

Enseñar ELE en India

Juan Ruiz Herrero

Instituto Cervantes de Nueva Delhi
juanmaria.ruiz@cervantes.es

RESUMEN

El estudio del español en India posee una historia muy reciente, ya que las relaciones con el exterior quedaron mediatizadas por las potencias colonizadoras del país. No obstante, esta tradicional desvinculación con lo hispánico constituye una considerable oportunidad en la actualidad para establecer dinámicas de aproximación basadas en el capital cultural de lo hispanohablante y de su atractivo en el país. De hecho, resulta en este sentido ilustrativo que el centro del Instituto Cervantes inaugurado en Nueva Delhi en 2007 pasase a ocupar una década después el primer puesto de toda la red mundial de la institución a nivel de inscripciones. En este capítulo, pues, se describirá la trayectoria del español en India, su sistema educativo, las particularidades de su enseñanza y se ofrecerán directrices generales sobre cómo desempeñar la profesión.

PALABRAS CLAVE

Español, enseñanza de ELE, India, Nueva Delhi.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del español en India posee una historia muy reciente, aunque no hay en ello nada de excepcional: no concurren factores de intensas relaciones históricas ni de cercanía geográfica con ningún ámbito hispanoparlante que justificasen una situación diferente. La relación con el exterior y la alteridad con el extranjero quedaron mediatizadas durante los últimos siglos fundamentalmente por el vector de las potencias europeas que colonizaron el territorio y sus poblaciones, a saber, Francia, Portugal y, sobre todo, el Reino Unido. No obstante, esta desvinculación tradicional con lo hispánico constituye una considerable oportunidad en la actualidad para establecer dinámicas de aproximación basadas en el capital cultural de lo hispanohablante y de su atractivo en una sociedad globalizada, sin amarras históricas basadas en relaciones de dominación. De hecho, oportunidad parece, efectivamente, una apalabra apropiada para resumir el estado actual del estudio del español en la India. Resulta en este sentido ilustrativo que el centro del Instituto Cervantes inau-

gurado en 2007 en la capital del país pasara a ocupar una década después el primer puesto de toda la red mundial de la institución a nivel de inscripciones. No obstante, esta expansión queda considerablemente limitada a un espectro muy reducido de la enorme población del país e irrumpe en un panorama muy tradicional en lo relativo a la enseñanza de idiomas. En las siguientes páginas presentaremos las coordenadas fundamentales de la situación actual, así como algunas de las cuestiones y perspectivas principales relacionadas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

India es uno de los países más extensos y poblados del mundo. Según las estimaciones realizadas por la agencia oficial emisora de documentos de identidad nacional (UDAI), a finales de 2020 el país estaría habitado por 1.370.508.600 personas, lo que lo coloca en el segundo puesto a nivel mundial, si bien la ONU proyecta que para 2027 superará a China. Su densidad de población, por encima de 450 habitantes por kilómetro cuadrado, resulta, por añadidura, considerablemente elevada, a pesar de tratarse del séptimo país más extenso, con más de tres millones de kilómetros cuadrados distribuidos a lo largo de la enorme península índica que se extiende hacia el sur desde las laderas de la cordillera del Himalaya en forma de triángulo invertido. Limita en toda su franja norte con siete estados diferentes: Pakistán, Afganistán, China, Nepal, Bután, Bangladés y Myanmar¹.

Políticamente India está constituida como república desde que se independizó en 1947. Posee un régimen democrático parlamentario bicameral, con una jefatura de estado en manos de un presidente elegido de forma indirecta y con atribuciones meramente representativas, mientras que el poder ejecutivo lo dirige el primer ministro, nombrado por la cámara tras las elecciones legislativas correspondientes. Los comicios celebrados en primavera de 2019 volvieron a darle la victoria al Partido Popular Indio (BJP, en sus siglas en inglés) y Narendra Modi mantuvo su posición al frente del gobierno². Se trata, por otro lado, de un país federal, estructurado en un total de veintinueve estados y siete territorios de la unión. Uno de estos últimos es Delhi, que incluye los distritos que, bajo el nombre de Nueva Delhi, albergan las instituciones de poder del país y constituyen formalmente su capital.

La moneda nacional es la rupia, cuya equivalencia con el euro ha oscilado durante los últimos años entre las 78 y 85 unidades frente a la divisa europea. Algo más de la mitad del Producto Interior Bruto (54,3%) pertenece al sector servicios, mientras que el agropecuario aún mantiene casi un quinto del total

¹ https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/INDIA_FICHA%20PAIS.pdf

² Los próximos se celebrarán, si todo se desarrolla con normalidad, en 2024.

(18,52). Para 2020, el Banco Mundial calculó en 2660245,25 dólares el total de este indicador para este país, que constituye el sexto mayor del mundo.

A nivel demográfico se trata de una población de una excepcional diversidad en numerosos niveles. Lingüísticamente se reconocen hasta veintidós lenguas diferentes de carácter regional, si bien el censo de 2011 recoge otras noventa y nueve como lenguas maternas atestiguadas en el territorio. Si bien la constitución declara el hindi como el idioma oficial –aunque no como lengua nacional–, en la práctica, el trabajo parlamentario federal se puede tramitar en hindi o en inglés. No obstante, algunas de las lenguas que quedan englobadas dentro del carácter regional antes mencionado se acercan a los cien millones de hablantes y poseen un carácter claramente predominante en sus respectivos territorios. Este es el caso manifiesto del bengalí en el estado de Bengala Occidental, limítrofe a Bangladés con quien conforma una misma comunidad de hablantes, o el maratí, lengua oficial del estado de Maharashtra, cuya capital es Bombay, con más de ochenta millones de hablantes. Además, quedan las lenguas del sur: el telugu, el tamil, el kannada o el malayalam, oficiales en sus respectivos estados y que totalizan entre los cuatro doscientos veinticinco millones de hablantes. Cada una de todas las lenguas mencionadas se escriben con un sistema gráfico distinto, con la excepción del hindi y el maratí que comparten el devanagari.

Otro de los planos fundamentales de la diversidad del país lo componen las creencias religiosas. Al componente mayoritario hindú, que supone un 80% del total de la población, se suman minorías importantes como los musulmanes, mayoritarios en territorios como Jammu y Cachemira o las islas Laquedivas y que, con 138 millones de personas, constituyen segmentos importantes de la población en estados como Bengala Occidental, Uttar Pradesh o Kerala. Mucho menores son las comunidades cristianas, predominantes en algunos de los pequeños estados del noreste, y los sijs, mayoritarios en Punjab. Por su parte, las comunidades budistas y jainistas, a pesar de tratarse de confesiones originadas en el subcontinente indio, son profesadas por menos del 1% del total de la población.

Resulta aventurado intentar reducir a unos párrafos la historia tan sumamente compleja de las culturas que han poblado este territorio desde la alta antigüedad. Nos limitaremos a señalar que si, por un lado, se pone de manifiesto desde una época muy temprana una cierta unidad geográfica, económica y cultural que engloba la península y los territorios actuales de Pakistán y Bangladés, son muy pocos los regímenes que consiguieron controlar la mayor parte, si no la totalidad de todo este inmenso territorio. El Imperio Maurya (siglos IV-II a.C.), que tenía la actual Patna como capital, consiguió en su época de mayor esplendor con el emperador Ashoka ocuparlo casi al completo, pero en los siglos venideros ningún poder proveniente del norte consiguió hacerse con el control de la meseta del Decán y el resto del sur de la península, donde

germinaron diferentes dominios y dinastías. A partir del siglo XII se produjeron a través de Sind y Punyab progresivas incursiones de fuerzas afganas y turcas que introdujeron los primeros sultanatos musulmanes en el subcontinente. Los mogoles, que se asentaron en Delhi a mediados del siglo XVI, consiguieron en su máximo apogeo (hacia 1700 d.C.) extender su control hasta las dimensiones que llegó a poseer Ashoka, pero su poder no tardó en derrumbarse. Durante el siguiente siglo y medio, así, se fue diluyendo irreversiblemente hasta limitarse a un carácter meramente nominal.

