



# 1 2005 V O C E S HISPANAS



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA

## ***VOCES HISPANAS***

Número 1. Diciembre 2004

### **Dirección**

Rafael Martínez Bernardo  
*Consejero de Educación*

### **Coordinador**

Luis Martín Fernández  
*Asesor Técnico*

### **Consejo de Redacción**

Javier Sánchez García-Gutiérrez  
Agustín Yagüe Barredo  
Elena García Torres

### **Portada**

Agustín Yagüe Barredo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
Subdirección General de Cooperación Internacional

### **Edita**

© Secretaría General Técnica  
Subdirección General de Información y Publicaciones

Embajada de España en Australia y Nueva Zelanda  
Consejería de Educación

### **Depósitos legales**

NIPO: 651-04-127-4  
ISSN: 1832-0740

### **Distribución**

Consejería de Educación  
Embajada de España en Australia y Nueva Zelanda

15 Arkana Street. YARRALUMLA 2600 ACT. Australia  
Teléfono: 02 6273 4291 / Fax: 02 6273 4588  
e-mail: [spainedu.au@correo.mec.es](mailto:spainedu.au@correo.mec.es)

### **Impresión y encuadernación**

Elect Printing. Canberra

*VOCES HISPANAS* no comparte necesariamente las opiniones expuestas por los colaboradores.  
Se autoriza la reproducción del contenido con fines didácticos, citando la procedencia

EJEMPLAR GRATUITO

# SUMARIO

<b>PRESENTACIÓN</b>	
<b>Editorial</b>	<b>3</b>
Rafael Martínez Bernardo, Consejero de Educación	
<b>Entrevista con el Excmo. Sr. D. José Ramón Barañano Fernández, Embajador de España en Australia y Nueva Zelanda</b>	<b>4</b>
Rafael Martínez Bernardo	
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b>	
<b>La Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda</b>	<b>8</b>
Luis Martín Fernández	
<b>El Centro de Recursos <i>Alejandro Malaspina</i></b>	<b>10</b>
Javier Sánchez García-Gutiérrez	
<b>STASA (Spanish Teachers' Association of South Australia) 1995- 2004</b>	<b>13</b>
Miriam Parsons	
<b>La Asociación de Profesores de Español de Victoria (Victorian Association for Teachers of Spanish – VATS)</b>	<b>14</b>
Flora Osorio.	
<b>ALCES y su evolución de acuerdo con los ciclos migratorios. Un ejemplo práctico: el aula de Geelong en Victoria, Australia</b>	<b>15</b>
Xosé M. De Castro.	
<b>Situación de la enseñanza de español en Australia</b>	<b>17</b>
Javier Sánchez García-Gutiérrez	
<b>La enseñanza del español como lengua extranjera en Nueva Zelanda</b>	<b>25</b>
Elena García Torres	
<b>redELE</b>	<b>31</b>
Agustín Yagüe Barredo	
<b>ENSAYO</b>	
<b>Literatura e infierno: la violencia urbana en la narrativa colombiana</b>	<b>32</b>
Juana-Blanca Salio	
<b>Reviving Frida Kahlo</b>	<b>41</b>
Dr. Diana Palaversich	
<b>EXPERIENCIAS</b>	
<b>Campamento de español</b>	<b>44</b>
Jesús Moreno Moncalvillo	
<b>Spanish in Wudinna, South Australia</b>	<b>46</b>
Marie Elson	
<b>Dos caras de una moneda</b>	<b>48</b>
Ariel Larkey y los alumnos del I.E.S. <i>Violant de Casalduch</i> de Benicasim	
<b>19 motivos para leer</b>	<b>50</b>
Coordinado por Gabriel Barber	
<b>DIDÁCTICA</b>	
<b>Metodología “Party”</b>	<b>55</b>
Dr. Francisco Palazón Romero	
<b>MATERIALES PARA LA CLASE</b>	
<b>Actividades para estimular la producción oral en las clases de español</b>	<b>62</b>
Gustavo Rivera	
<b>Madrid en pasado</b>	<b>68</b>
Purificación Ochoa Marín	
<b>NOTICIAS</b>	
<b>Encuentros, “Días del español”...</b>	<b>75</b>

**VOCES HISPANAS**

Número 1 – Diciembre 2004

**Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda**

# PRESENTACIÓN

## EDITORIAL



Nace una nueva revista; este hecho siempre es una buena noticia para el mundo de las letras. El primer número de *Voces Hispanas*, la revista de la Consejería de Educación de Australia y Nueva Zelanda, pretende ser la revista de todos y para todos los docentes y discentes de español. Debe ser un referente para aquellos que estén interesados en nuestra lengua; no nos guían pretensiones ni expectativas utópicas, intentamos que sea una revista práctica, útil, a la vez que un vehículo de unión para la comunidad de hispanohablantes, por encima de toda frontera de nación o ideología. La misión primordial de la nueva revista es la de apoyar y fomentar la enseñanza de la lengua de Cervantes, Vargas Llosa, Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Camilo José Cela, Gabriel García Márquez... y otros 400 millones de hispanohablantes de 21 países donde el español es lengua oficial y de otros que, sin serlo, conforman la dimensión internacional de nuestra lengua.

El Excmo. Embajador de España en Australia abre el turno en la sección de entrevistas con las que pretendemos recorrer los países de habla hispana con representación diplomática en Australia. Es necesario aunar esfuerzos entre las misiones diplomáticas destacadas en Australia y Nueva Zelanda para que el español ocupe el lugar que le corresponde a nivel mundial. Dos artículos analizan la situación del español en ambos países: la política monolingüe, la no obligatoriedad -en la práctica- del estudio de las lenguas extranjeras, el amplio espectro del sistema educativo en consonancia con la división territorial australiana, la poca o nula continuidad de la enseñanza entre distintos niveles educativos, la situación geográfica y la proximidad con los países asiáticos, escasez de profesorado... Dificultades que debemos afrontar.

