su posición específica dentro de las actividades de la embajada

francesa. Esta diferencia también explica la dificultad que encuentran e.o. los servicios culturales de la embajada francesa para suscitar el interés del *público* anglófono.

A pesar de esta situación, el plurilingüismo oficial mejora la posición del francés y del inglés como idiomas extranjeros en la enseñanza y aumenta el número de personas que los estudian para su vida privada o profesional. Como en Bélgica, este plurilingüismo oficial reduce las posibilidades de difusión para idiomas no oficiales, i.c. el español. Así, una colaboradora del MEC se quejó de que no fuera posible desarrollar programas de inmersión en español a causa del bilingüismo oficial canadiense.

**Tabla 5: Lengua hablada en casa en Canadá: comparación entre los censos de 1996 y 2001.**

	1996 en %	2001 en %
Canadá: únicamente francés	22,3	19,8
Canadá: francés y otro idioma	0,6	4,6
Canadá: total francés	22,9	24,4
Québec: únicamente francés	81,9	77,0
Québec: francés y otro idioma	1,6	10,5
Québec: total francés	83,5	87,5
Nouveau-Brunswick: únicamente francés	30,1	24,3
Nouveau-Brunswick: francés y otro idioma	0,8	10,5
Nouveau-Brunswick: total francés	30,9	34,8

Para el francés, el bilingüismo oficial constituye un fuerte apoyo, sobre todo en regiones de gran presencia francófona. Se observa en la tabla 5 que, tanto en Canadá como en las provincias de Québec y Nouveau-Brunswick, el número de personas que hablan únicamente el francés en casa va descendiendo pero el total de hablantes del francés – en combinación con otro idioma oficial o no – va en aumento. Hay dos posibles explicaciones para este fenómeno. Una primera explicación es que la población monolingüe se hace bilingüe. Una segunda explicación es que asistimos a un ‘language shift’ en progreso. En este caso, las generaciones siguientes serán monolingües y habrán abandonado el idioma de sus padres o abuelos. Sólo el tiempo puede revelar a qué evolución asistimos y, aún así, factores políticos y económicos pueden influir esta evolución.

Algunas AAFB organizan programas específicos para los padres de niños en inmersión y otras AF afirman que parte de su alumnado consiste en padres de niños en inmersión o en parejas mixtas. El *público* consiste, pues, en parte en las personas

implicadas por este bilingüismo oficial. El hecho de que la provincia de Québec no tenga ninguna AF muestra que las AAF se dirigen sobre todo al *público* FLE, lo que viene confirmado por el gran número de AAF (63,6%) que proponen clases de francés.

Los servicios culturales de la embajada francesa operan también una distinción en cuanto a presupuesto y funcionamiento entre su funcionamiento en Québec, única provincia de mayoría francófona, y el resto de Canadá, donde el francés es, en la práctica y a pesar de su estatuto oficial, una lengua extranjera. Estos servicios, sin embargo, no imparten clases – aunque a veces conferencias para escuelas –, sino que funcionan como apoyo estructural para actividades culturales y didácticas.

Como país parcialmente francófono, Canadá es socio de la OIF (‘Organisation Internationale de la Francophonie’). Es más, el Canadá francófono ha sido uno de los impulsos de su creación, entre otros por la fundación del precursor de la AUF (‘Agence Universitaire de la Francophonie’) en Montreal. La provincia de Québec se afirma contra el inglés mediante una firme política lingüística – la famosa Ley 101 – y el ‘Office de la Langue Française’ (OLF) que propone equivalentes franceses para terminología inglesa. Al igual que la AUF, intenta, pues, luchar contra la monopolización de los ámbitos académico y tecnológico por el inglés.

La participación gubernamental canadiense a la OIF se realiza de manera diferente que la belga. Tres gobiernos son socios: el gobierno nacional, el de Québec y el de Nouveau-Brunswick, con lo cual tiene tres correspondientes nacionales para la AIF. Nouveau-Brunswick se afirma así como provincia con una importante minoría francófona (la tercera parte de la población tiene el francés como lengua materna). La Cumbre de la OIF en Moncton (1999), la capital de Nouveau-Brunswick, constituyó otro signo claro de la presencia francófona en la provincia. En Bélgica, sólo la ‘Communauté française de Belgique’ es socio y no el gobierno nacional, con lo cual se refleja otra vez, a pesar de ser un estado plurilingüe, el país consiste de hecho en comunidades monolingües.

Los organismos de promoción del español son más escasos: no hay ningún centro Cervantes canadiense y el MEC tiene sólo tres centros. Ya queda dicho que el plurilingüismo oficial no es favorable para la difusión de idiomas no oficiales como el español. El español ocupa, pues, la posición de cuarta lengua no oficial (después del chino, italiano y pendjabi) y no tiene el apoyo de un gran grupo de inmigrantes como en EE.UU.: sólo el 0,8% de la población lo tiene como lengua materna y sólo el 0,2% lo habla en casa. La mayoría de los hispanohablantes nativos abandonan, pues, el español, supuestamente a favor de un idioma oficial. Sin embargo, el español como lengua extranjera goza también en Canadá de una popularidad creciente, como lo afirman los colaboradores del MEC. La ausencia de un centro Cervantes en Canadá

sugiere que el estado español atribuye un papel menos importante a este país en la expansión reciente del español.

La gran mayoría de los centros, que sea para la difusión del español o del francés, se ubican en el Sur-Oeste. En efecto, las provincias de Québec y Ontario son respectivamente las provincias más importantes francófona y anglófona en cuanto a población y peso político, Ottawa (Ontario) siendo la capital nacional y Québec la capital francófona. Además, las dos ciudades más pobladas, Toronto (2 481 494) y Montreal (1 812 723), se encuentran en estas provincias. Finalmente, en las dos provincias juntas viven unos 19 millones de los 31 millones de canadienses.

Observamos, pues, otra vez, que el español debe limitar sus esfuerzos de promoción a las áreas donde se lo permiten las leyes lingüísticas nacionales. El francés, en cambio, recibe apoyo en varios niveles. Tanto los servicios culturales de la embajada francesa como algunas AAFB proponen conferencias o actividades para escuelas, mientras que la AUF se perfila fuertemente como la cúpula de las universidades y escuelas superiores. Otra vez, la posición oficial del francés facilita la organización de más actividades de apoyo.

## 8. Conclusión general

El tema que hemos estudiado no ha sido tratado en la literatura sobre la política lingüística hasta la fecha. Para concluir nuestro estudio, queremos formular algunas observaciones generales sobre los diferentes aspectos de este estudio, a saber: el marco descriptivo, los organismos implicados, una comparación de las políticas de difusión del francés y del español, y la posición geopolítica general de estos idiomas.

### 8.1. Marco descriptivo

Para este estudio, hemos escogido un marco descriptivo mercadotécnico para aplicarlo a un nuevo tipo de organismo y de *producto*.

En primer lugar, el presente estudio ha mostrado que conviene matizar esta noción de *producto*. En sus aplicaciones concretas no se puede considerar *producto* como una noción absoluta, sino que se trata más bien de un continuo: una determinada actividad presenta en mayor o menor medida las características de un *producto*. En efecto, su posición en el organigrama, la cantidad de actividades y el presupuesto que un organismo le dedica, muestran si un *producto* es importante o si es más bien secundario y funciona como un *medio*. La relación entre *producto* y *medio* es muy estrecha: lo que aparece como *producto* es a menudo también un *medio* para otro *producto*. Hemos podido constatar que estas relaciones pueden variar. Así, los ámbitos de la enseñanza y de la cultura ocupan posiciones similares como *medio* y *producto* en el caso del Instituto Cervantes, mientras que, para los servicios extranjeros del MEC (Ministerio de Educación y Cultura), la cultura ocupa una posición más bien de *medio* para el *producto* central: la enseñanza.