La época moderna, por su parte, se caracterizó por una presencia cada vez mayor de potencias europeas, que fueron punteando el litoral con diferentes asentamientos de vocación comercial. Gracias a la anuencia de los poderes locales se crearon asentamientos más permanentes, de donde acabaron surgiendo ciudades como Bombay, Chennai o Calcuta. Destaca entre aquellas misiones comerciales la Compañía Británica de las Indias Orientales, que a pesar de no constituir más que una entidad mercantil afiliada indirectamente a la corona británica, acabaría dotándose en poco más de un siglo de una extensión territorial predominante, basada en la habilidad militar y diplomática y la rapacidad económica. Tras vaciar de contenido el poder mogol y apoyándose en poderes locales sometidos, Inglaterra alcanzó un dominio fiscal y productivo casi absoluto del continente. No fue hasta la revolución de 1857 y su sangrienta represión que la monarquía británica sometió el territorio indio a su administración directa en la forma de un virreinato. Se asentaron entonces las bases institucionales y legales de la India contemporánea al tiempo que se desarrollaron considerables infraestructuras. Todo ello, no obstante, desde una perspectiva estrictamente colonial que relegó a los habitantes del país a una condición inferior de sujetos pasivos y que consumió los recursos del territorio para ponerlos a disposición de la metrópolis. Como respuesta, el siglo XX presenció la emergencia de un movimiento político local cada vez más amplio que, ante la inmovilidad y brutalidad británica, avanzó desde posiciones autonomistas hasta exigir la emancipación.

La independencia de la India cumple en 2022 setenta y cinco años, ya que esta se declaró en 1947. Despojada en su momento germinal de los territorios de mayoría musulmana que conformarían Pakistán y Bangladés, la enorme nación federal fue gobernada durante treinta años por el Partido del Congreso, la principal formación nacionalista que había presidido la larga lucha por la independencia y de la que provenían Gandhi, Nehru e Indira Gandhi. Desde 1977 ha conocido una frecuente alternancia en el poder, en virtud de la cual diferentes formaciones se han sucedido a los eventuales regresos del Partido del Congreso al poder. En la actualidad, India mantiene latentes conflictos territoriales con Pakistán y con China³ que han conducido en repetidas ocasiones

³ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52871613>

durante los últimos cincuenta años a sangrientos enfrentamientos militares. Por otra parte el auge del hinduismo político militante en los últimos treinta años –en el cual se inscribe el actual partido gobernante– ha tenido como correlato la generalización de las tensiones y enfrentamientos confesionales, particularmente trágico con las revueltas y atentados que sacudieron el país en la última década del siglo XX⁴.

En la actualidad India, como país más joven del mundo por la media de edad y como potencia demográfica y económica de primer orden a nivel mundial, se inscribe en una sólida dinámica de desarrollo, si bien continúa lastrada por acuciantes problemas sociales y por desigualdades manifiestas. Como señala Guha (2007), el 26% de la población –esto es, 300 millones de personas– viven por debajo del umbral de la pobreza, frecuentemente sujetas a dinámicas de exclusión económicas y socioculturales al quedar relegadas a la posición más baja tanto en el sistema de clases como el de castas. La miseria constituye el absceso más flagrante de la India actual, que se conjuga además con desafíos de extremada gravedad como la degradación medioambiental o la desigualdad de género.

En cuanto al sistema educativo, este país se caracteriza fundamentalmente por la descentralización. Si bien en un primer momento se delegaron todas las responsabilidades en la materia a los estados, a partir de la enmienda constitucional de 1976, el gobierno federal elaboró una política marco y estableció indicaciones que posteriormente cada estado adapta y desarrolla. Si bien la estructura central está sujeta a actualmente una revisión, en virtud de la Política Nacional de Educación aprobada en 2020, a día de hoy el sistema consta de dos ciclos de primaria entre los seis y los doce años, seguidos por otros dos de secundaria hasta los dieciocho (Sasi Kumar, 2016). Según las cifras ofrecidas por el Ministerio de educación y alfabetización⁵, si la escolarización supera el 90% en el primer ciclo de primaria, el abandono escolar temprano reduce ese porcentaje al 71,89% en el segundo ciclo y al 50,03% en el primero de secundaria. No obstante, la interrupción de la enseñanza presencial durante casi dos años como consecuencia de la crisis originada por la pandemia del covid-19 ha comprometido un trabajo sostenido a lo larga de décadas para prevenir el absentismo escolar. Cabe relacionar, en cualquier caso, la generalización de la educación básica con el importante incremento de la alfabetización de niños y jóvenes que en 2019 se situaba en 93 y 94% respectivamente frente al 73,2% de la población adulta (Chandra, 2019). Respecto a la educación superior, India posee el tercer sistema más concurrido del mundo si bien en

⁴ <https://www.france24.com/es/20200210-boleto-vuelta-mumbai-india-ataque-atentados-2008>

⁵ <https://dsel.education.gov.in/>

2018 solo el 26,3% de la población en edad universitaria había alcanzado esta etapa (Manik, 2020).

3. EL ESPAÑOL EN INDIA

Tal y como señala Prasad (2005), el hispanismo indio constituye un fenómeno relativamente reciente toda vez que el contacto con las lenguas y las literaturas europeas se canalizó a través de las presencias coloniales inglesa, francesa y portuguesa. No es hasta finales del siglo XIX cuando aparecen las primeras traducciones de *El Quijote* a lenguas locales como el gujaratí, el bengalí y el urdu, pero indirectas desde el inglés.

Pujol (2020) destaca como momento fundador del hispanismo, el envío en 1956 de dos estudiantes becados por el gobierno federal a España dentro de un programa global de misiones lingüísticas. Así, las primeras clases de español como lengua extranjera se ofrecieron a partir de 1958 en dos instituciones académicas militares vinculadas al Ministerio de Defensa. Cuatro años después se registró la primera llegada de un docente español, Antonio Bimimelis, que imparte clase en la Universidad de Delhi. Por su parte, el primer departamento universitario específico se creó en 1971 en la Universidad Jawaharlal Nehru, también en la capital que, con el tiempo, fue el primer centro en ofrecer un itinerario universitario completo hasta el doctorado. Pujol (2020) apunta así, la existencia ya de tres generaciones de hispanistas indios desde los primeros licenciados de los años setenta.

A partir de estos inicios recientes, el español ha cobrado una importancia considerable en el panorama educativo a lo largo de las últimas décadas. Pujol (2020) lo coloca como tercera lengua extranjera más estudiada en la actualidad tras el francés y el alemán, aunque el inglés se considera lengua interna dado su uso generalizado como lengua franca y su centralidad en el sistema educativo secundario y superior. Es fácil vincular este desarrollo de otras lenguas extranjeras con la progresiva liberalización económica propiciada a partir de los años noventa del siglo XX, así como con la mayor integración económica y cultural del país en el proceso globalizador, dado que hasta entonces era fundamentalmente autosuficiente y autorreferencial en ambos aspectos. Prasad (2005) señala a este respecto la colisión que representa este nuevo escenario entre unos estudios orientados fundamentalmente a la erudición académica y el establecimiento de lazos culturales como era el caso del hispanismo tradicional y la aparición actual de un interés práctico vinculado directamente a la mejora de la empleabilidad tanto en empresas multinacionales, instituciones internacionales como en la propia docencia.