Nuestra Consejería de Educación dispone de un Centro del Recursos con material didáctico a disposición del profesorado; asimismo cuatro asesores técnicos promocionan el español en los colegios y asociaciones educativas, realizando también funciones de formación de profesorado. Las publicaciones de la Consejería, nuestra página de internet y *redELE*, recientemente incorporado a la página del Ministerio, contribuyen a paliar la escasez de medios para la enseñanza. El programa de la Consejería de Aulas de Lengua y Cultura Españolas, a cargo de nueve maestros, pretende que los hijos de los residentes españoles mantengan su lengua, con la idea de que en el futuro se integre en el currículo oficial.

Pese a las sombras que oscurecen el presente, creemos que el panorama es esperanzador debido fundamentalmente a los siguientes hechos, que no hipótesis: el español tiene una gran aceptación a nivel universitario y en educación para adultos, en educación primaria y secundaria el crecimiento es lento, pero constante; las autoridades educativas se han dado cuenta de que el inglés no es suficiente y en un futuro próximo seguirán el ejemplo de otros países anglosajones como Reino Unido y Estados Unidos. Desde estas páginas animo a los profesionales de la enseñanza del español y pongo a su disposición todos nuestros recursos materiales y humanos.

El apartado dedicado al ensayo va dirigido al sector universitario o de un nivel avanzado de español. Completan este primer número de *Voces Hispanas* tres secciones que se complementan: la exposición de experiencias didácticas por parte de varios profesores, artículos sobre didáctica y metodología, y la creación de materiales útiles para la clase de español, elaborados por los propios profesores. Se cierra la revista con las noticias de la Consejería sobre cursos realizados, actividades o convocatorias.

Quiero transmitir el entusiasmo con el que hemos publicado este primer número e invito a todos los profesionales de la enseñanza del español a participar en la publicación de nuestra revista con artículos, experiencias y materiales didácticos.

Rafael Martínez Bernardo  
Consejero de Educación. Australia y Nueva Zelanda

## Entrevista con el Excmo. Sr. D. José Ramón Barañano Fernández, Embajador de España en Australia y Nueva Zelanda

**Realizada por el Consejero de Educación, D. Rafael Martínez Bernardo**



**El Excmo. Señor Embajador de España en Australia y Nueva Zelanda**

**Pregunta: ¿Cuántos años lleva Usted en Australia como jefe de la misión diplomática y qué opinión le merece la vida en este país?**

Llegué por primera vez a Australia en mayo del 2001, por lo tanto, llevo en este país tres años y medio.

La vida en este país es verdaderamente privilegiada. Tengamos en cuenta las opciones que hay en el mundo, para darnos cuenta de la suerte que tenemos de vivir, aunque sea como yo, temporalmente, en un país como Australia. Puede que, como oigo frecuentemente, le falte chispa, pero las condiciones de vida son únicas. Paz, democracia, respeto a los derechos individuales, estado de derecho, un medio ambiente sin contaminación, una sociedad desarrollada, abundantes infraestructuras, medios de comunicación libres y diversos, numerosas cadenas de radio y televisión, una medicina moderna con hospitales con la última tecnología, colegios y universidades de gran prestigio, un clima magnífico, espacios interminables, comida abundante y sana,

atracciones y espectáculos de primera calidad, todas las facilidades para la práctica del deporte. Son solamente algunas de las razones que hacen de Australia uno de los primeros países del mundo en cuanto a calidad de vida.

**- ¿Qué diferencias más importantes ha apreciado Usted entre la sociedad australiana y la española?**

Hay importantes similitudes y notables diferencias entre las sociedades española y australiana y siempre que se generaliza se cometen errores. Me atreveré, sin embargo, a resaltar algunas.

El australiano le da un valor al himno nacional y a la bandera y tiene un concepto de nación que no se da, por regla general, en el español. No digo que el español no tenga orgullo de serlo, pero el australiano quizás lo demuestre más. Es más normal ver a un australiano cantando su himno y vestido con los colores de su bandera que a un español. Probablemente porque se trata de una nación joven, desde el

colegio se enseña el valor de los símbolos tanto en la familia como en los colegios en forma muy distinta de lo que se hace en España.

La inmensidad del país marca también diferencias de comportamiento. El español sería más urbano que el australiano. Aquí la inmensa mayoría de la gente vive en casa con jardín o con numerosos espacios verdes muy cerca de sus casas. Hay un mayor contacto con la naturaleza.

Esta facilidad de espacio ha permitido también que la práctica de los deportes sea una de las actividades favoritas de los australianos a cualquier edad. El español suele hacer una vida más sedentaria.



El Excmo. Sr. Embajador y el Sr. Consejero de Educación en un momento de la entrevista.

El español tiende a socializar más que el australiano y por ello nuestras ciudades están llenas de bares, restaurantes y centros de ocio, donde la gente se encuentra y se divierte. Aquí la vida se realiza más puertas para dentro. También es cierto que nuestras ciudades han ido creciendo y formándose a lo largo de siglos y ello marca su distribución y la vida que se realiza en ella. Aquí las ciudades se han formado en los últimos cien años con un concepto más suburbano y, en general, no están pensadas para caminar y encontrarse. El ejemplo más extremo sería el de Canberra, ciudad jardín concebida para moverse únicamente en coche y que, por tanto, no facilita el contacto personal. Las ciudades y pueblos españoles tendrían una dimensión más humana.

Aunque el español tiene fama de tomarse la vida con tranquilidad, el australiano no le va a la zaga. La expresión australiana “no

worries” puede representar muy bien este espíritu.

Por último, señalaría que la sociedad australiana es más igualitaria que la española y que se mueve con criterios más racionales frente a una sociedad española más elitista y más emocional. El arco parlamentario en ambos países creo que refleja bien estas diferencias.

#### - ¿Qué aspectos destacaría Vd. en las relaciones entre Australia y España?

La distancia y la barrera del idioma son dos elementos que han jugado un papel esencial en el escaso nivel de desarrollo de las relaciones entre los dos países. Hay que tener en cuenta que España abandona, y no por voluntad propia, esta parte del mundo en 1898, con la pérdida de Filipinas y que realmente no ha vuelto a estar presente hasta hace pocos años.

Entre 1958 y 1962 llegaron a Australia más de 30.000 emigrantes españoles que han sido los que con sus contactos, su trabajo, sus clubs españoles han ido dando a conocer a la sociedad australiana la existencia de una nueva España, democrática, plural y definitivamente abierta al exterior y de una cultura que cada vez gana más adeptos entre los australianos.