Además, el *producto* de un organismo de difusión lingüística y cultural es definido por varias instancias. Los organismos mismos tienen en general como *producto* el idioma y la cultura. A su vez, sin embargo, el organismo ha sido fundado por y / o recibe el apoyo de un gobierno o un organismo intergubernamental. Hemos mostrado que para los gobiernos, el *producto* es a menudo el refuerzo de su posición geopolítica. Los organismos de política de difusión lingüística y cultural funcionan en este contexto como un *medio* para el *producto* geopolítico.

El *precio* del *producto* implica tanto el *precio* económico como el *precio* temporal y psicosocial. Es difícil comparar el *precio* económico de los *productos*. En efecto, éste varía según el país, la ubicación del centro, el contenido concreto del *producto* y – a veces – el profesionalismo de los colaboradores. El coste temporal y psicosocial justifica el número reducido de alumnos por grupo – la presión social resulta menos fuerte – y el énfasis en competencias comunicativas. En efecto, así se obtienen rápidamente resultados concretos en resonancia con los *motivos* pragmáticos del *público*. Este estudia a menudo un idioma para viajar o para el trabajo.

Encontrar y utilizar *canales de difusión* adecuados es una tarea central para la política de difusión lingüística y cultural. Se puede desempeñar de manera más o menos activa: ciertos organismos esperan la demanda por parte del *público*, mientras que otros van activamente a la búsqueda de su *público*. Recientemente, muchos organismos han desarrollado relaciones más estrechas con asociaciones locales para aprovechar sus *canales de difusión*. Estas asociaciones son de varios tipos: profesorado, hablantes nativos expatriados, asociaciones culturales, instancias gubernamentales y organizaciones privadas. Cada una de estas asociaciones es un *canal de difusión* específico con particularidades propias que describiremos a continuación.

El profesorado es un *público intermediario* muy importante. Como determina en gran medida el desarrollo concreto de la enseñanza de idiomas extranjeros, ocupa una posición clave en la política de difusión lingüística y cultural. En efecto, actividades para el profesorado tienen un efecto multiplicador muy grande. Un solo profesor pasa sus ideas didácticas y culturales a unos cien estudiantes por año. A lo largo de su carrera influye en las opiniones de un número impresionante de personas. De ahí que casi todos los organismos estudiados se dirijan entre otros al profesorado. Para algunos organismos, p.ej. el MEC y la delegación francesa, este *público intermediario* es mucho más importante que el *público final*.

También son importantes los hablantes nativos expatriados porque suelen tener lazos fuertes entre ellos e intentan mantener el contacto con su cultura y lengua de origen. El profesorado – calificado o no según el tamaño del organismo – se compone a menudo de hablantes nativos expatriados: en este caso forman también parte del *público intermediario*. Además, como “embajadores culturales”, determinan la imagen – positiva o no – que existe en el país de acogida acerca de un grupo etnolingüístico particular. Los organismos podrían aprovechar la oportunidad de disponer de hablantes nativos para su política de difusión lingüística y cultural. No obstante, el MEC, que se dirigía originariamente a los españoles expatriados, les dedica actualmente poca atención. Varias AAF (‘Alliances Françaises’) funcionan como asociaciones de francófonos – no sólo franceses expatriados. Las organizaciones de la OIF (‘Organisation Internationale de la Francophonie’), por su parte, se dirigen sobre todo a países o instancias donde el francés ya ocupa cierta posición: puede ser

lengua materna, lengua de comunicación interregional o lengua extranjera en el sistema educativo.

Las asociaciones culturales existentes son susceptibles de utilizar eventos culturales como *medio* de promoción para el idioma. En efecto, una exposición sobre pintura francesa o música española puede atraer un *público* muy amplio interesado en actividades culturales pero que no maneja el idioma del todo. Así, asociaciones culturales pueden poner el organismo de difusión lingüística y cultural en contacto con un nuevo público no definido previamente.

La colaboración con instancias gubernamentales puede mejorar el estatuto y el prestigio de un idioma y de un organismo. Así, ser acreditado para la formación del profesorado, aumenta la influencia de un organismo en la enseñanza reglada. Una colaboración con instancias gubernamentales a menudo no sólo implica el uso de sus *canales de difusión y lugares*, sino también la obtención de fondos. La AIF es un operador intergubernamental: sus socios son por definición únicamente gobiernos.

Finalmente, organizaciones privadas también funcionan a menudo como patrocinios, cuando consideran que es interesante para su propia imagen pública comprometerse en un proyecto de difusión lingüística y cultural. Estas organizaciones pueden tener un lazo temático con el idioma, p.ej. restaurantes franceses que apoyan a una AF, pero no es una condición absoluta.

Una pista de investigación consiste en estudiar la apreciación del *público*. Hemos indicado problemas metodológicos para tal estudio, p.ej. la legislación sobre la vida privada o la cuantificación de los datos. Otro sujeto sería la eficacia de *los canales de difusión*.

Entre los *canales de difusión*, el internet ocupa una posición muy importante. Este medio de comunicación tiene varias ventajas: una página web puede ser barata (mucho más que una revista impresa), es disponible sin límites de horario o de distancia, y puede ser actualizada fácilmente. La mayor parte de las organizaciones utilizan sus páginas web únicamente para la presentación de sus actividades y proyectos. A veces, se elabora un portal sobre el idioma o la cultura. Sólo el 'Instituto Cervantes' ha construido sistemáticamente páginas de ambición didáctica más amplia con foros de discusión especializados, documentación y aulas virtuales en un verdadero 'centro virtual'. Algunas AAFF estadounidenses y canadienses dan también clases de francés por internet. Los idiomas en los cuales la información es publicada – por internet, por correo, por carteles – revelan el *público* al que se dirige la organización. Así, la mayoría de las AAFF estadounidenses redactan sus páginas en inglés, una señal de que se dirigen a anglófonos para quienes el francés es una lengua extranjera. Las páginas generales del 'Instituto Cervantes' son redactadas únicamente

en español pero muchos centros proveen con una versión en los idiomas oficiales del país de ubicación.

No debe de sorprender, pues, que la presencia en internet es un campo de batalla tanto para el francés como para el español. En 1999, el 31,96% de las páginas web en español provenían de un país cuya lengua oficial no es el español – mayoritariamente Estados Unidos. Estos datos no sólo comprueban la importancia de la comunidad hispanohablante en Estados Unidos, sino que muestran también la relatividad de fronteras nacionales y de un estatuto oficial para la vitalidad de un idioma. En el caso del francés, son sobre todo Francia y el Québec francófono que lideran el cambio. En esta última región, se producía en 1997 ya el 30% de los contenidos francófonos en internet y se propone una alternativa francesa para la terminología anglófona relativa a las nuevas tecnologías. Para ambos idiomas, nuestras observaciones confirman la correlación entre el liderazgo tecnológico de una región y la confección de contenidos web en su idioma.