Un primer vector de esta expansión lo constituye el sistema escolar, si bien no existen cifras unificadas y globales que permitan cuantificar el número de cen-

tros que ofrecen español o los estudiantes que lo cursan. Yadav (S.f.) distingue diferentes tipos de establecimientos donde el español tiene presencia como lengua optativa, fundamentalmente, por un lado, centros internacionales de carácter elitista que se rigen por programas de enseñanza extranjeros y, por otro, escuelas privadas o públicas que siguen el currículo nacional establecido por la autoridad nacional competente, el *Central Board of Secondary Education* (CBSE). En lo que se refiere a enseñanza lingüística, se sigue desde 1968 la llamada fórmula de las tres lenguas, que introduce esta pauta multilingüe para todos los centros, pero que ha sido objeto de considerables polémicas y reformulaciones. Así, si en un primer momento el sistema pretendía favorecer la generalización del conocimiento del hindi en los estados con otras lenguas, fundamentalmente desde el Sur se contestó la naturaleza de esta imposición. La nueva política educativa aprobada en 2020 intenta evitar las susceptibilidades apuntando simplemente la generalización de la lengua materna de cada territorio como lengua vehicular en los primeros ciclos y que al menos dos de los tres idiomas de estudio sean lenguas de la India, consideración en la que se incluye al inglés.

El español, pues, puede aparecer como oferta para esta tercera posición, por lo general entre los cursos noveno y décimo segundo, que corresponden con la etapa secundaria, aunque en la práctica los muy limitados canales de formación específica de profesorado existentes hasta la fecha restringen mucho la generalización de su enseñanza. Pujol (2020) indica, en cualquier caso, cuarenta escuelas de diferente naturaleza que ofrecen español en primaria o secundaria en la zona metropolitana de la capital. Difícilmente se puede plantear a partir de ese punto una estimación global para el conjunto del país, pero parece oportuno subrayar que a día de hoy la presencia del español en el sistema escolar se limita al ámbito de las grandes ciudades y a los internados privados de élite típicamente ubicados en las estribaciones de los Himalaya. Hablamos, pues, de forma manifiesta de un perfil extremadamente minoritario, urbano y de clase alta o media-alta, en un país donde el 68,84% de sus 1300 millones de habitantes vive en el ámbito rural, según el Censo oficial de 2011.

Más concreción se puede aportar en el ámbito de la educación terciaria, donde los últimos quince años se han caracterizado por la multiplicación tanto de diplomas centrados en los estudios hispánicos como por la generalización de la oferta como materia optativa para otros departamentos. Bharti (2018) menciona, así, veintiocho centros universitarios diferentes en el país que proponen diferentes niveles de estudio de la lengua, cinco de los cuales cuentan con un programa completo que alcanza hasta el doctorado. Un total de diez, por otra parte, ofrecen estudios de grado (Pujol, 2020). En este contexto cabe enmarcar la expansión del programa de lectorados de la AECID, que, introducido por primera vez en el país en 1985, alcanzó en 2005 un total de diez plazas. En el año académico 2021/2022 se mantienen siete de ellas: las

de las Universidades de Delhi, JNU, Jamia Islamiyya en la capital, la de Pune en Maharashtra, la de Jaipur en Rajastán, la de Benarés en Uttar Pradesh y la EFLU de Hyderabad, en el estado de Telangana.

Por su parte, la educación no reglada también ha experimentado un desarrollo similar. Pujol (2020) identifica 9193 estudiantes inscritos solo a partir de los datos ofrecidos por quince instituciones, en un neto incremento desde los 5512 registrados en 2012. Identifica, además, cuatro grandes academias que copan el 81% de esa cifra, entre ellas la red Hispania, compuesta de cinco centros y precursora en este ámbito, y el centro de *Hispanic Horizons* de Bombay, que es el único en el país acreditado actualmente por el Instituto Cervantes. Asimismo, Pujol destaca el papel de organizaciones sin ánimo de lucro como *Ramakrishna Mission* o *Bharatiya Vidya Bhavan*, entidades que poseen un considerable arraigo a través del país y que pueden ofrecer cursos de español a precios asequibles, al alcance de un mayor espectro de estudiantes.

Mención aparte merece el Instituto Cervantes, que posee un único centro en el país, el que se inauguró en la capital en 2007, como ya hemos apuntado, y que ocupa desde 2009 sus dependencias en el área comercial de Connaught Place. Su primer director fue el reconocido especialista en Filología Sánscrita, Óscar Pujol, que regresó a esta posición en 2019. El auge experimentado a nivel de actividad académica por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi resulta excepcional puesto que duplicó en un espacio de tres años su actividad económica hasta alcanzar la primera posición en matrículas en toda la red de centros. En lo que se refiere a su actividad certificadora, organiza las convocatorias de los exámenes DELE en la capital y junto a entidades colaboradoras en Jaipur, Chennai, Calcuta y Bombay, así como en la ciudad pakistaní de Lahore. Su llegada ha supuesto asimismo una aportación considerable para la modernización metodológica de la enseñanza en el país a través de su actividad formadora, a lo que cabe añadir el empuje de su programación cultural y la aportación de su biblioteca, que posee más de 30.000 ejemplares (Pujol, 2020).

Por último, si nos centramos en la proximidad o lejanía de las lenguas locales con el español, diferentes consideraciones merecen ser tomadas en consideración. La primera es que el inglés está tan generalizado como *lingua franca* en el ámbito académico, particularmente en los contextos de la enseñanza terciaria o los centros privados de secundaria antes identificados como contexto usual de las clases de español, que las compensaciones comunicativas y las comparaciones del código por parte de los estudiantes suelen plantearse espontáneamente en esta lengua. No obstante, hay que subrayar que no solo no se trata de una lengua materna para la práctica totalidad de los habitantes del país, sino que, según el censo de 2011 menos del 10% de la población dice hablarlo. Conviene, además, subrayar que el hindi, el urdu, el bengalí, el gujaratí, el punyabi o el maratí son lenguas indoeuropeas de la familia indoaria, que en ocasiones permiten puentes de conexión directos con el español más

próximos que con las lenguas anglosajonas. Un buen ejemplo que destaca Izquierdo (2017) son las estructuras de gustos y sentimientos análogas a la del verbo *gustar*, que presentan una idéntica sintaxis basada en un pronombre objeto antepuesto y un sujeto que identifica aquello que motiva el gusto. Por el contrario, dos características diferenciadoras de este grupo lingüístico, y que en algunos casos pueden encontrarse detrás de errores idiosincráticos de interlengua, son la generalización del orden sujeto + objeto + verbo, así como la ausencia de artículos.

Por otro lado, queda analizar el grupo de lenguas del sur, que pertenecen a una familia lingüística totalmente diferente, lo que en gran parte explica la susceptibilidad y la reacción identitaria vinculada a los intentos por generalizar el uso del hindi a nivel nacional. El tamil, el kannada o canarés, el malayalam y el telugu son lenguas dravídicas⁶, un grupo que en ocasiones se ha querido asociar a las lenguas urálicas o a las japónicas en virtud de diferentes características comunes, pero que en todo caso se sigue considerando como conjunto aislado. La distancia filológica con el español es este caso mucho más evidente: más allá de los dos rasgos diferenciadores de las lenguas del norte (orden sintáctico y ausencia de artículos) se trata de lenguas aglutinantes, que utilizan, pues, mecanismos de yuxtaposición de afijos a partir de un lexema. A nivel fonético presentan como las lenguas indoarias el rasgo distintivo de las consonantes retroflejas (articuladas en el paladar) y además no distinguen entre oclusivas sordas y sonoras.