### **Personalmente, soy muy optimista respecto a las posibilidades que tiene nuestra lengua en ambos países**

El inimaginable crecimiento que han experimentado las comunicaciones y el desarrollo espectacular de los medios audiovisuales ha multiplicado la capacidad de información disponible y la facilidad de contactos. Hoy en día, la distancia ya no supone esa barrera infranqueable y prueba de ello son los miles de turistas que se mueven en ambas direcciones, los cientos de empresas que comercian en ambos sentidos, las actividades culturales que pueden ofrecerse al público australiano, impensables hace pocos años. Hoy un viaje en avión entre Madrid y Sydney cuesta prácticamente lo mismo que hace cuarenta años. Sin embargo, hoy 2000 dólares pueden ganarse

en un mes y entonces no se ganaban en años de trabajo.

Las relaciones bilaterales se mueven todavía a un nivel bajo, pero España tiene ya un peso específico propio en las relaciones exteriores de Australia y los contactos van creciendo de manera muy satisfactoria. Se trata de unas relaciones sin aristas, pero que necesitan algo más de brío.

**- En estos últimos años se ha hablado mucho de la dimensión internacional del español, ¿cómo ve Vd. la situación actual de nuestra lengua en Australia y en Nueva Zelanda?**

Personalmente, soy muy optimista respecto a las posibilidades que tiene nuestra lengua en ambos países. En la actualidad en Nueva Zelanda el español es la tercera lengua extranjera más estudiada en educación secundaria y la primera a nivel universitario y educación para adultos. En Australia, en cambio, la situación es más delicada debido a la política educativa de un país que no favorece la enseñanza de las lenguas extranjeras al no ser obligatorias en ningún nivel educativo; además, se priman los idiomas subvencionados por los respectivos países y su inclusión en el currículo de los centros depende mucho de las decisiones personales de los directores de los colegios.

**Al ser la embajada española la única que tiene una Consejería cuyo principal objetivo es la promoción del español, intentaremos cooperar desde aquí en todas aquellas actividades que tengan como objetivo reforzar la presencia de la lengua y la cultura en español.**

Tenemos que tener en cuenta también la situación geográfica de Australia, un país con enorme influencia cultural y económica de los países asiáticos, con los que el español tiene que competir: el japonés, el indonesio, el chino. Por otra parte está la competencia de otras lenguas

europeas como el francés, alemán, italiano o griego, que, debido a circunstancias derivadas de la emigración de los años setenta, todavía mantienen un alto número de hablantes nativos.

Pese a todas estas dificultades, mantengo un alto grado de optimismo; a nivel internacional el español está de moda y geográficamente se está extendiendo hacia la zona Asia Pacífico, como lo muestra el hecho de que próximamente se van a abrir dos sedes del Instituto Cervantes en Pekín y Tokio



**- Recientemente la Embajada de España organizó el I Encuentro de Jefes de Departamentos universitarios de español de Australia y de Nueva Zelanda, al que acudieron varios embajadores de países iberoamericanos, ¿cree Vd. que las embajadas de dichos países deberían aunar esfuerzos para reforzar la presencia de la cultura hispana?**

Efectivamente, al encuentro acudieron además de los cónsules españoles en Sydney y Melbourne y dos consejeros de la Embajada española, las embajadoras de México y de Perú, y el embajador de Argentina. Esta participación refleja el interés que todos los hispanoparlantes tenemos en que en esta parte del mundo se conozca mejor nuestra lengua común y nuestra riqueza cultural. En el encuentro se analizaron las dificultades y los escollos existentes que impiden que el español despegue definitivamente y alcance la posición internacional de la que goza en el resto del mundo. Se llegó a una serie de conclusiones muy interesantes; entre ellas quiero destacar la necesidad de presentar una oferta conjunta de todos los países que compartimos una cultura en

español, con independencia de nacionalidades. Aquellos países que comparten la misma lengua comparten la misma literatura. Al ser la embajada española la única que tiene una Consejería cuyo principal objetivo es la promoción del español, intentaremos cooperar desde aquí en todas aquellas actividades que tengan como objetivo reforzar la presencia de la lengua y la cultura en español.

Los lazos históricos de Australia y Nueva Zelanda con los países de habla hispana han sido escasos, pero van creciendo. Hay que reconocer que si el español consigue ocupar un lugar relevante en esta parte del mundo, como todos esperamos, se debe a la creciente importancia que Iberoamérica tiene tanto en el ámbito económico como cultural o político.

**- El próximo año se celebrará el cuarto centenario de la publicación de *El Quijote*, ¿qué actividades tiene pensado realizar la Embajada de España para conmemorar la efemérides?**

Indudablemente, la mayoría de las actividades culturales que organice la embajada durante el año 2005 girarán en torno Cervantes y *El Quijote* con ocasión del cuarto centenario de su publicación. Estamos ultimando una serie de actividades que se refieren no solamente a la literatura, sino también al impacto de *El Quijote* en otros campos como, por ejemplo, en el cine, el teatro o la música. También hemos recibido algunas propuestas y estamos estudiando la posibilidad de copatrocinarlas; vamos a prestar una especial atención a los colegios y universidades para intentar difundir no sólo este gran libro, sino también aprovechar esta ocasión para difundir otras grandes obras de la literatura en español.

**- La Embajada de España desarrolla un plan de actividades culturales anualmente para difundir nuestra cultura, ¿podría hablar de los planes futuros de actuación cultural previstos para el año 2005? (Torres, Asia-Pacífico)**

El objetivo principal de la programación cultural de la embajada en Australia y Nueva Zelanda es dar a conocer a estos países la

existencia en España de toda una nueva cultura que refleja también una nueva España, alejada de los estereotipos clásicos. Existen unas nuevas y magníficas generaciones de escritores (Carlos Ruiz Zafón, Javier Marías, Pérez-Reverte, Juan Manuel de Prada...), artistas (Miquel Barceló, Eduardo Arroyo, Antoni Tàpies, Antonio López...), cineastas (Vicente Aranda, Iciar Bollain, Gutiérrez Aragón, Fernando Trueba, Pedro Almodóvar, Alejandro Amenábar), arquitectos (Santiago Calatrava, Enric Miralles, César Portela, Eduardo Arroyo), que son exponentes de estas nuevas tendencias.