Mediante mapas con la distribución geográfica de los centros y tablas con variables sociológicas, hemos mostrado la importancia del *lugar* dentro de una política de difusión lingüística y cultural. Ningún organismo decide de manera autónoma de la distribución geográfica de sus esfuerzos. El gobierno tiene siempre la última palabra, aunque varíen las modalidades concretas. En el caso de los servicios culturales de las embajadas francesas y del ‘Instituto Cervantes’, es el gobierno quien decide. Algunos colaboradores del ‘Instituto Cervantes’ mencionaron criterios geopolíticos como un factor importante para la implantación de centros. Para los servicios del MEC, es también el gobierno español quien decide, aunque haya cierta influencia local: los centros de recursos se fundan junto con una universidad local, que, en consecuencia, puede favorecer la presencia de un centro. La implantación de los servicios paralelos franceses, en cambio, es una decisión exclusiva del ministerio francés. Las AAFF se fundan en principio por iniciativa local. La sede en París reconoce la asociación local y decide sobre el tipo de la ayuda – en términos de presupuesto, fondos de libros o profesorado. A cada Cumbre, los servicios dependientes de la OIF presentan su programación para aprobación.

**Tabla 6: Presencia de un centro / una representación / un correspondiente de cada organismo por país**

	Instituto Cervantes	MEC	AIF	AUF	AF	embajada francesa
Bélgica	+	+	+	+	+	+
EE.UU.	+	+	- <sup>64</sup>	-	+	+
Canadá	-	+	+	+	+	+

<sup>64</sup> Salvo una representación para la ONU.



Como se desprende de la tabla 6, los organismos no son activos en todos los países estudiados. A veces, se trata de una limitación estructural: la AIF, por ejemplo, sólo trabaja con gobiernos socios de la OIF. Por consiguiente, no está presente en los EE.UU. La ausencia del 'Instituto Cervantes' en Canadá, en cambio, es una opción exclusiva por parte de España, que no es necesariamente definitiva, dado que su red de centros sigue extendiéndose.

Sintetizamos algunos factores que determinan la localización de un centro de promoción, una vez decidido en qué país se puede o se quiere establecerlo.

Más que la ubicación geográfica, suele ser un factor crucial la posición política de una ciudad en un país o en una estructura federal (provincia, estado, comunidad,...). La capital – nacional o regional – acoge a menudo a los centros. En Bélgica, Bruselas pertenece además a ambas comunidades lingüísticas. En un *lugar* oficialmente neutro se puede, pues, combinar ambos *públicos* lingüísticos.

Un segundo factor es el peso numérico de una ciudad. Toronto y Montreal son ejemplos de ciudades que no son la capital de su país o provincia pero que, por ser ciudades muy pobladas – mucho más pobladas que las capitales federales y provinciales – alojan a varios servicios.

Un tercer factor es la presencia de un gran grupo de hablantes nativos del idioma que se intenta promover. El centro puede sacar provecho de la importancia del idioma – que sea oficial o no – en la región para difundirlo entre no hablantes o, incluso, dirigirse a estos hablantes nativos. El centro Cervantes de Albuquerque es un ejemplo de esta táctica, así como el estatuto específico de los servicios culturales de la embajada francesa en Québec. La delegación de Francia en Gante es un ejemplo del razonamiento inverso. En efecto, el objetivo declarado aquí es atraer el público FLE. Por eso, se escogió Gante, una ciudad flamenca, en vez de Bruselas, ciudad bilingüe. Aunque la mayoría de los respondientes consideran la presencia de hablantes nativos como favorable a su trabajo, algunos – sobre todo de AF – se quejaron del desinterés por parte de los hablantes nativos. Los organismos de promoción del francés se ubican también en regiones donde el francés ocupa una posición central, p.ej. Québec o Valonia. Esta política es lógica para los servicios de la OIF, que se dirigen a sus países socios. En el caso de los servicios culturales franceses, esta orientación muestra que los servicios no sólo quieren promocionar el idioma francés – dado que ya está presente – sino también Francia y sus actividades educativas y culturales propias.

Finalmente, la presencia de organismos oficiales multilaterales incita muchos organismos a fundar una representación para defender mejor sus intereses. Evidentemente, organismos multilaterales se ubican a menudo en ciudades con un estatuto político importante y de gran población: se establece, pues, un lazo con los

primeros dos factores. Así, Bruselas debe sus representaciones de la OIF (AUF y AIF) a la presencia de la UE.

El *lugar* concreto donde se intenta difundir un idioma y / o una cultura, influye en el trabajo. Para ilustrar esta diversidad, hemos estudiado la política de difusión lingüística y cultural en tres países: Bélgica, Estados Unidos y Canadá. En el apartado 7, hemos comentado las particularidades de cada país para la política de difusión lingüística y cultural. Recordamos algunos elementos importantes.

El plurilingüismo oficial de Bélgica y de Canadá presenta tanto ventajas como desventajas. La población y el profesorado suelen ser motivados para el estudio de idiomas extranjeros: su situación nacional les convence de la necesidad del plurilingüismo. Además, algunos idiomas gozan de un estatuto especial. Por otro lado, la posición especial de ciertos idiomas constituye a menudo una desventaja para los demás idiomas, i.c. el español. En EE.UU. el auge reciente del español es un factor importante, que facilita la difusión del idioma. Movimientos opuestos como 'Official English' o 'English Only' son ejemplos del deseo de mantener el monolingüismo. Otra consecuencia del éxito del español es que el francés viene a ser un idioma extranjero menos frecuentemente estudiado. Existe, pues, una fuerte competencia de los idiomas extranjeros entre ellos.

Finalmente, nuestro estudio comprueba que el internet reduce la importancia de la *ubicación geográfica*. Muchas páginas web de los organismos estudiados funcionan como portal para otras páginas y reemplazan centros de documentación. Algunos centros proveen con clases de lengua por internet. En tal concepción de la difusión lingüística y cultural, es crucial que el *público* tenga acceso al internet. Huelga decir que las posibilidades de acceso al internet varían según la prosperidad económica de país. No debe sorprender, pues, que algunos programas de la OIF conciernan el establecimiento de redes virtuales y el aumento de la accesibilidad del internet.

## **8.2. Los organismos estudiados a la luz del marco teórico**

Nuestro estudio ofrece una descripción que va mucho más allá de la presentación que cada organismo hace de sí mismo. Aportamos matizaciones importantes así como elementos nuevos a partir de las comparaciones que hemos llevado a cabo.

El 'Instituto Cervantes' es el organismo más reciente. Tal vez por esta razón está bien desarrollado su 'Centro Virtual' en internet. En su estructura, la cultura y la enseñanza ocupan igualmente las posiciones de *medio* y de *producto*, aunque la imagen pública es más bien la de una escuela de idiomas. En la distribución geográfica de los centros, quedan huellas de la política extranjera franquista – con una gran presencia en los

protectorados y el mundo árabe – que se combinan con los nuevos focos de interés – las partes no hispanohablantes del continente americano y Europa oriental.

El MEC se dedica sobre todo a actividades para el profesorado, abandonando poco a poco su preocupación por españoles emigrados, su *público* inicial.

El *producto* más destacado de la AIF es la ayuda al desarrollo en los países pobres de la OIF. El hecho de que este operador sólo funcione dentro del territorio de la OIF es otra corroboración del carácter geopolítico de su *producto*: reforzar la OIF más bien que difundir el francés. Esto se desprende también de las actividades que conciernen áreas tan diversos como el desarrollo tecnológico y jurídico, o la alfabetización.