4. ENSEÑAR ESPAÑOL EN INDIA

Habida cuenta de la enormidad del país y de la diversidad de contextos de enseñanza antes evocada, conviene evitar cualquier pulsión generalizada y procurar no elevar cualquier tipo de consideración al rango de rasgo absoluto. Procuraremos, por el contrario, señalar pautas que poseen cierto grado de relevancia.

Así, en lo que se refiere a las programaciones, el *MCER* es evidentemente el instrumento central para los cursos ofrecidos por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, así como de aquellos centros y academias que, al participar u organizar convocatorias de los exámenes DELE, emplean al menos los niveles de referencia como vector estructural de la nomenclatura de cursos. Su relevancia, no obstante, parece limitada más allá de este contexto. Así, los currículos elaborados por el patronato estatal de educación secundaria –*Central Board of Secondary Education, CBSE*– no hacen mención alguna a la nomenclatura del

⁶ <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/dravidica>

documento ni a su fundamentación metodológica. Tampoco siguen sus pautas los exámenes elaborados por la entidad que desarrolla las pruebas nacionales de final de ciclo, el *Council for the Indian School Certificate Examinations*, que incluye ejercicios escolásticos tradicionales de corte no comunicativo como la traducción directa o inversa. Asimismo, las escuelas que siguen el programa del Bachillerato Internacional se amoldan a su propio desarrollo curricular.

Por otro lado, no resulta particularmente apreciable una preferencia manifiesta por una variedad particular del español entre la mayoría del alumnado que, en una buena proporción, al emprender los estudios, no es necesariamente consciente de la extensión geográfica del ámbito hispanohablante. Es oportuno señalar lo que apunta Pujol (2020) a propósito de los estímulos culturales que motivan, sobre todo entre los más jóvenes, aproximarse al español cuando no existe una motivación instrumental precisa. Así, frente a las referencias de Lorca y Neruda de las primeras generaciones hispanistas, que resonaban en el imaginario revolucionario y tercermundista de los años sesenta y setenta, a partir de la apertura propiciada en los años noventa los puntos de contacto se establecen fundamentalmente a partir de manifestaciones de la cultura popular. No se traducen necesariamente en una preferencia dialectal manifiesta, pero quienes se aproximan a la lengua a partir de las canciones de Maluma, Camilo, Luis Fonsi u otras figuras del pop latino reconocerán y privilegiarán el uso de léxico y rasgos fonéticos de la correspondiente variedad americana. En cuanto a España, es oportuno señalar el impacto en el imaginario popular de la comedia romántica de 2011, *Zindagi na milegi dobara*, dirigida por Zoya Akhtar y que narra un viaje de despedida de soltero a través de diferentes localidades de España. La cinta resulta paradigmática a nivel de factura técnica, de movilización de medios, de duración, uso de música y corte de trama de lo que suponen actualmente las grandes producciones de Bollywood. Presenta, además, una visión sumamente estereotípica de la Península con una sucesión de todo tipo de tópicos imaginables, desde la Tomatina y los Sanfermines hasta el sempiterno tablao flamenco adulterado. Ahora bien, es difícil sobrestimar el impacto que la industria cinematográfica posee en la sociedad india y su visión del mundo. La referencia invariable, así pues, a esta obra entre los motivos que citan los estudiantes actualmente para aproximarse al español constituye en ocasiones la regla más que la excepción.

Pasando a cuestiones metodológicas, sería oportuno señalar que la educación en India parte de dos tradiciones tan solo en parte absolutamente opuestas. Por un lado, se sitúa el antiguo sistema de la *gurukala*, en el que el estudiante se instalaba en casa del maestro y le asistía en todo tipo de funciones a cambio de recibir una instrucción en la materia correspondiente (Sasi Kumar, 2016). Por otro, se encuentra el modelo de la escuela británica victoriana importada por la autoridad colonial en la primera mitad del siglo XIX, profundamente embebida de una visión del mundo racista y teocrática. En ambos casos, se trataba de una

enseñanza fundamentalmente centrada en una figura de autoridad de la que emanaba la sabiduría. Los reflejos vinculados a esta imagen del docente como entidad de poder que ocupa el aula se proyectan aún hoy en día de forma mayoritaria el aula de idiomas, tanto en lo que se refiere a la interacción con los profesores como a nivel pedagógico, donde subsisten una atención prioritaria a la forma, el recurso a la memorización y el uso de ejercicios basados en la repetición. No obstante, se aprecia en algunos contextos una mayor conciencia metodológica y una disposición decidida hacia los enfoques comunicativos y la enseñanza orientada a la acción en determinados centros de enseñanza reglada o no reglada, pero se trata manifiestamente de una tendencia minoritaria. La labor formadora ofrecida por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi puede resultar a este respecto sumamente significativa.

Así, durante todo este apartado volveremos una y otra vez a la contraposición entre dos modelos metodológicos, uno de ellos, generalizado aún en la actualidad, anclado de forma consciente o por defecto en patrones escolásticos tradicionales y otro, conectado en mayor o menor medida al devenir didáctico de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas y favorable a un cuestionamiento de los parámetros predominantes. Todo esto se enmarcará dentro de las prácticas generales de enseñanzas de lenguas, más allá del español. Así, Choudhury (2021) constata la generalización del método de gramática-traducción en L1 en la enseñanza del inglés –y por extensión de los idiomas extranjeros– en ciclos escolares en áreas suburbanas y rurales del país que, señala, no consigue desarrollar ningún tipo de habilidad comunicativa en los estudiantes. La lengua, apunta, se enfoca y se trata como asignatura escolar al uso y no como habilidad. En ocasiones, la capacidad de innovar o adoptar técnicas y herramientas más adecuadas a una enseñanza más cercana a los parámetros actuales de la didáctica supone la iniciativa de individuos determinados que gozan de cierto margen de maniobra en sus propios contextos e instituciones, sin que eso conlleve una orientación en ese sentido de la propia entidad. Cabe apuntar, no obstante, una cierta sensibilización por parte de las entidades responsables de la planificación educativa en cuanto al cuestionamiento de metodologías puramente tradicionales. Así, los currículos para los dos últimos años académicos que el CBSE⁷ ha publicado para la asignatura de español en secundaria incorporan criterios funcionales y presentan como recomendaciones al profesorado “presentar e integrar los contenidos gramaticales dentro de actividades comunicativas en el aula”. Cabe recordar, no obstante, su función como amplio marco regulador global para el desarrollo posterior por parte de los estados, con lo que tampoco puede estimarse su nivel de concreción posterior en la práctica cotidiana en el aula.

⁷ https://cbseacademic.nic.in/web_material/CurriculumMain21/SrSecondary/Intitial_pages_srsec_2020-21.pdf

Otra cuestión ilustrativa la constituye es el uso de la lengua de comunicación en el aula empleada para la enseñanza que, tal y como se apuntaba antes, suele ser la L1 o la lengua vehicular de la institución o la etapa educativa en cuestión. Puesto que el español, tal y como hemos mencionado, se imparte fundamentalmente en ciclos secundarios y terciarios donde el inglés figura como lengua de instrucción o bien en escuelas privadas de corte elitista que generalizan esa pauta a todos los niveles educativos de forma general y tradicional, se puede señalar que la clase de español se imparte en inglés tanto en lo que se refiere a la gestión del aula, a cuestiones administrativas o disciplinarias y a la propia sistematización de contenidos. Es así en buena medida la expectativa de quien comienza el estudio de español, sobre todo en los primeros niveles. Ahora bien, no supone esta descripción en absoluto legitimación de una hipotética teoría localista que abogaría por la enseñanza en inglés o L1 de otras lenguas para ajustarse a un perfil de aprendizaje adecuado. La enseñanza del español en español se produce y se recibe de forma favorable una vez que se vencen posibles resistencias iniciales. Es esperable, así, su generalización dentro de una actualización de la metodología empleada en clases de idiomas.