Con este objetivo en mente, la programación cultural se centra en actividades que puedan dar a conocer las nuevas tendencias de la pintura, la música, el cine, y otras manifestaciones artísticas de vanguardia.

Como ejemplo, y con carácter prioritario, tenemos las actividades tradicionales de promoción de nuestra cultura, como son el Premio de Bellas Artes *Embajada de España*, el Festival Español de Cine, el concierto de música española o la concesión de becas MAE-AECI. Todas ellas cuentan ya con una demanda estable y creciente. Es también intención nuestra utilizar aquellas efemérides o aniversarios de especial importancia (Vázquez de Torres, Fernández de Quirós, Isabel la Católica, Maimónides...) para apoyar la difusión de la lengua y la cultura españolas.

No hay que olvidar nuestro programa de lectores de español en universidades. Para el año 2006 se va a ampliar a tres en otras tantas universidades australianas.

**- Éste es el primer número de la revista de la Consejería de Educación. ¿Qué mensaje quiere enviar a los lectores de la revista?**

Un mensaje sencillo y doble. Primero, que apoyen esta revista desde su primer número y, además, les invito a colaborar en ella con sus aportaciones, comentarios y artículos para incluirlos en su publicación. Toda colaboración será bien recibida. También deseo una larga vida a la revista y espero que sea muy útil en la promoción de nuestra lengua y cultura.

# INFORMACIÓN GENERAL

## La Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda

Luis Martín Fernández  
Asesor Técnico en Melbourne

Los Reales Decretos 1027/1993 y 1138/2002, por los que se regula la acción educativa en el exterior y la Administración del Ministerio de Educación y Ciencia en el exterior, establecen que existirá una Consejería de Educación en la Embajada de España, en los países donde las necesidades de la acción educativa española así lo requieran, encargada de promover, dirigir y gestionar las distintas actuaciones derivadas de lo establecido en los mencionados Reales Decretos. El principal objetivo de las Consejerías de Educación es la promoción de la lengua española en los niveles educativos primario y secundario.

La Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, órgano técnico de la Embajada de España en esos países, está formada por un Consejero, un Secretario General, cuatro asesores técnicos -dos en Nueva Zelanda (Auckland y Wellington) y dos en Australia (Canberra y Melbourne)-, así como por el personal de apoyo administrativo necesario para el desarrollo de sus funciones. Adscritos a la Consejería hay nueve profesores encargados del programa de Aulas de Lengua y Cultura Españolas, dirigido a los descendientes de emigrantes españoles. A partir del curso 2005 las aulas se integrarán en una Agrupación de Aulas que contará con un director

La Consejería de Educación ofrece los siguientes servicios:

### Información y asesoramiento:

La **Consejería de Educación** ofrece desde su oficina central en Canberra y desde las asesorías **orientación y asesoramiento** a los departamentos de educación, instituciones, y asociaciones de profesores, tanto australianas

como neozelandesas, que así lo soliciten. Así mismo, ofrece **información y asesoramiento** a profesores y estudiantes de español sobre aquellos temas que puedan ser de su interés: becas, convalidación de estudios, recursos, etc.

La Consejería de Educación cuenta con una página web, <http://www.sgci.mec.es/au/>, con información, enlaces con instituciones españolas, recursos, etc.

Dentro de este apartado de información y orientación debemos citar el **Centro de Recursos Alejandro Malaspina**. Situado en Canberra, dispone de más de 9.000 artículos (libros, películas en formato de vídeo y DVD, casetes, CDROMs, revistas, etc....) que los profesores y los estudiantes de español pueden pedir en préstamo o consultar en el propio Centro. En otro artículo de esta revista se dan más detalles sobre este centro.

### Formación del profesorado.

La Consejería de Educación organiza cursos de formación para profesores de español y sus asesores técnicos participan en conferencias y cursos organizados por otras instituciones.

### Listas de distribución.

La Consejería de Educación mantiene dos listas de distribución, **PLATYPUS**, <http://www.sgci.mec.es/au/platypusin.htm> y **ELENZA**, <http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/>, de suscripción gratuita, que ofrecen numerosos cursos didácticos para la enseñanza de ELE y sirven para poner en contacto a los profesores de español de Australia y Nueva Zelanda

### **Programa de Aulas de Lengua y Cultura españolas (ALCE)**

Es un servicio que el gobierno español pone a disposición de los residentes españoles en el extranjero. A través de él, los descendientes de españoles residentes en el extranjero reciben enseñanza complementaria de lengua y cultura española.

### **Programa de auxiliares de conversación.**

De momento, sólo existe en Nueva Zelanda. El programa consiste en el intercambio de estudiantes de los últimos cursos universitarios, que colaboran con los profesores de idiomas de centros educativos de primaria o secundaria durante su estancia en el país anfitrión.

### **Publicaciones.**

#### **Revistas.**

La Consejería coordina la publicación de la revista electrónica *redELE*, que ofrece artículos sobre teoría y práctica de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), ensayos sobre metodología y reseñas de las más recientes publicaciones en este campo. *redELE* es, probablemente, el referente más importante en todo el mundo para la didáctica del español

como lengua extranjera. Se puede acceder a *redELE* a través del siguiente enlace: <http://www.sgci.mec.es/redele>. La información sobre *redELE* se amplía más adelante

**Voces Hispanas:** Revista de la Consejería de Educación, dirigida a los profesores de español de Australia y Nueva Zelanda, en la que se recogen noticias sobre las actividades de los diversos centros docentes donde se imparte español, actividades para la clase, artículos sobre la cultura hispana en general, etc. En esta revista pueden participar todos los profesores que así lo deseen.

### **Material didáctico.**

De momento, se han editado dos CDroms con diverso material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se distribuyen gratuitamente.

### **Material para la promoción del español.**

En 2001 se publicó el libro *Situación del español en Australia y Nueva Zelanda* y recientemente se han publicado varios folletos en inglés sobre las funciones de la Consejería y la importancia del español como lengua mundial. También se han elaborado carteles de promoción.