La AUF se distingue de los demás organismos estudiados y de los demás operadores de la OIF por dirigirse a un *público* universitario no necesariamente socio de la OIF. Aunque las actividades concretas conciernen el ámbito académico, hemos mostrado que la AUF se integra en el esfuerzo de ayuda al desarrollo de la OIF. En efecto, muchos proyectos conciernen el desarrollo económico, tecnológico y jurídico.

Los servicios culturales y pedagógicos de la embajada francesa representan sobre todo su país y no tanto su idioma. El enfoque en Bélgica y EE.UU. es el *público* FLE. En Canadá, se dedica mucha atención al *público* francófono. Sin embargo, el estado francés distingue claramente el *público* FLM del *público* FLE: para ambos grupos se ha establecido una estructura propia con su propio presupuesto. De hecho, funcionan como dos servicios diferentes.

La estructura local de la AF es sin ninguna duda su fuerza principal: así aprovecha máximamente los *canales de difusión* y los *lugares* existentes. Los colaboradores están además al tanto de la demanda local. No obstante, esta estructura típica causa la heterogeneidad de las AAF. Resulta, pues, casi imposible definir un *público* y un *producto* general para las AAF (p.ej. todas no dan clases). Se la compara a veces con el ‘Instituto Cervantes’ por dirigirse ambos a un público final de alumnado y por ser miembros de ALTE (‘Association of Language Testers in Europe’). Sin embargo, conviene matizar: hemos mostrado las diferencias estructurales entre la AF y el ‘Instituto Cervantes’. Por otro lado, es verdad que la integración de ambos organismos en ALTE y – en Bélgica – CICEB (‘Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas’) prueba intereses comunes.

Comparación entre la política de difusión lingüística y cultural de los dos idiomas estudiados

De los dos idiomas incluidos en el estudio, el francés tiene la más famosa tradición de promocionar su idioma y cultura para fines políticos, sobre todo en Francia misma. La AF constituye, pues, una de las iniciativas europeas más antiguas en el ámbito, con el

objetivo declarado de promocionar el idioma y la cultura para difundir la ideología francesa en el mundo entero. Después de haber perdido su posición privilegiada en la geopolítica mundial tras la derrota de 1870 y la dominación anglosajona como consecuencia de las guerras mundiales, Francia intentó reconquistar una posición importante en el mundo. Las AAFF son, pues, a pesar de ser una entidad jurídica local, una iniciativa de origen francés apoyada por el Estado francés.

La OIF toma como punto de partido los países donde el francés ya ocupa cierta posición (en buena parte antiguas colonias). Esta puede variar de lengua materna de la mayoría de los hablantes hasta lengua extranjera que interesa a parte de la población. Una definición tan abierta permite incluir en la plataforma política francófona a países y poblaciones que no son francófonos, p.ej. Albania: la OIF aumenta, pues, su peso cuantitativo. En la geopolítica actual, sin embargo, se necesita también un peso cualitativo, basado en criterios económicos y políticos. Hemos mostrado cómo la AIF y la AUF participan en este desarrollo cualitativo: muchos programas se dedican a la alfabetización, el desarrollo agronómico, económico, tecnológico y jurídico de los países socios de la OIF.

En la introducción, explicamos la toma de posición en conflictos geopolíticos, p.ej. la guerra contra Iraq, como una forma de perfilarse como distinto del bloque anglófono. La delimitación temporal de nuestro estudio no ha permitido averiguar en detalle hasta qué punto tales actitudes repercuten en la popularidad de un idioma en ciertos países. Sin embargo, creemos que se trata de una pista de investigación interesante. Por eso, hemos efectuado a mediados de mayo 2003 un pequeño sondeo entre las AAFF estadounidenses que dan clases. De las respuestas recibidas se desprende que, en consecuencia de la actitud francesa en este conflicto, el número de alumnos de francés ha disminuido de 10 hasta 30 % durante el primer semestre de 2003. Así se evidencia claramente la correlación entre la actitud geopolítica de un país y el éxito de la política de difusión de su idioma.

El alegato por la diversidad lingüística del francés entra también en la lucha por su posición internacional. Esta diversidad es el argumento para mantener el francés como idioma oficial de organizaciones multilaterales como la UE y la ONU. Dentro de su territorio nacional, sin embargo, Francia tiene una larga tradición de desprecio – hasta destrucción – de la diversidad lingüística. Los idiomas regionales no son protegidos y tampoco aparecen en los programas de difusión lingüística y cultural. En los raros casos en que los idiomas regionales de Francia son integrados en actividades, es siempre como materia cultural y no como materia lingüística. En efecto, el enfoque es en general turístico-gastronómico pero no representa los idiomas como conjuntos lingüísticos modernos activos.

La OIF declara proteger la diversidad lingüística en el mundo. Se alía a otras áreas lingüísticas como el mundo árabe, hispanohablante o lusófono. Así, crea conjuntos

lingüísticos no anglosajones que intentan perfilarse como distintos en el plano geopolítico. Dentro del territorio de la OIF, se respalda la estandarización y la difusión de algunos idiomas africanos de comunicación interregional e internacional. Estos esfuerzos dan la impresión de que se apoya la diversidad lingüística. Sin embargo, hemos mostrado que los criterios de selección de las lenguas sustentadas son criterios pragmáticos y económicos, no criterios culturales o ‘humanistas’. Por consiguiente, el argumento de la diversidad lingüística se utiliza – tanto en organizaciones multilaterales como dentro de la OIF – con fines políticos y económicos. Conviene, pues, matizar esta noción de “diversidad”.

Esta diversidad es un tema que la política española nacional y la política española de difusión lingüística y cultural abarcan de otra manera. En la Constitución de 1978, tres idiomas son co-oficiales con el español en sus comunidades autónomas respectivas: el vasco (euskara), el gallego y el catalán. Los servicios del MEC incluyen la estructura española de comunidades autónomas en sus actividades como materia actual, pero no los idiomas co-oficiales como materia lingüística. De hecho, tal estructura política tiene su importancia, sobre todo a la luz de una posible Unión Europea de regiones en vez de países (Whitehead en Mar-Molinero - Smith 1996). El ‘Instituto Cervantes’, en cambio, sí puede enseñar en los idiomas co-oficiales, que constituye así el carácter propio de su *producto*. Sin embargo, hemos demostrado a través de los cuestionarios que el éxito de esta decisión debe ser matizado: a menudo no se organizan las clases por falta de demanda o de profesorado. Hemos sugerido clases virtuales, un proyecto en desarrollo para el español, como una solución a estos problemas, relacionados a la noción de *ubicación geográfica*. La elaboración de la enseñanza por internet es seguramente un desafío para la didáctica y la tecnología.

La casi-ausencia de los idiomas minoritarios en las actividades de promoción del francés, por un lado, y su presencia estructural en las actividades de promoción del español, por otro lado, muestran que en la política de difusión lingüística y cultural se prolonga la política lingüística nacional.

### **8.3. La posición geopolítica del francés y del español**

Liliana Pasecinik, de la representación de la OIF para la UE, nos afirmó que, según especialistas de la política internacional, las organizaciones multilaterales basadas en el idioma son la cuarta generación de organizaciones multilaterales. La primera generación es, en esta perspectiva, la de conjuntos militares. La segunda son organizaciones multilaterales generales como la ONU. La tercera son organizaciones que se dedican a temas sociales como la UNESCO para la enseñanza, la cultura y la investigación científica.