Asimismo, cabe destacar que la práctica tradicional se caracteriza por apoyarse en pautas de memorización que presentan el estudio de la lengua como una disciplina basada en un contenido más que como un conjunto de competencias que permiten un uso efectivo de una herramienta. Al tratarse, además, de una enseñanza muy orientada a la obtención de calificaciones y la superación de exámenes internos de promoción, hablaremos por lo general de la reiteración de determinados tipos de ejercicios estructurales que se constituyen más en objetivo último que un instrumento para desarrollar una conciencia gramatical o facilitar en uso de la lengua.

En lo referido a los materiales utilizados, González y Saxena referían en 2004 la amplia circulación de la que seguía gozando en el ámbito universitario un manual de gramática estadounidense de 1942, al tiempo que apuntaban la generalización de fotocopias de manuales más recientes, habida cuenta de las dificultades y costes que suponían su importación. Abogaban además por la edición de manuales propios que tuvieran en cuenta las especificidades del alumnado indio. Diecisiete años más tarde ya existen diferentes ejemplos de material didáctico elaborado en el país, como las series *Olé* y *Vivos*, si bien su uso como textos de referencia queda en las manos de los diferentes establecimientos escolares. En la actualidad, de hecho, el CBSE recomienda en sus currículos manuales de corte comunicativo y enfoque por tareas de editoriales españolas, que son reeditados en India en virtud a acuerdos con colaboradores locales como Publicaciones Goyal, especializada en métodos de idiomas. La adopción, pues, de textos de referencia, más que emanar de autoridades nacionales o estatales, parece fruto de una decisión

de un departamento o claustro en el ámbito de secundaria y del propio docente en el universitario.

Ocupándonos ya de la cuestión de los recursos disponibles, nos vemos en la obligación de subrayar el desequilibrio material existente entre los diferentes contextos de enseñanza ya evocados. Así, las escuelas privadas que ofrecen español dentro de los programas nacionales o internacionales están en condiciones de ofrecer equipamientos audiovisuales y un alto nivel de conectividad en el aula que permiten movilizar diferentes tipos de muestras de lengua y de recursos didácticos en formato electrónico. Algo similar, aunque en diferentes grados, cabe esperar de los centros de enseñanza no reglada enfocados en las lenguas. Ahora bien, el sector público adolece de una considerable falta de dotación material. González y Saxena (2004) describían las aulas universitarias como un “panorama austero”, “sobriamente amuebladas con los elementos más imprescindibles”. No parece registrarse gran evolución a este respecto en la actualidad. Las interrupciones, en algunos estados absolutas, de la enseñanza presencial a raíz de la irrupción de la pandemia del covid-19 en 2020 han puesto de manifiesto hasta qué punto un modelo de enseñanza basado en plataformas digitales y videoconferencias subraya aún más las desigualdades sistémicas. Así, aquellas instituciones mejor dotadas y con un alumnado manifiestamente privilegiado pudieron operar el cambio de modelo de forma más o menos eficiente mientras que en el sector público la desvinculación de sectores importantes de estudiantes con respecto a los centros educativos llegó a resultar prácticamente total. Similares consideraciones pueden plantearse a la hora de comparar el tamaño de los grupos, aunque la inexistencia de estadísticas oficiales relacionadas con las inscripciones diferenciadas por lenguas nos impide plantear ningún tipo de cifra concreta.

En cuanto a la evaluación, es necesario insistir en el carácter sumamente orientado a las calificaciones y a la actuación en exámenes de ciclo que posee no ya el sistema de enseñanza, sino el conjunto de la cultura educativa en India. Los exámenes oficiales que tienen lugar al final de los cursos décimo y duodécimo en secundaria configuran en buena medida el margen de acceso de los estudiantes a la enseñanza superior, a los que se suman las pruebas específicas de entrada de establecimientos particularmente reputados como los Institutos Tecnológicos. En un sistema universitario saturado y con un déficit crónico de plazas, la secuencia de pruebas oficiales posee verdaderamente una función regulatoria de la demanda y de exclusión de candidatos, lo que genera un impacto considerable en un proceso de enseñanza profundamente competitivo y centrado en el resultado cuantitativo. El error está así fuertemente vinculado con el fracaso. Los suicidios de estudiantes motivados por suspensos constituyen, no en vano, un triste leitmotiv en la actualidad informativa india. El informe publicado por la agencia oficial correspondiente lo indicaba como la causa del 2% de los 139123 suicidios registrados en 2019, la séptima del con-

junto, esto es, más de 2500 al año. Priman así los planteamientos evaluativos tradicionales basados en una prueba final. Los modelos de exámenes oficiales para la asignatura de español que propone el CBSE constan de dos ejercicios de ítems gramaticales, un texto con preguntas de comprensión y un último de conocimiento cultural, todos ellos en formato cerrado de opción múltiple. Nos encontramos, pues, ante una cultura evaluativa fuertemente monopolizada por exámenes de altas consecuencias que a su vez se centran en cuestiones estructurales, de canal escrito y en los que se excluyen las destrezas productivas. Serán este tipo de pruebas las que marquen implícita o explícitamente la pauta general de control del progreso por defecto incluso en los cursos que no conducen a una prueba estandarizada final.

Otra manifestación notable de esta preponderancia de un enfoque tradicional se aprecia en lo que se refiere al reparto de papeles en el aula. Como ya señalábamos anteriormente, la tradición escolástica se basa en una figura fuerte de autoridad que posee una legitimidad y un estatus como consecuencia de su conocimiento. Citamos con anterioridad el sistema ancestral de la *gurukala*, vinculado en buena parte a los privilegios de los *brahmanes* –la casta sacerdotal dedicada al estudio y la enseñanza de los textos védicos que ocupa en el sistema tradicional hindú el puesto más elevado de la sociedad–. Salvando todas las distancias con la actualidad, el profesorado es fundamentalmente una figura de autoridad de la que emana el conocimiento. Esto implica que incluso en clases de lenguas persista la idea y la práctica de un docente que ocupa el espacio central y que se comunica con el grupo desde una lógica fuertemente asimétrica de carácter jerárquico. En consonancia, el estudiante tradicionalmente ocupa un papel pasivo, como receptáculo de una transmisión de conocimiento y objeto mudo e inconsciente de un proceso a propósito del cual carece de perspectiva.

En cualquier caso, si tratamos de establecer un perfil de quien se aproxima hoy en día en las aulas al español, habrá que identificar de nuevo diferentes patrones en función de los distintos contextos de enseñanza identificados previamente. Por un lado, en el ámbito escolar, al igual que en cualquier otro territorio, la elección del español como lengua optativa tanto en programas nacionales o internacionales obedece a menudo a decisiones familiares que no suelen implicar una vinculación particular con el idioma. En el ámbito universitario, por otro lado, predominan en los diplomas centrados en el estudio del español los jóvenes que asocian el dominio de la lengua con carreras profesionales específicas. Se trata por lo general de promociones reducidas, de unos veinticinco-treinta estudiantes al año. A los sectores identificados por González y Saxena (2004) –traducción, turismo y carrera académica– habría que añadir en la actualidad todos los servicios y sectores vinculados al mercado hispanohablante, desde la elaboración de contenido o la atención al cliente, que diferentes empresas multinacionales deslocalizan a países orientales y que

constituyen hoy en día una de las principales ocupaciones de los recién licenciados indios. Una misma consciencia práctica, aunque más tenue y difusa, se suele apreciar en el alumnado de la enseñanza no reglada. Si existe un porcentaje del alumnado que decide estudiar como consecuencia de una motivación intrínseca vinculada a una atracción por diferentes elementos culturales de los países hispanohablantes, Pujol (2020) identifica la mejora del perfil profesional como motivo fundamental entre los estudiantes del Instituto Cervantes, que define en su mayoría como jóvenes universitarios o profesionales con elevado nivel económico. Añade, además, más específicamente, la frecuente asociación del conocimiento del español con un incremento de oportunidades en el ámbito laboral estadounidense, que constituye uno de los mayores polos de atracción de movilidad internacional profesional y al que vinculan la presencia de cuatro millones y medio de indioamericanos.