**Miembros de la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda asistentes a la reunión celebrada en noviembre de 2004.**

## Centro de Recursos “Alejandro Malaspina”

Javier Sánchez García- Gutiérrez  
Asesor Técnico en Canberra

El Centro Cultural y de Recursos “Alejandro Malaspina”, situado en Manuka Court (Canberra), fue inaugurado oficialmente el día 2 de junio de 1998 por D. Josep Piqué i Camps y el Honorable Warwick Parer, a la sazón Ministro de Industria y Energía del Gobierno Español y Ministro Federal de Energía y Recursos del Gobierno Australiano, respectivamente. Pero la andadura del Centro de Recursos de Canberra se inicia mucho antes, en el año 1991, y es fruto del esfuerzo y dedicación de numerosas personas, entre ellas: Ángel Santamaría, José Luis Barrientos, Manuela Díaz, Fernando Tubet, Marián Herrán,... No obstante, fue Federico Baldoví Martínez-Falero, profesor del Programa de Español en la época del Consejero de Educación D. Antonio Monclús y del Embajador D. Antonio Núñez García-Saúco, quien puso por escrito cuál debía ser la función del Centro y cómo debía organizarse.



El libro “La Enseñanza de la Lengua y Cultura Española en Australia y Nueva Zelanda”<sup>1</sup>, publicado por la Consejería de Educación en 1993, contiene un anexo redactado por Federico Baldoví y titulado “Un Centro de Recursos para la enseñanza del español en Australia y Nueva Zelanda”. En él se indica que “la Consejería de Educación de la Embajada de España en Canberra tiene como objetivo fundamental establecer, consolidar, mantener y supervisar un Programa para la enseñanza y difusión de la Lengua y Cultura Españolas (PLCE), a desarrollar en el marco geográfico y cultural correspondiente a la propia demarcación de la Embajada”. Los recursos humanos de que dispone la Consejería son los profesores seleccionados por el MEC y destinados a Australia o Nueva Zelanda. Y los recursos



materiales todos los libros, revistas, periódicos, audio y vídeo, provenientes, en su mayor parte, de adquisiciones de la Consejería. Llegado este punto, el autor establece la necesidad de la creación de un Centro de Recursos para gestionar adecuadamente los recursos materiales de que se disponía en ese momento y se indica que “la concentración de todo el material disponible en un único CR, presenta la ventaja indudable de que el máximo número de recursos se pone a disposición del máximo número de usuarios.” A partir de su análisis, Baldoví señala cuáles deben de ser las funciones del Centro de Recursos:

- 1.- Hacer acopio de materiales e información relativos a la lengua y cultura españolas y mantenerlos actualizados.
- 2.- Producir y coordinar la producción de materiales que puedan sumarse a los existentes.
- 3.- Informar sobre cualquier tema relacionado con la lengua y culturas españolas.
- 4.- Racionalizar y potenciar la utilización de los materiales disponibles.
- 5.- Atención a situaciones coyunturales

<sup>1</sup> “La Enseñanza de la Lengua y Cultura Española en Australia y Nueva Zelanda” Consejería de Educación de la Embajada de España en Canberra, Australia, Iberediciones, Madrid 1993 ISBN: 84-7916-013-6

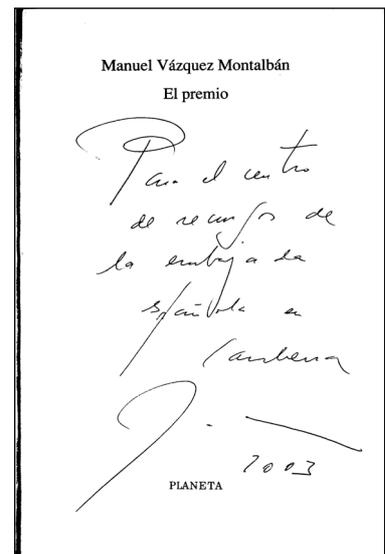


En un tercer apartado se indica cómo debe ser el sistema organizativo e informático del Centro de Recursos. Se pretende que “se garantice la localización de cualquier material catalogado en un tiempo mínimo... (que)...no debería ser, en ningún caso, superior al medio minuto.” La estructura global del CR se articula en dos registros:

- El Registro General de Material
- El Registro General de Direcciones o “Mailing List”

La concepción de Federico Baldoví en lo relativo a organización, catalogación, control informático del material, etc. se ha mantenido durante estos años

Los fondos del Centro de Recursos pertenecen a la Consejería de Educación (MEC), aunque hay una treintena de libros depositados temporalmente por la Embajada de España. El grueso de esos fondos fue adquirido, o donado al Centro, durante los años inmediatos a su creación: 1993 (2.481 artículos) y 1994 (2.328 artículos). Posteriormente, en 1998, 1999 y 2000 las adquisiciones superaron la cifra de 600 anuales, para luego mantenerse entre 100 y 200 cada año. Entre esos artículos debemos citar el nº 03313, un ejemplar de “El Premio” de Manuel Vázquez Montalbán, con dedicatoria autógrafa del autor al Centro de Recursos, con ocasión de su visita a Australia en octubre de 2003.



En el momento de redactar el presente artículo el CR cuenta con un total de 9.215 artículos, distribuidos de la siguiente forma:

- Libros: 4.544
- Vídeos VHF: 1.662
- Casetes: 1.045
- Diapositivas: 160
- Compactos (CDs): 765
- Revistas: 656

- CD ROMS: 194
- Otros materiales diversos: 189

El número de socios supera los 1500 y el catálogo se puede consultar en Internet desde las páginas de la Consejería de Educación:

<http://www.sgci.mec.es/au/centro.htm>

<http://www.sgci.mec.es/au/cultural.htm>

La afluencia media al Centro es de unos 70 visitantes mensuales y el número de préstamos realizados durante ese mismo período ronda el centenar.

A lo largo de estos años, el Centro ha atendido las peticiones de recursos del profesorado de español de Australia y Nueva Zelanda, ha contribuido a mantener los lazos afectivo-culturales de los miembros de la comunidad hispanohablante de Australia con la lengua española y sus culturas y ha procurado fomentar entre los ciudadanos australianos el interés por todo lo relacionado con España e Hispanoamérica. Por sus instalaciones han pasado numerosas personas que han dejado su impronta: Rosa García, Roser Panisello, Teresa Gracia, Olvido Suárez, Humberto Fuentes,... y, especialmente, María Corral, oficial administrativo de la Consejería desde 1984 y memoria viva de todo lo relacionado con ella.