También el rey Juan Carlos afirmó el gran valor simbólico del idioma como representante de sus hablantes, de un país y de una ideología geopolítica. Citamos su discurso con ocasión del I Congreso de la lengua española en Zacatecas (México):

*“La lengua española es el gran vínculo de unión de nuestros pueblos, es nuestro mejor bien, y su preservación es responsabilidad de todos los miembros de nuestra comunidad.”*

A pesar de que se afirme para ambos espacios lingüísticos la importancia del idioma como factor unificador, el español no cuenta con una estructura política multilateral fuerte, a diferencia del francés. De hecho, los esfuerzos existentes se limitan casi todos al ámbito económico sin integrar aspectos didácticos o culturales (Mar-Moliner 2000). Los organismos estudiados son, pues, apoyados únicamente por España, aunque el IC ha intentado integrar Latinoamérica mediante patrocinadores ‘espirituales’ latinoamericanos, p.ej. Mario Vargas Llosa. Los centros en América del Norte – que sean del MEC o del Cervantes – suelen incorporar más temarios del continente latinoamericano, p.ej. particularidades lingüísticas, literatura, elementos culturales,... En efecto, el *público intermediario* americano – el profesorado – es por buena parte de origen latinoamericano y la presencia de una comunidad latinoamericana considerable suscita el interés del *público* para este aspecto del español.

La actitud menos defensiva del español se explica por su posición en el mundo. El español es un idioma actualmente en auge por dos razones: la emigración de hispanohablantes y el aprendizaje del ELE. Gracias a un gran flujo migratorio hacia los EE.UU., es el segundo idioma extranjero en este país líder mundial. Los organismos dedicados a la difusión lingüística y cultural del español confían en que esta posición fuerte en EE.UU. vaya a consolidar y mejorar la posición del español en el mundo. Este optimismo es tal vez precoz y exagerado: tentativas para darle un estatuto oficial al español en EE.UU. han fracasado en varios estados por las protestas de anglófonos y de hispanohablantes que temen ser estigmatizados.

La posición económica y política de España cada vez más importante – sobre todo después de la caída de Franco – ha aumentado considerablemente su popularidad como idioma extranjero, tanto en Europa como en el resto del mundo. Pensemos en el sistema educativo brasileño, en el cual el español ocupa desde hace poco una posición más importante. Además, los países considerados como hispanohablantes cuentan proporcionalmente con mucho más hablantes nativos que los países francófonos: en la mayor parte de los países francófonos, el francés sólo es un idioma oficial o una segunda lengua importante sin ser lengua materna de gran parte de la población. En los países hispanohablantes, en cambio, la mayoría de la población sí practica el español en casa. Estos países se encuentran casi todos en Latinoamérica y tienden más que los países francófonos a formar un ‘bloque’; éste se ve además reforzado por la unidad religiosa. La pluralidad religiosa de la OIF (con muchos socios musulmanes), en cambio, la obliga a buscar un equilibrio en asuntos religioso-

ideológicos. A pesar de su posición económica poco fuerte, los países hispanohablantes son en general más prósperos que los francófonos del sur, con lo cual la oposición entre países ricos y pobres es menos fuerte que en el caso de la OIF.

Finalmente, hemos podido constatar que el ámbito de la difusión lingüística y cultural es un dominio en plena evolución. Algunas organizaciones son completamente nuevas, como el 'Instituto Cervantes', fundado en 1991. Sin embargo, hemos mostrado que el IC continúa en parte las acciones que ya existían previamente. Muchos organismos sufrieron una reestructuración o una reorientación durante las últimas décadas. El MEC abandona gradualmente su *público* inicial de españoles expatriados a favor de un público FLE. Entre 1999 y 2001, se reestructuraron tanto la AUF como la AIF. Tal vez sean estas reestructuraciones la razón por la que pocos organismos parecen al tanto de los objetivos y las actividades de las demás asociaciones en el ámbito, y colaboran poco entre sí.

Sólo existen algunas formas de colaboración de los organismos entre ellos. Hemos descrito el CICEB, una plataforma de varios organismos, cuyos objetivos políticos y económicos hemos explicado en 7.1. La ALTE, por su parte, reúne a todos los organismos que proponen exámenes de lengua extranjera. Estos exámenes se redactan a menudo dentro del *Marco de referencia europeo*. Este llega a constituir un marco unificador para exámenes, cursos y reflexión didáctica en general. De los organismos estudiados, son sobre todo el 'Instituto Cervantes' y la AF que entran en estas estructuras. Después de algunos años de experiencia, se podría evaluar la eficacia de tales estructuras, así como su influencia en la política de difusión lingüística y cultural. Además, se podrían construir nuevas formas de colaboración o intentos de racionalización de los organismos: en efecto, hemos mostrado que los *productos* de los diferentes organismos a menudo se traslapan. Ciertos organismos ya colaboran de manera esporádica para estos *productos* comunes. Más plataformas y estructuras de colaboración para un idioma o para varios idiomas aumentarían la eficacia de la política de difusión lingüística y cultural. Sin embargo, hemos señalado cómo el *producto* geopolítico escondido detrás del *producto* lingüístico y cultural sigue orientando el trabajo promocional de los organismos estudiados.





## 9. Bibliografía

- Abad Hiraldo, Ramón. 2002. "Embajadas culturales : Las Bibliotecas del Instituto Cervantes en su contexto". *Métodos de Información*. Enero-marzo 2002.
- Ager, Dennis. 1996. *'Francophonie' in the 1990s : Problems and Opportunities*. Clevedon - Philadelphia - Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Ager, Dennis. 1999. *Identity, Insecurity and Image: France and Language. Multilingual Matters 112*. Clevedon - Philadelphia - Toronto - Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Ager, Dennis - Muskens, George - Wright, Sue. 1993. *Language Education for Intercultural Communication. Multilingual Matters 96*. Clevedon - Philadelphia - Adelaide: Multilingual Matters Ltd. .
- Albers, Christine. 2003. "Gentse Québécoisité". *Knack 33* : 15. 62-64.
- Anderson, Benedict Richard O'Gorman. 1996. *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Année francophone internationale* (AFI) 2001. 2000. Québec: L'Année francophone internationale.
- Arlanzón Colindres, Beatriz. 2000. "Más que una biblioteca : entrevista a Lluís Agustí, Director de la Biblioteca del Instituto Cervantes de París". *Luz y calor : revista social y cultural de la comunidad española en Francia 29* : 8-9.
- Auffray, Lorraine. 2001. *Rapport de stage* (no publicado).
- AUPELF. 1978. *Le renouveau des études françaises à l'université (fonctions, contenus et méthodes): deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises, Strasbourg, 17-23 juillet 1977*. Québec: AUPELF.
- Baetens, Jan – Lambert, José et alii. *Cultural Fair Trade Relations with the Third World (film, literature, music), investigation commissioned by the Ministry of Foreign Affairs*. (publicación prevista)
- Baggioni, Daniel. 1993. "Éléments pour une histoire de la francophonie (idéologie, mouvements, institutions)". In: Robillard - Beniamino - Bavoux, eds. o.c.t.2.