Por último, conviene subrayar que todas las características referidas en este apartado, vinculadas a modelos didácticos tradicionales, no constituyen de forma alguna, coordinadas específicas fruto de características locales que configuren un perfil de estudiante de lenguas al que haya que adaptarse. Los párrafos anteriores revisten un carácter fundamentalmente descriptivo. Nos referimos, así, a prácticas adoptadas y asumidas por defecto, que suelen corresponder con las expectativas de los estudiantes al inicio de las clases, pero que se pueden subvertir y de hecho se subvierten cuando se llevan al aula planteamientos de corte más actual. Así, aquellos docentes que han recibido formación específica en didáctica de lenguas, ya se desempeñen en establecimientos escolares, en puestos universitarios o en instituciones de enseñanza no reglada, asumen planteamientos metodológicos y propuestas de aprendizaje que parten del uso de la lengua como herramienta comunicativa y al hacerlo reciben por lo general una respuesta positiva. No en vano, el estudiante indio (o la estudiante india, en femenino, que es el perfil más común) ocupa con entusiasmo un papel activo y proactivo en el aprendizaje si se le proporciona la oportunidad para ello y reconoce, contrasta, aprecia y valora las diferencias entre propuestas metodológicas. Es de esperar, pues, que quienes acaben ocupando la misma posición como formadores y docentes recojan ese testigo y amplifiquen la dimensión del cambio.

5. CÓMO SER PROFESOR DE ELE EN INDIA

El informe elaborado en 2019 por la Oficina Económica y Comercial de Bombay sobre el mercado de la enseñanza de español en India evoca un desarrollo sin precedentes del sector y reseña considerables oportunidades en un sector educativo compuesto por 580 millones de personas, a saber, el total de la población en edad formativa. En cualquier caso, frente a la diversidad

de contextos y a la extensión del país, resulta imposible trazar un perfil de empleabilidad uniforme. No existen requisitos homogéneos que se puedan generalizar por el simple motivo de que la demanda de profesores de español no está unificada a ningún nivel, sino que parte de la iniciativa de instituciones frecuentemente privadas que establecen con absoluta independencia los criterios de selección de personal que consideran más apropiados. Un certificado de dominio de nivel B1 puede resultar más que suficiente para una institución escolar determinada que quiera completar unas horas de oferta lingüística optativa. Ofreceremos, pues, algunas pautas acerca de las oportunidades laborales, pero conviene recalcar que no hay nada homogéneo en ninguno de los aspectos asociados a la contratación y jornada laboral.

El principal factor que condicionará el acceso a posibles puestos de enseñanza lo constituye sin duda la nacionalidad india o la regularización obtenida como cónyuge de un ciudadano indio. Hablamos, así, de un mercado laboral sometido a toda una serie de disposiciones normativas de carácter considerablemente estricto en lo que se refiere a la contratación de personal extranjero. Ya de por sí, pocas instituciones educativas privadas de enseñanza secundaria, terciaria o no reglada están dispuestas a realizar una inversión para atraer a profesionales del exterior, por mucho que el prejuicio del nativismo puede aparecer de forma eventual en instituciones donde el profesorado es mixto. En cualquier caso, India constituye a nivel económico y del mercado laboral un espacio considerablemente proteccionista que promueve abiertamente el empleo de la población activa local. La formalización de un contrato de trabajo implica, así, un tipo de visado correspondiente, con lo que las contrataciones de docentes extranjeros se realizan por defecto en origen. Asimismo, un cambio de la naturaleza de visado (por ejemplo, de turismo a trabajo) implica salir de país, formalizar el trámite en la embajada de origen y volver a entrar con el nuevo título, con lo que se desincentiva la exploración prospectiva del terreno para buscar ocupación. Es más, un cambio de empleador dentro del mismo tipo de visado laboral implica igualmente la necesidad de abandonar el territorio nacional y volver a cursar la solicitud de entrada. Así las cosas, identificaremos tres posibles caminos de contratación desde el exterior.

Una primera posibilidad la ofrecen las entidades educativas privadas de diferente perfil que publican en listas de correo del sector ofertas de empleo dirigidas a contrataciones exteriores, ya sea por la falta de personal cualificado en su entorno o por la necesidad de contar con perfiles dotados de formación específica para poner en marcha un nuevo departamento. Conviene reiterarlo: no hay nada homogéneo que esperar a nivel de jornada laboral, remuneración salarial o funciones del puesto, con lo que resulta imperativo negociar cada uno de esos aspectos explícitamente y prestar una extremada atención a la redacción de cada una de las cláusulas en el correspondiente contrato, ya que la permanencia legal posterior en el país estará vinculada a la vigencia del mismo.

Una segunda opción, aunque limitada a titulares de la nacionalidad española, la constituyen las convocatorias de lectorados gestionadas por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEC-AECID). Se trata de posiciones que pueden renovarse hasta un máximo de tres años durante los cuales se pasa a enseñar dentro de un departamento universitario, siguiendo las directrices del mismo, pero con una jornada laboral máxima de quince horas de docencia semanales. El proceso de selección involucra a la propia agencia, que se ocupa de una baremación y una primera criba, a la embajada española en destino que suele realizar entrevistas a un número determinado de candidatos y en última instancia a la universidad de destino que, en función de la recomendación que se le eleva, pronuncia la elección final. Se exige una titulación de carácter lingüístico o en su detrimento un máster específico de enseñanza de español, formación didáctica y experiencia previa de aula. El trámite de solicitud de visado depende en todo caso aquí también del solicitante, que incorpora el nombramiento oficial para obtener el permiso laboral correspondiente.

El tercer contexto corresponde al Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Al margen de las plazas fijas obtenidas en concurso público convocado por la institución desde España, el centro cuenta también con profesorado colaborador. Nuevamente aquí, si no poseen la nacionalidad india, el visado correspondiente debe formalizarse antes de la llegada en el país. Las personas interesadas deben, así, contactar con la jefatura de estudios del centro que, en función de las necesidades del momento puede proceder a sugerir la tramitación del documento a la administración. La carga horaria docente semanal fluctúa en función de los periodos y ciclos de matrícula y la correspondiente cifra de inscripciones. Conviene señalar que el calendario académico no se interrumpe más que diez días en Navidad y que se programan cursos los siete días de la semana, con lo que los horarios y la jornada laboral frecuentemente oscilan entre periodo y periodo. El cobro se efectúa al finalizar cada uno de los cursos que en su formato regular son de sesenta horas. En 2022 cada hora de clase se pagaba unas 800 rupias. Por otra parte, la posición permite notables oportunidades de formación, tanto por los cursos y jornadas propuestos por el propio centro como en la posibilidad de optar a becas convocadas por la red Cervantes para la realización de másteres. Entre los primeros cabe destacar los cursos de acreditación de examinadores DELE, que permiten participar en las convocatorias de examen, cinco en total programadas para el año 2022. Fuera de Delhi existen centros de exámenes DELE en cuatro ciudades: dos instituciones de enseñanza no reglada que poseen personal formado para gestionar los exámenes (Bombay y Jaipur) y otras dos (Calcuta y Chennai) a las que se desplaza personal desde Delhi.