Debemos señalar que la ubicación del Centro de Recursos "Alejandro Malaspina" de Canberra no es la habitual en este tipo de Centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia. En su mayor parte, los Centros de Recursos se encuentran situados en departamentos de español de universidades de prestigio, que cuentan con un número importante de profesores y estudiantes de nuestra lengua. Según el documento "Situación del español en Australia y Nueva Zelanda"<sup>2</sup>, publicado por la Consejería de Educación en diciembre de 2001, los dos estados australianos con mayor número de estudiantes y profesores de español, en todos los niveles educativos, son Australia del Sur y Nueva Gales del Sur, en cuyas capitales - Adelaide y Sydney, respectivamente- no hay ningún asesor técnico del MEC ni ningún Centro de Recursos. Por otra parte, el incremento del número de estudiantes de español en Nueva Zelanda aconseja la creación de un Centro de Recursos en ese país. La respuesta obtenida tras los años de servicio prestados por el Centro de Recursos de Canberra recomienda, pues, la conveniencia de crear pequeños Centros de Recursos en los lugares mencionados, desde los que poder atender a un mayor número de estudiantes y profesores de español de ambos países. Esperamos que esta propuesta sea valorada detenidamente por quien corresponda.



**El Centro de Recursos cuenta con un total de 9.215 artículos.**

<sup>2</sup> "Situación del Español en Australia y Nueva Zelanda", Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, diciembre 2001, ISBN: 0-9580649-0-3



## Spanish Teachers' Association of South Australia 1995~2004

Miriam Parsons  
Presidenta de STASA

The Spanish Teachers' Association of SA (STASA) is an active professional association that supports the teaching and learning of Spanish in South Australia across the three following state educational sectors:

- Department of Education and Children's Services ( DECS )
- Catholic Education Office ( CEO )
- Association of Independent Schools (AIS )

The association also maintains links with the tertiary sector and community bodies.

STASA works largely in collaboration with the Spanish Language Support Service, a DECS funded school based support service for teachers of Spanish in the state system. In past years the Support Service has been largely responsible for provision of professional development programmes for teachers of Spanish. Due to funding cuts, in 2005 the Support Service will be reduced to half, meaning a 0.5 position rather than a full time one for management of Spanish language teaching support.

Fortunately, STASA has a history of involvement in curriculum initiatives and professional development programmes for teachers. Through its affiliation with CEASA (The Council of Education Associations of SA), STASA has used grant funding to develop professional development programs for teachers of Spanish from Early to Senior years. The highlight of these programmes has been our Annual State Conference for Teachers of Spanish, which is based on a different theme each year and featuring key notes speakers from

around the country along with choice of interest workshops that focus on language proficiency and pedagogy. Although aimed primarily at South Australian teachers, in recent years our conference has also attracted teachers from interstate.

Organized activities for members in 2004 have included:

- ★ A social night of dance, music and tapas
- ★ A day with the Spanish Embassy
- ★ A fiesta for teachers and students of Spanish including competitions, food, performers and workshops (in collaboration with the Spanish Club of South Australia)

Our committee works hard to foster collegial support and friendship amongst members. The committee meets twice per term to discuss current issues relevant to the teaching of Spanish and report on activities of groups we are represented on, including the Modern Language Teachers' Association of SA.

Most importantly, STASA is an advocate for Spanish language education in our state. This year we have lobbied both state and national governments to ensure continued support for Spanish in schools through letters to state and federal ministers in response to issues of equity and resources for our teachers.

Our Annual General Meeting will be held on December 2. For further information about STASA or if you are interested in becoming a member, contact the President, Miriam Parsons on 0412 795 521 or via email:

[miriamparsons@hotmail.com](mailto:miriamparsons@hotmail.com)

# La Asociación de Profesores de Español de Victoria (Victorian Association for Teachers of Spanish – VATS)

---

Flora Osorio  
Presidenta de VATS

La Asociación de Profesores de Español de Victoria (VATS) nació en los años ochenta. Fue una respuesta a la necesidad de los profesores/as de español de tener una organización que los/las representara frente a las instituciones gubernamentales. Otro de los objetivos de VATS es dar información sobre el sistema educativo en Victoria y organizar talleres sobre temas que los profesores/as de español consideren importantes para su desarrollo profesional. Es así como VATS ya lleva catorce años de funcionamiento prestando servicios vitales a todos los docentes de español en Victoria.

También hemos ganado reconocimiento por parte de las diferentes organizaciones educativas en general quienes ven a VATS como una organización dinámica. Somos un grupo de presión que trata de hacer oír su voz en lo referente a políticas sobre enseñanza de idiomas en el Ministerio de Educación estatal. Hemos respondido a todos los llamados de participación y hemos contribuido a la discusión sobre este tema ya sea por escrito o asistiendo a las reuniones programadas por el Ministerio. Siempre planteamos la importancia del estudio del español y de las culturas de los numerosos países hispanohablantes para los estudiantes australianos.

VATS es visto como el primer punto de contacto para quienes desean saber sobre la enseñanza del español en colegios de Victoria o sobre políticas estatales al respecto. VATS ha prestado una valiosa ayuda a profesores recién llegados quienes necesitan orientación, información y apoyo para empezar su vida profesional en Victoria. Tenemos una colección de material que está a la disposición de todos los profesores.

Aparte de los talleres, VATS también hace parte de la iniciativa del gobierno de

promover el uso del Internet para la enseñanza de los idiomas. En este contexto VATS ha desarrollado una página Web llamada *Spanishlinx*. En esta página hay actividades para estudiantes y profesores de español e información general para quienes estén interesados en el aprendizaje o la enseñanza del idioma en Victoria.

VATS ha participado en innumerables foros y discusiones sobre enseñanza de idiomas y ha escrito solicitudes para obtener fondos para sus programas de desarrollo profesional. VATS mantiene excelentes relaciones con la escuela de idiomas más grande del estado, el VSL (Escuela de Idiomas de Victoria), también con la sección de LOTE del Ministerio de Educación, la Autoridad de Curriculum y Evaluación (VCAA) la Consejería de Educación de la Embajada de España en Australia, la Asociación de Profesores de Idiomas Modernos (MLTAV), etc.