- Ball, Rodney. 1997. *The French Speaking World : a practical introduction to sociolinguistic issues*. *Routledge language in society*: 1. London – New York: Routledge.
- Baudry, Pascal. 2003. *Français & Américains – L'autre rive*. [www.pbaudry.com](http://www.pbaudry.com)
- Beaucée, Thierry de. 1988. *Nouveau discours sur l'universalité de la langue française*. Paris: Editions Gallimard.
- Bebel-Gisler, Dany. 1981. *La langue créole force jugulée*. Paris: L'Harmattan - Montréal: Editions Nouvelle-Optique.
- Belleval, Denis de. 1997. *Allocution prononcée, à Bruxelles, sur la Politique linguistique au Québec, devant les parlementaires flamands*.
- Birnbaum, Pierre. 1997. *Sociologie des nationalismes*. Paris: PUF.
- Blampain, Daniel - Goosse, André - Klinkenberg, Jean-Marie - Wilmet, Marc, eds. 1997. *Le français en Belgique: Une langue, une communauté*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Blancpain, Marc. 1967. *Les lumières de la France: le français dans le monde. Questions d'actualité*. Calmann-Levy.
- Blancpain, Marc - Rebouillet, André, eds. 1976. *Une langue: le français aujourd'hui dans le monde*. Paris: Hachette.
- Blanchet, Philippe. 1998. *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain 23*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Blanchet, Philippe. 1999. "What is the situation of a Provençal speaker as a French citizen today?". In: Blanchet, Philippe - Breton, Roland - Schiffman, Harold, eds. *Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du XXIe siècle, Actes d'un colloque organisé à The University of Pennsylvania, Philadelphia, USA*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Blanchet, Philippe - Breton, Roland - Schiffman, Harold, eds. 1999. *Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du XXIe siècle, Actes d'un colloque organisé à The University of Pennsylvania, Philadelphia, USA*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Bouchard, Chantal. 1998. *La langue et le nombril: Histoire d'une obsession québécoise. Nouvelles études québécoises*. Montréal: Fides.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourhis, Richard Y. 1982. *Language policies and language attitudes: Le monde de la Francophonie*. In: Ellen Bouchard Ryand - Howard Giles, eds.

*Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts.*  
London: Edward Arnold.

- Boutros-Ghali, Boutros. 2001. *Rapport du Secrétaire général de la Francophonie. De Moncton à Beyrouth 1999-2001.* Paris : OIF.
- Boutros-Ghali, Boutros. 2002. *Supplément au Rapport du Secrétaire général de la Francophonie Juillet 2001-Juillet 2002.* Paris : OIF.
- Boutros-Ghali, Boutros. 2002b. *Emanciper la Francophonie.* Paris - Budapest - Torino : L'Harmattan.
- Breton, Roland. 1993. "Crépuscule ou survivance des *Francos* et de la Franco-Américanie? Une communauté bien vivante, mais qui ne pouvait pas être un pays". In: Robillard – Beniamino - Bavoux, eds. o.c. t.2.
- Breton, Roland. 1995. *L'ethnopolitique. Que sais-je?* 2984. Paris: Presses universitaires de France.
- Breton, Roland. 1999. "Solidité, généralisation et limites du modèle "jacobin" de politique linguistique face à une nouvelle Europe?". In: Blanchet - Breton - Schiffmann, eds. o.c.
- Bruchet, Josseline. 1996. *Langue française et francophonie. Répertoire des organisations et associations oeuvrant pour la promotion de la langue française.* Paris: Editions du Conseil international de la langue française.
- Bruézière, Maurice. 1983. *L'Alliance française: bistoire d'une institution.* Paris: Hachette.
- Buela, Alberto. 1991. *La hispanidad vista desde América.* Buenos Aires : Ediciones Cultura et labor.
- Calvet, L.-J. 1996. *Les politiques linguistiques. Que sais-je?.* Paris: PUF.
- Calvet, Louis-Jean. 1998. *Language wars and linguistic politics.* [traducción de Michel Petheram]. Oxford : Oxford University Press.
- Carranza, Miguel A. 1982. "Attitudinal research on Hispanic language varieties". In: Bouchard, Ellen Ryan - Giles, Howard, eds. *Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts.* London: Edward Arnold.
- Chévrier, Marc. 1997. *Des lois et des langues au Québec: Principes et moyens de la politique linguistique québécoise. Etudes et documents.* Québec: Ministère des relations internationales.
- Cohen, Eloise. 2003. "Le français, arme de contestation politique". Le Monde Interactif.
- Cooper, Robert L. 1989. *Language planning and social change.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Dauge, Yves. *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission des affaires étrangères sur les centres culturels français à l'étranger.*
- Deniau, Xavier. 2001<sup>5</sup> (1993). *La Francophonie. Que sais-je?* 2111. Paris: PUF.
- Diouf, Abdou. 2003. *Message de son excellence monsieur Abdou Diouf.*
- Djité, Paulin G. 1990. "The place of African languages in the revival of the Francophonie movement". *International Journal of the Sociology of Language* 86: 87-102.
- Domínguez, Francesc. 1998. "Toward language-marketing model". *International Journal of the Sociology of Language* 134: 1-13.
- Eastman, Carol M. 1981. "Language planning, identity planning and world view". *International Journal of the Sociology of Language* 32. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Escudero, María A. - Maldonado, Ricardo. 1992. "Latin America Seen from the Spaniard's Perspective: A Sociolinguistic Approach". *North Dakota Quarterly* 60: 1. North Dakota: University of North Dakota.
- Farandjis, Stélio. 1999. *Philosophie de la Francophonie: contribution au débat.* Paris: L'Harmattan-Haut Conseil de la Francophonie.
- Fernández, Mauro. 2000. "Algunas reflexiones sobre la internacionalidad de las lenguas (a propósito del español)". *Estudios de Lingüística Española*. (<http://elies.rediris.es>)
- Francité, revue de la Maison de la Francité.* passim.
- Frontero, Bernard. 2001. "La comédie française hors les murs". *Alliances* 35. Paris.
- Fuentes, Carlos. 2001. "Lenguaje castellana. Destino americano". In: Collard, Patrick, ed. *Reflejos del Imperio*. Gent: Academia Press.
- Grand Larousse encyclopédique en 10 volumes.* 1960-1975. Paris : Larousse.
- Haarmann, Harald. 1990. "Language planning in the light of a general theory of language : a methodological framework". *International Journal of the Sociology of Language* 86 : 103-126.
- Hagège, Claude. 1996. *Le français: Histoire d'un combat.* Editions Michel Hagège.
- Haut Conseil de la Francophonie présidé par le président de la République française. 1993. *Etat de la francophonie dans le monde 1993.* La documentation française.
- Hawkins, Peter. 1993. "Esquisse d'une comparaison des mondes anglophone et francophone". In: Robillard – Beniamino - Bavoux, eds. o.c.t.2.