Volviendo a la cuestión formativa, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi propone periódicamente cursos de formación inicial presenciales dirigidos a

personal externo o estudiantes. A ello se suma su Seminario Permanente de Formación, que en 2022 celebra su tercera edición consecutiva en formato de clase invertida a partir de un planteamiento basado en trabajo en plataforma y videoconferencias semanales que lo abre a un público global. Se compone de diferentes cursos de entre quince y veinte horas de duración que se programan durante todo el año sobre diferentes temáticas. Asimismo, cada diciembre el centro celebra un encuentro de profesores, el Encuentro de Profesores de Español como Lengua Extranjera en India (EPPELE), que en 2021 cumplió su undécima edición, la segunda consecutiva en línea. Por su parte, los diferentes departamentos universitarios de estudios hispánicos proponían con cierta regularidad hasta la irrupción de la pandemia congresos internacionales sobre diferentes cuestiones especializadas. Pujol (2020) cita, por ejemplo, las Conferencias Internacionales de Hispanismo organizadas en la JNU de Delhi –la sexta de las cuales tuvo lugar en 2018– o los Congresos Ibero-Asiáticos de Hispanistas que organiza la Universidad de Delhi y el Grupo de Investigación sobre el Siglo de Oro (GRISO) de la Universidad de Navarra.

Indicaremos, además, que existe una asociación profesional que se encuentra en pleno proceso de organización. Así, la Asociación de Profesores de Español en India (APEI) se puso en marcha en el otoño de 2021 y cuenta con ya con 120 miembros, si bien sus estatutos y estructura están aún por definir.

Por último, no parece apropiado cerrar este apartado sin mencionar explícitamente el efecto que la transición a la virtualidad telemática supone para el sector. El paso forzado de toda enseñanza a un formato en línea como consecuencia del primer confinamiento vinculado a la pandemia en marzo de 2020 reforzó toda una serie de tendencias que aún resulta imposible evaluar apropiadamente. Si no resultaba ya extraño aproximarse por primera vez a la lengua a través de aplicaciones de dispositivos móviles, el contexto actual ha reforzado las plataformas de aprendizaje en línea y la deslocalización de los servicios docentes, al tiempo que abre la posibilidad de iniciarse en la docencia a jóvenes que pueden ofrecer sus servicios a entidades situadas en puntos remotos del país. El Instituto Cervantes de Nueva Delhi, por su parte, cuenta por primera vez con alumnado no residente en la capital, tanto a través de sus cursos regulares impartidos por videoconferencia como los planteados en la plataforma institucional AVE, organizados de forma continua desde 2020.

6. EXPERIENCIAS DE ELE

Acercarse al aula en India implica en primer lugar poseer o en su defecto desarrollar un interés por el contexto histórico y cultural que permita interactuar con el alumnado desde una posición apropiada. Si la brocha gorda constituye por definición una pésima elección instrumental para visitar ningún

país, la enormidad y la diversidad de India hacen de ella una herramienta particularmente desafortunada. Es imperativo, así, identificar los parámetros fundamentales lingüísticos, sociales y religiosos que componen el entramado demográfico del país para evitar interacciones confusas o momentos abiertamente embarazosos. Preguntas inocentes como *¿Cómo celebras Diwali?* o *¿Cómo se dice esto en hindi?* pueden resultar totalmente imposibles de contestar, pongamos por caso, por parte de una estudiante musulmana de Kerala. El contexto geográfico inmediato y el conocimiento de los nombres y apellidos más comúnmente asociados a un credo particular pueden servir para descodificar parte de esta variedad sin recurrir a preguntas directas que puedan resultar agresivas o inadecuadas, pero en última instancia se trata de observar, escuchar e ir modulando la comunicación que se plantea en el aula.

Asimismo, resulta conveniente tener muy presentes las fracturas y conflictos que han explotado de forma ocasionalmente violenta en las últimas décadas en el país y evitar plantearlos como tema de conversación en el aula a no ser que se opere en un entorno muy seguro y se esté en condiciones de asumir los riesgos correspondientes. A nivel religioso, conviene recordar los recurrentes estallidos de violencia que hasta 2020 se han producido de forma esporádica por la espiral de odio comunitario engendrado por el hinduismo político militante y el terrorismo islamista. Resulta apropiado, así, atajar cualquier mención explícita que pueda producirse en el aula y que esté en condiciones de degenerar en enfrentamiento abierto, lo que constituiría prácticamente un certificado de defunción para el mínimo nivel de afectividad apropiado para el desarrollo de habilidades comunicativas. Por otro lado, también en el plano religioso, conviene recalcar la necesidad de dejar de lado cualquier veleidad proselitista dentro del aula. India posee una larga historia como destino de proyectos misionarios, vinculados de forma explícita a la dominación colonial europea, así como a la tendencia al sincretismo por parte de las religiones originadas en la península indostánica, que parten de una visión de la divinidad menos rígida y dogmática. Si el cristianismo es hoy en día la religión mayoritaria de varios de los pequeños estados del noreste del país es consecuencia de las misiones baptistas estadounidenses que llegaron a la zona en fechas tan recientes como la segunda mitad del siglo XIX. No obstante, vincular la enseñanza de la lengua en una institución no confesional con cualquier pauta que pueda interpretarse como un interés por convertir resulta no solo una deshonestidad manifiesta condenable desde el punto de vista de la deontología, sino un motivo objetivo de protesta por parte del alumnado que puede tener consecuencias considerables.

A nivel político, no hay que perder de vista los conflictos territoriales que India mantiene con Pakistán y con China, con sangrientos enfrentamientos en este último caso en el territorio de Ladakh en el verano de 2020. La envenenada cuestión de Cachemira, congelada en una temporalidad no resuelta desde

la partición, resulta particularmente sensible. Así, es ilegal introducir en India o distribuir mapas donde los límites del territorio nacional no incluyan la totalidad de los territorios del norte, es decir, también los distritos administrados desde 1947 por Pakistán y China. Incluso Google Maps se vio en la obligación de alterar los contornos fronterizos que muestra a quien se conecta desde el territorio indio para no verse en la obligación de suspender sus servicios. Utilizar en el aula, pues, una imagen del mapa nacional extraída de cualquier material o recurso no elaborado en India y que presente un perfil distinto puede suponer un considerable engorro legal tanto para el docente como para su institución. No en vano, conviene recalcar que si India es un régimen democrático que cuenta con un texto constitucional garantista de todo tipo de derechos y libertades, la de expresión y de prensa está explícitamente sujeta a consideraciones de seguridad nacional, lo que abre un espacio ambiguo de parámetros en ocasiones amplio que es manifiestamente recomendable evitar. Asimismo, hablamos de un país que tras siglos de dominación exterior alcanzó la independencia como consecuencia directa del discurso y acción del movimiento nacionalista indio y que durante décadas ha mantenido una considerable autarquía en niveles culturales y económicos. Así, si son más que probables las dificultades y los incidentes interculturales en el día a día en India, es prioritario abstenerse de expresar en el aula cualquier discurso que pueda entenderse ofensivo o despectivo hacia el país. El respeto hacia el docente que impera en las aulas probablemente evitará enfrentamientos directos y públicos, pero no las protestas formales ante la respectiva administración del centro.