En años anteriores VATS participó, junto con otras organizaciones e individuos como el Sr. Telmo Languiller, miembro del parlamento estatal, en discusiones con el Ministerio para lograr que el español fuera incluido como materia para enseñar a distancia en el VSL. Gracias a nuestro trabajo combinado, el próximo año tendremos una nueva materia a distancia en la Escuela de Idiomas de Victoria: el español.

Si están interesados/as en VATS contáctenos que estamos para ayudar a promover el español en Victoria. Si tiene entusiasmo y tiempo para hacer trabajo voluntario y desea participar activamente en VATS nos gustaría saberlo. Llame al teléfono: 9470 5300 o escribanos un correo electrónico usando la página web.

La dirección de la página web es:

<http://www.spanishlinx.lotelinx.vic.gov.au>

# Las ALCES y su evolución de acuerdo con los ciclos migratorios. Un ejemplo práctico: el aula de Geelong en Victoria, Australia.

---

Xosé M<sup>a</sup>. De Castro  
Profesor del ALCE de Melbourne

En el presente curso australiano, se ha puesto en marcha una nueva aula en el estado de Victoria. En principio, esta aseveración no tendría más novedad si estuviéramos en los años sesenta o setenta, cuando el gran flujo migratorio, consecuencia e incluso propiciado por el franquismo, dejó a España sin un par de generaciones de trabajadores (los intelectuales estaban exiliados), joven mano de obra que tenía que buscarse los “garbanzos” lejos de su patria y que, en buena medida, ayudó a capitalizar la banca española y el desarrollo de los años setenta.

A este lejano punto del planeta llegaron como invitados un nada despreciable contingente de esa juventud casi obligada a salir. Australia los necesitaba y eran bien recibidos, aunque la mayoría de las veces, de lo prometido a la realidad, había un trecho tan largo casi como esta isla continente.

Llegaron desconocedores del idioma, de la cultura y del paisaje. El instinto de supervivencia hizo que se adaptaran y salieran a flote.

La mayoría tiró para adelante y construyeron su futuro, fundamentalmente, a través de sus hijos. Muchos son hoy los que han alcanzado metas que sus padres nunca hubieran imaginado en aquella España misérrima, reprimida y con olor a “calcetín sudado”, como diría Vázquez Montalbán, pero que para aquellos emigrantes colmaba su meta de felicidad.

Tras esta introducción, quiero empezar a analizar lo que el título prometía y voy a hacerlo en dos partes: una primera haciendo historia de

la arribada migratoria y una segunda de la realidad actual.

## PRIMERA PARTE

---

La migración a Geelong, en su enorme mayoría, llegó entre los años sesenta y uno y sesenta y tres.

Teniendo en cuenta que la base de nuestra emigración eran recién casados y jóvenes -así lo exigían las autoridades australianas para concederles el visado pertinente-, muy pocos fueron los que llegaron con hijos y, en cualquiera de los casos, la mayoría de éstos eran infantes de no más de cuatro años. Consecuencia de ello, los niños pasaban a ser, *ipso facto*, población australiana.

## La migración a Geelong, en su enorme mayoría, llegó entre los años sesenta y uno y sesenta y tres.

Australia estaba construyendo una nación “programada” y esas eran las reglas del programa. Que nadie vea en esto, atisbos de racismo; hicieron lo mismo con los italianos, con los griegos, etc.

De estas premisas y por natural instinto del ciclo reproductor, nuestros emigrantes empezaron a tener hijos desde mediada la década de los sesenta hasta finales de los setenta. ¡La naturaleza manda!

Es, pues, en la década de los setenta y mediada la de los ochenta cuando las aulas de lengua y cultura española tienen una matrícula

que muchas veces supera la disponibilidad de profesorado.

Los hijos de nuestros emigrantes ya eran australianos, hablaban español en casa, eran conscientes de su procedencia y empezaron a casarse con australianos/as de muchos orígenes: italianos, británicos y un etcétera muy largo.

Si le sumamos a 1965 (que fue cuando se estableció la colonia española en Geelong), 25 años de media de edad en la cual aquellas parejas empiezan a reproducir, obtendremos como resultado que entramos en la década de los noventa, que es cuando comienza el declive del alumnado en el ALCE de Geelong.

## **Afortunadamente para nuestro país, la tercera generación sigue vinculada a España, a su lengua y a su cultura**

¿Por qué, entonces, en el año 2004 se reabre el aula y otra vez, como en los viejos tiempos, el profesor tiene problemas de exceso de matrícula? Porque aquella segunda generación está alumbrando una tercera y, afortunadamente para nuestro país, sigue vinculada a España, a su lengua y a su cultura. Sume el lector, los cálculos no fallan, al menos los míos.

---

### **SEGUNDA PARTE**

Ya ha avanzado el curso con la iniciativa de esos emigrantes de Geelong que antes citaba y gracias al buen obrar y la colaboración absolutamente imprescindible del Consejero de Educación, de una animadora socio-cultural incansable, Josefa Castro (emigrante de las primeras y orgullosa abuela), y de Antonio Ros, se puso en marcha de nuevo, tras diez años de

sequía, el Aula de Lengua y Cultura Españolas de Geelong en el *Spanish Club of Geelong*. Mención, también, para su presidente y toda su Junta Directiva.

Allí se empezó a trabajar buscando mobiliario, buscando material didáctico, en fin, buscando casi todo lo que se necesita para montar una escuela. Lo más importante, el alumnado, lo aportaba una comunidad entusiasmada por el renacimiento de algo que ellos ya creían perdido.