- Henry, Jacques. 1998. "The Louisiana French Movement". In: Valdman, Albert, ed. *French and Creole in Louisiana*. New York: Plenum Press.
- Hernandez-Chavez, Eduard – Cohen, Andrew D. – Beltramo, Anthony F., eds. 1975. *El lenguaje de los chicanos: regional and social characteristics of language used by Mexican Americans*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Huebner, Thom – Davis, Kathryn A, eds. 1999. *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA. Studies in bilingualism* 16. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Jaime, Antoine. 2000. *Literature y Cine en España (1975-1995)*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Jaramillo, June A. 1995. "The passive legitimization of Spanish. A macrolinguistic study o a quasi-border: Tucson, Arizona". *International Journal of the Sociology of Language* 114. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Jevenois Acillona, Pablo de. 1998. "Los centros culturales y educativos en el exterior". *La Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas. 1946-1996*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores. 165-207.
- Joy, Richard J. 1972. *Languages in conflict: the Canadian experience*. Toronto: McClelland and Stewart Limited.
- Judge, Anne. 1996. "La francophonie: mythes, masques et réalités". In: Jones, Bridget, ed. *Francophonie: mythes, masques et réalités: enjeux politiques et culturels*. Paris: Publisud.
- Kerper Mora, Jill. 1999. *An Analysis of Proposition 227*. <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Prop227PPT/Default.htm>
- Kisaitou : Les textes complets des circulaires, décrets et lois. Une présentation claire et précise des divers aspects du métier. Les analyses du SNUipp viennent compléter le document (version cd-rom)*. 1999. SNUipp.
- Kjolseth, Rolf. 1991. "W(h)ither Ethnic Languages and Bilingual Education in the US? Crises & the Struggle between Hegemony and Humanism". In: Dow, James R., ed. *Language and ethnicity: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of His 65th Birthday, II*. Amsterdam: Benjamins.
- Kleineidam, Hartmut. 1992. "Politique de diffusion linguistique et francophonie: l'action linguistique menée par la France". In: Ammon, Ulrich - Kleineidam, Hartmut, eds. *International journal of the sociology of language*. 95, *Language-spread Policy: Vol 1: Languages of former colonial powers*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

- Kloss, Heinz - Verdoordt, Albert. 1971. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*. Québec: Les presses de l'université Laval.
- Kuter, Lois. 1999. "The Diwan Phenomenon – A Catalyst for Change in the Schools of Brittany". Blanchet - Breton - Schiffman, eds. o.c.
- Laborde, Denis. 1999. "Politique culturelle et langue basque: le Centre culturel du pays basque (1984-1988)". Blanchet - Breton - Schiffman, eds. o.c.
- Lamarcq, Danny - Rogge, Marc. 1996. *De taalgrens : van de oude tot de nieuwe Belgen*. Leuven : Davidsfonds.
- Latin, Danièle - Queffelec, Ambroise - Tabi-Manga, Jean. 1993. *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies. Premières Journées scientifiques du Réseau thématique de recherche 'Etude du français en francophonie' de l'UREF, Université de Nice, 18-21 septembre 1991*. Paris: John Libbey Eurotext.
- Lapkin, Sharon, ed. 1998. *French Second Language Education in Canada: empirical studies*. Toronto-Buffalo: University of Toronto Press.
- Le français dans le monde*. Passim.
- Legendre, Jacques. 1996. "La francophonie vue de la France." In: Jones, ed. o.c.
- Le Scouarnec, François-Pierre. 1997. *La Francophonie*. Montréal: Boréal.
- Ludwig, Ralph. 1993. "Francophonie et hispanophonie: points de comparaison et hypothèses". In: Robillard - Beniamino - Bavoux, eds. o.c. t.2.
- Luján Castro, José. 2001. *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*.
- Luthi, J-J – Viatte, A. Zanani, G. 1986. *Dictionnaire général de la francophonie*. Paris: Letouzag et Anés.
- Mac Carthy, E. Jerome. 1975. *Basic Marketing: A managerial approach*. Illinois: Richard D. Irwin, Inc.
- Mahieu, José Agustin. 1990. "Diez años de cine latinoamericano". *Cuadernos hispanoamericanos : Revista mensual de cultura hispánica* 484 : 39-48.
- Mahieu, José Agustin. 1998. "Cine español en ascenso". *Cuadernos hispanoamericanos: Revista mensual de cultura hispánica* 575: 97-102.
- Mar-Molinero, Clare. 1997. *The Spanish-Speaking World : a practical introduction to sociolinguistic issues. Routledge Language in Society: 3*. London - New York: Routledge.

- Mar-Molinero, Clare. 2000. *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World. The Politics of Language*. London - New York: Routledge.
- Mar-Molinero, Clare - Smith, Angel (eds.). 1996. *Nationalism and the Nation in the Iberian Peninsula : Competing and Conflicting Identities*. Oxford-Washington : Berg.
- Massart-Piérard, Françoise. 1993. *La langue: vecteur d'organisation internationale. Echanges francophones 2*. Louvain-la-Neuve: Academia Louvain-la-Neuve.
- Massart-Piérard, Françoise, ed. 2000. *L'Organisation internationale de la francophonie. Studia diplomatica 53,3*. Bruxelles: Institut royal des relations internationales.
- Montera, Hyacinthe de. 1966. *La francophonie en marche: la guerre des cultures. Collection "Mise au point"*. Paris: Sedimo.
- Morales, Amparo. 1992. "El español en Estados Unidos. Aspectos lingüísticos, políticos y pedagógicos". *Lingüística* 4: 125-170.
- Morínigo, Marcos Augusto. 1993. *Diccionario del español de América. Milbojas*. Madrid : Anaya-Muchnik.
- Mosaico, passim (<http://www.sgci.mec.es/be/mosaico.htm>)
- Moura, Jean-Marc. 1999. *Littératures francophones et théorie postcoloniale. Ecritures francophones*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nishiyama, Noriyuki. "Politique linguistique: nouvelles perspectives pour le français en zone non-francophone". *Le français dans le monde* 316.
- Ortego, Philip Daraugh. 1969. "Some cultural implications of a Mexican American border dialect of American English". *Studies in Linguistics* 21.
- Paquot, Annette. 1998. "Les Canadiens, les Belges, leurs mots et leurs dictionnaires". In: Duhoux, Yves, ed. *Langue et langues, hommage à Albert Maniet*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Pelletier, Gérard. 1969. "Le Caractère biculturel et bilingue du Canada". *The French Review* XLIII, 2. American association of teachers of French Campaign.
- Pérez Gómez, Angel A. 1984. "Cine español en auge". *Razon y fe : Revista hispanoamericana de cultura*. 378-390.
- Remysen, Wim. 2003. "Le français au Québec : au-delà des mythes". *Romaneske* 28: 1. 28-41.
- Robillard, Didier de - Beniamino, Michel - Bavoux, Claudine, eds. 1993. *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie tome 1 & 2*. Collection *Politique linguistique*. Paris: Honoré Champion.

- Robillard, Didier de. 2000. "F comme la guerre des francophonies n'aura pas lieu". In: Cerquiglini, Bernard - Corbeil, Jean-Claude - Klinkenberg, Jean-Marie - Peeters, Benoît, eds. *Tu Parles !? Le français dans tous ses états*. Paris: Flammarion.
- Robyns, Clem. 1994. "Defending the National Identity: Franglais and Francophony". *Literaturkanon - Medienereignis - Kultureller Text: Formen interkultureller Kommunikation und Übersetzung*. Erich Smidt Verlag.
- Rossillon, Philippe, ed. 1995. *Atlas de la langue française*. Paris: Bordas.
- Saint-Robert, Marie-Josée de. 2000. *La politique de la langue française. Que sais-je?* 3572. Paris: Presses universitaires de France.
- Salvatore, Filippo. 2001. "Vive a trilingual Quebec". *The Unesco Courier*. july-august 2001.
- Sanchez, Aquilino. 1992. "Política de difusión del español". *International Journal of the Sociology of Language* 95.
- Santamaria, Francisco J. 1974. *Diccionario de mejicanismos*. Méjico: Porrúa.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey - London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, Anthony D. 1991. *National identity*. Reno - Las Vegas - London: University of Nevada Press.
- Snyder, Emile - Valdman, Albert, eds. 1976. *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (I): colloque tenu à l'université d'Indiana, Bloomington, du 28 au 30 mars 1974*. Québec: Les presses de l'université Laval.
- Stewart, William A. 1968. "A sociolinguistic typology for describing national multilingualism". In: Fishman, Joshua A., ed. *Readings of the Sociology of Language*. Paris - The Hague: Mouton.
- Tamaron, el Marqués de. 1999. "El Instituto Cervantes". *Arbor* CLXIII, 641, número temático *Altas instituciones Académicas del Reino de España*. 123-149.
- Tétu, Michel. 1988. *La francophonie: histoire, problématique, perspectives*. Paris: Hachette.
- TLF: *Trésor de la langue française: dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960)*. 1971-1994. Paul Imbs, dir. Paris : éd. Du C.N.R.S. – Gallimard.