Parece igualmente oportuna, por último, una mención a la cuestión de las castas, por la visión un tanto exotista que impera fuera del país. Resulta innegable la vigencia del *varna*, este ancestral código de estratificación social dentro del hinduismo; ahora bien, sus manifestaciones e idiosincrasias en la esfera social no resultan en absoluto evidentes para el observador exterior. Conviene señalar que la Constitución de 1950 abolió la intocabilidad de la que eran víctimas los *dalit* o miembros del peldaño inferior del sistema y creó toda una serie de disposiciones para favorecer su integración social y económica estableciendo mecanismos de discriminación positiva. Así, la Comisión Mandal, que se estableció a este efecto, instauró a partir de 1980 la política de reservas de plazas profesionales en la administración y de acceso a las universidades para un bloque amplio de clases desfavorecidas que totalizan más de un 40% de la población (Guha, 2007). En la práctica se han integrado aquí, al margen de las castas desfavorecidas, tribus y colectivos de otras religiones víctimas de exclusión social y económica. Las reservas totales por diferentes criterios compensatorios varían de estado a estado, pero en ocasiones superan el 50% de las plazas totales. ¿Qué concreción tiene todo lo anterior en la clase de idiomas? No se puede negar la persistencia de prejuicios vinculados a este plano que sigue siendo primordial en las relaciones familiares y en el ámbito

matrimonial. Ahora bien, en un espacio público como lo constituye cualquier aula, resulta muy anormal expresar este tipo de consideraciones ni señalar o excluir explícitamente a una persona del grupo. Este rubor social a propósito de la cuestión desaconseja asimismo hacer mención directa a la misma en la interacción. Nos referimos con esto no solo a posibles preguntas directas sobre la casta de cada quién –que resultarían profundamente inadecuadas–, sino al manejo de esta temática dentro de cualquier problemática que se debata en el aula. La política de reservas en instituciones educativas, por ejemplo, cuenta con numerosos detractores y en 2006 provocó una amplia campaña de protestas. Por otro lado, a partir del momento en el que el apellido denota a menudo una pertenencia de casta, conviene gestionar esta información con sensibilidad en función del grupo. Así, algunas personas omiten en la inscripción a la institución deliberadamente su apellido para que no haya una constancia pública del mismo, con lo que preguntarlo explícitamente si se constata su ausencia en la lista puede resultar manifiestamente embarazoso.

7. CONCLUSIÓN

Como ha quedado de manifiesto en las páginas anteriores, el español se encuentra en una dinámica claramente ascendente en India. El enorme subcontinente, segundo país más poblado del mundo, plantea a priori posibilidades exorbitantes de expansión si bien conviene no perder de vista que la posibilidad de aproximarse al idioma constituye por el momento un atributo de una minoría urbana y con considerable poder adquisitivo. Pero sería quizás oportuno ir más allá del cómputo meramente cuantitativo, que conlleva el riesgo significativo de caer en planteamientos de corte casi mercantilista. Tal y como hemos expuesto la enseñanza de lenguas posee una relevancia considerable en un país fundamentalmente multilingüe. Ahora bien, la práctica en las aulas sigue caracterizándose por enfoques y aproximaciones fundamentalmente vetustos, centrados en el docente, basados en la repetición y de carácter manifiestamente poco comunicativo. Se abre un espacio así de una considerable oportunidad para favorecer una sensibilización pedagógica a propósito de nuevas herramientas y perspectivas en el aula de idiomas. Si las nuevas generaciones de especialistas hispanohablantes están en condición de contribuir a ese cambio, ya sea desde instituciones oficiales como el Instituto Cervantes o los lectorados, o desde su aportación individual en sus centros de trabajo, si consiguen tejer complicidades con colegas locales y plantear la enseñanza del español –y por extensión de cualquier otra lengua– como la adquisición de habilidades que permiten el acercamiento y la comprensión entre individuos y sociedades, este momento de oportunidad habrá sabido aprovecharse de manera notable.

BIBLIOGRAFÍA

- BANCO MUNDIAL.** (2020). *Estadísticas mundiales de PIB* <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.CD>
- BHARTI, P.** (2018). La enseñanza de español como lengua extranjera en la India. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 12, 41-61.
- CBSE** (2019). Currículo de la asignatura de español para los Cursos 11 y 12. http://cbseacademic.nic.in/web_material/CurriculumMain20/SrSecondary/Spanish.pdf
- CBSE** (2021). Modelo de examen parcial para la asignatura de español del Curso 12. <https://cbseportal.com/a/download/sample-paper/cbse-class-12-sample-paper-2021-22-spanish.pdf>
- CENSUS OF INDIA** (2011). *Language- Indian States and Territories*. https://censusindia.gov.in/2011Census/C-16_25062018_NEW.pdf
- CHANDRA, T.** (2019) Literacy in India: The gender and age dimension. *ORF Issue Brief*, 322 https://www.orfonline.org/wp-content/uploads/2019/10/ORF_IssueBrief_322_Literacy-Gender-Age.pdf
- CHOUDHURY, M.** (2021). Effectiveness of ELT in Rural India: A Study Based on Learners of Suburban India. *The Journal of ASIA TEFL*, 18(1), 329-335.
- GONZÁLEZ, E. Y SAXENA, R.** (2004). Contextos y libros de texto en la enseñanza de ELE en la India. En *Actas del I Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Manila* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/19_gonzalez_saxena.pdf
- GUHA, R.** (2007). *India after Gandhi*. MacMillan.
- IZQUIERDO, C.** (2017). La enseñanza del español a hablantes de hindi: de la competencia reflexiva a la actuación. En *Actas del VII Encuentro de Profesores de Español como Lengua Extranjera en India*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/07_izquierdo.pdf
- MANIK, G.** (2020). Issues and Challenges in Higher Education in India. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 10(6), 112-119.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE INDIA** (2019) Estadísticas nacionales. <https://dashboard.udiseplus.gov.in/#/reportDashboard/stdDashboard>
- OFICINA NACIONAL DE REGISTRO DE DELITOS DE INDIA (NCRB).** (2019). Estadísticas sobre suicidios en India https://ncrb.gov.in/sites/default/files/Chapter-2-Suicides_2019.pdf
- PRASAD GANGULY, S.** (2005). Los estudios hispánicos en la India. En *El español en el mundo. El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/ganguly/default.htm
- PUJOL, Ó.** (2020). El español en la India: una lengua favorecida. En *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/pujol/p01.htm
- SASI KUMAR, V.** (2016). *The education system in India*. <https://www.gnu.org/education/edu-system-india.en.html>
- UNIQUE IDENTIFICATION AUTHORITY OF INDIA** (2020). *State wise Aadhar saturation*. Disponible en <https://uidai.gov.in/images/state-wise-aadhaar-saturation.pdf>
- YADAV, S.** (s.f.) Spanish in Indian Schools: Present and Future. *Progressive Teacher*. <http://www.progressiveteacher.in/spanish-in-indian-schools-present-and-future/>

ENLACES DE INTERÉS

- [Centre of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies \(CSPILAS\), Universidad Jawaharlal Nehru \(JNU\)](#)
- [Departamento de estudios germánicos y romances, Universidad de Delhi](#)
- [Embajada de Argentina en India](#)
- [Embajada de Chile en India](#)
- [Embajada de Colombia en India](#)
- [Embajada de Cuba en India](#)
- [Embajada de España en India](#)
- [Embajada de México en India](#)
- [Embajada de Perú en India](#)
- [Embajada de Venezuela en India](#)
- [Instituto Cervantes de Nueva Delhi](#)
- [Instituto Hispania](#)
- [Instituto Hispanic Horizons \(Bombay\)](#)
- [Instituto INaWORD de lenguas extranjeras \(Chennai\)](#)
- [Seminario permanente de formación del Instituto Cervantes de Nueva Delhi](#)

BIODATA

Juan Ruiz Herrero (Zaragoza, 1981) es profesor en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi desde 2020. Doctor en Estudios Árabes por la Universidad Autónoma de Madrid (2011), tiene en su haber un Máster en Lingüística Aplicada de la Universidad Nebrija (2014) y otro de Exámenes de idiomas de la Universidad de Lancaster (2017). Ha trabajado también en los Institutos Cervantes de Beirut y El Cairo, en las universidades de El Cairo y Saint-Joseph de Beirut, así como dentro del programa de protección internacional en la ONG Accem-Valencia.