- Valdman, A, ed. 1979. *Le français hors de France. Créoles et français régionaux. Collection dirigée par Robert Chaudenson*. Paris: Editions Honoré Champion.
- Valdman, A. 1993. "Le français en Louisiane". In: Robillard - Beniamino - Bavoux, eds. o.c. t.2.
- Viatte, Auguste. 1969. *La francophonie*. Paris: Larousse.
- Vincent, Anne - Wunderle, Marucs. 2002. *Les acteurs économiques de la culture. Dossiers du CRISP 57*. Bruxelles: Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP).
- Wegscheider, Claude. 2001. "Autant en apporte le vent...de la francophonie". *Alliances 37*. Paris.
- X. 1998. *Instituto Cervantes 1997-98*. Madrid: Instituto Cervantes.
- X. 2001. *Trois espaces linguistiques face à la mondialisation. Colloque international organisé par l'Organisation des Etats ibéro-américains, la Communauté des pays de langue portugaise, le Secrétariat de la coopération ibéro-américaine, l'Union latine et l'organisation internationale de la Francophonie. Document de présentation*. Paris : OIF.
- X. 2001. Actes du colloque « Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation » Paris, 20-21 mars 2001. Paris: OIF.

## Bases de datos en internet

CIA Factbook <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook>

US census <http://www.census.gov>

Statistique du Canada <http://www.statcan.ca>



## 10. Lista de siglas utilizadas

ACDI	Agence Canadienne de Développement International
ACU	Association of Commonwealth Universities
AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
AIF	Agence intergouvernementale de la Francophonie
AIMF	Association Internationale des Maires Francophones
ALTE	Association of Language Testers in Europe
APEFE	Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
AUPELF	Association des universités partiellement ou entièrement de langue française
AVE	Aula Virtual de Español (Instituto Cervantes)
CABE	Californian Association for Bilingual Education
CASAA	Centro contra la Drogadicción y el Alcoholismo (UNM)
CEFP1	Certificat d'Etudes de Français Pratique 1
CEFP2	Certificat d'Etudes de Français Pratique 2
CELF	Centre européen de la langue française
CGRI	Commissariat général des relations internationales
CICEB	Consociatio Institutorum Culturalium Europaeorum Inter Belgas
CIDEFA	Conférence internationale des doyens et directeurs des établissements supérieurs d'expression française des sciences de l'agriculture et de l'alimentation
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CINARS	Commerce international des arts du spectacle
Clac	Centres de lecture et d'animation culturelle (programa AIF)

CLORA	Club des Organismes de Recherche Associés
CNUCED	Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le développement (UNCTAD)
CPF	Canadian Parents for French
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRIM	Centre de recherche informatique de Montréal
CVC	Centro Virtual Cervantes
DAEFLE	diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DBELE	Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera
DEA	Diplôme d'Etude Approfondie
DELE	Diploma Oficial de Español como Lengua Extranjera
DELF	Diplôme d'études en langue française
DHEF	Diplôme de Hautes Etudes Françaises
DiWef	Didactische Werkgroep Frans
DL	Diplôme de Langue Française
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
DS	Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises Modernes
DSELE	Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera
DUTICE	Diplôme universitaire en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
ELE	español como lengua extranjera
EMILE	Enseignement d'une matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère
EUA	Association des Universités Européennes
FANE	Fédération acadienne de la Nouvelle-Ecosse
FLE	français langue étrangère
FNUAP	Fondo de las Naciones Unidas para la Población
FPCI	French for parents of children in immersion
IC	Instituto Cervantes
ICI	Instituto de Cooperación Iberoamericana

IELTS	International English Language Testing System
KULAK	Katholieke Universiteit Leuven Afdeling Kortrijk
LTECF	La Tour Eiffel – Concours de français
LUC	Limburgs Universitair Centrum
MAE	Ministerio de Asuntos Exteriores (de España)
MASA	Marché des arts du spectacle africain
MEC	Ministerio de Educación y Cultura (de España)
NHCCNM	National Hispanic Cultural Center of New Mexico
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPEC	Organisation of Petrol Exporting Countries
OUA	Organisation de l'Unité Africaine
OUI	Organisation universitaire interaméricaine
RFI	Radio France Internationale
RUFHQ	Regroupement des universités de la Francophonie hors Québec
SHAPE	Supreme Headquarters Allied Powers in Europe
TCF	Test de connaissance du français
TEF	Test d'évaluation du français
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA)
UE	Unión Europea
UIJPL	Union internationale des journalistes de la presse de langue française
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNM	Universidad de Nuevo México
UREF	Université des réseaux d'expression française
WOMEX	World Wide Music Expo



# 11. Lista de los elementos gráficos incluidos

## 11.1. Mapas

1. Centros Cervantes en Europa, según que se trata de centros existentes tras pasados o de centros fundados después de 1991 .....	34
2. La política de difusión lingüística y cultural del español en Bélgica.....	35
3. Centros Cervantes en África y el Oriente Medio, según que se trata de centros existentes tras pasados o de centros fundados después de 1991 .....	37
4. Centros Cervantes en Asia, según que se trata de centros existentes tras pasados o de centros fundados después de 1991 .....	38
5. Centros Cervantes en América del Norte, según que se trata de centros existentes tras pasados o de centros fundados después de 1991 .....	39
6. Centros Cervantes en América del Sur, según que se trata de centros existentes tras pasados o de centros fundados después de 1991 .....	41
7. Dependencias del MEC en los Estados Unidos .....	55
8. Dependencias del MEC en Canadá .....	56
9. La política de difusión lingüística y cultural del francés en Bélgica.....	105
10. La política de difusión lingüística y cultural del francés en Canadá .....	106
11. La política de difusión lingüística y cultural del francés en EE.UU. ....	107

## 11.2. Tablas

1. La tasa de respuestas en EE.UU.....	18
2. La tasa de respuestas en Canadá .....	18
3. Los datos de matriculación de estudiantes ELE en Bélgica para el curso 2000-2001.....	59

4. Los estados donde el MEC o el Instituto Cervantes tienen una representación, el número de personas (de más de 5 años) que hablan español en casa y el número de personas de raza hispánica o latina.....	137
5. Lengua hablada en casa en Canadá: comparación entre los censos de 1996 y 2001.....	140
6. Presencia de un centro / una representación / un correspondiente de cada organismo por país .....	146

### **11.3. Figuras**

1. Logotipo del ‘Instituto Cervantes’ .....	51
2. Cartel de la campaña Hablamos español, lengua del futuro .....	63
3. Requisitos para un empleo en la AF de Louisville .....	102
4. Fragmento de la página web de la AF du North Shore .....	104