Empezaron las clases y día a día llegaban nuevos alumnos acompañados, la mayoría de las veces, de sus abuelas. Siempre se hace verdad que quien perpetúa la cultura es la hembra. El macho siempre es más dúctil y más acomodaticio. Después de dos meses y ya puesto en marcha total el acto didáctico (que es de lo que se trata), tuvimos la inauguración formal. Más que la fiesta y la alegría de la comunidad, fue el reconocimiento oficial y el respaldo total al futuro de la cultura española y de su idioma. Difícil será ver una demostración de españolidad arropada por tantas autoridades. Cito y perdone alguna que se me pueda olvidar: Cónsul General de España en Melbourne, Federico Palomera; Consejero de Educación de la Embajada de España, Rafael Martínez; Consejero Laboral, Santiago Villalta; Diputado Parlamentario por Lara, Peter Lone; la plana mayor del Instituto para Asuntos de Minorías Étnicas de Geelong, encabezado por Michael Martínez, y un largo etcétera que, como antes dije, no puedo recordar porque me sorprendió a mí mismo; fue todo tan intenso, agradable y cariñoso, que en esos momentos te olvidas de las notas y del bolígrafo.

La realidad está aquí, está viva y es verdad, constatable.

Quizás sea aplicable esta realidad a otras aulas, quizás no. Los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos que cada comunidad educativa es un mundo en sí mismo.

## Situación de la enseñanza de español en Australia

Javier Sánchez García-Gutiérrez  
Asesor Técnico en Canberra

El presente artículo tratará de analizar -cuantitativa y cualitativamente- la situación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en Australia. Para obtener un conocimiento apropiado de esa situación no basta saber cuántas personas estudian español en Australia; es necesario, además, tener información sobre la importancia concedida a la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo escolar australiano y la formación del profesorado que enseña nuestra lengua.

En el año 2001, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Australia publicó el documento “Situación del Español en Australia y Nueva Zelanda”<sup>3</sup> en el que, por primera vez, se recopilaba información sobre los centros escolares y universitarios que impartían español en Australia en ese momento. Aunque desde ese año se han producido variaciones, podemos afirmar, con un margen de error mínimo, que en Australia se imparte español en el siguiente número de centros<sup>4</sup>:

	Infantil	Primaria	Secundaria	TAFE	Universidad	Adultos	Total
ACT	1	3	4	-	2	6	<b>16</b>
NSW	-	16	25	6	6	12	<b>65</b>
NT	-	-	2	-	-	1	<b>3</b>
QLD	-	14	3	-	3	1	<b>21</b>
SA	3	34	13	-	3	2	<b>55</b>
TAS	-	-	2	2	-	1	<b>5</b>
VIC	1	9	12	4	5	4	<b>35</b>
WA	-	9	3	10	2	2	<b>26</b>
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>85</b>	<b>64</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>226</b>

**Cuadro 1.- Número de centros educativos que imparten español en Australia, por niveles educativos**

Un total de 226 centros de diferentes niveles educativos, en los que se proporcionan ciertos conocimientos de la lengua española y sus culturas a unos 28.500 alumnos. Si tenemos en cuenta que en Australia existen unos 9.500 centros educativos de primaria y secundaria, a los que asisten unos 3.350.000 estudiantes, y unas 40 universidades con alrededor de 900.000 alumnos en todo el país, el porcentaje de estudiantes que sigue estudios de español representaría el 0.67% de toda la población estudiantil australiana.

INFANTIL y PRIMARIA	±15000
SECUNDARIA	±7000
TAFE y ADULTOS	±2500
UNIVERSITARIA	±4000
<b>TOTAL</b>	<b>±28500</b>

**Cuadro 2.- Número aproximado de estudiantes de español en Australia, por niveles educativos**

El documento anteriormente mencionado, “Situación del Español en Australia y Nueva Zelanda, nos presenta el cuadro nº 3, en el que se puede ver cuál era la distribución de estudiantes de español, por estados, en el año 2001, fecha de su publicación. Si observamos este cuadro nº 3 y el cuadro nº 1

<sup>3</sup> *Situación del Español en Australia y Nueva Zelanda*, Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, diciembre 2001, ISBN: 0-9580649-0-3

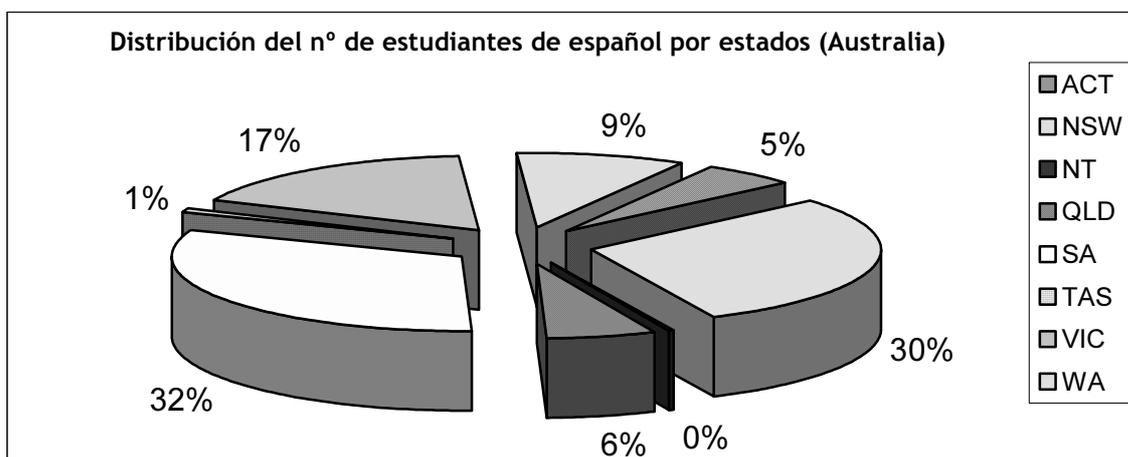
<sup>2</sup> Para una relación actualizada de los centros australianos que imparten español, véase <http://www.sgci.mec.es/au/centros.htm>

veremos que Australia del Sur y Nueva Gales del Sur son los dos estados australianos donde hay mayor número de centros de enseñanza que ofrecen español y mayor número de alumnos.

ESTADO	NÚMERO DE ESTUDIANTES (año 2001)
ACT	1435
NSW	8016
NT	86
QLD	1611
SA	8559
TAS	212
VIC	4699
WA	2556
<b>TOTAL</b>	<b>27174</b>

Cuadro n° 3.- Número de estudiantes de español, por estados (2001)

El porcentaje de estudiantes en cada estado puede apreciarse en el siguiente gráfico:



Por lo que respecta a universidades, el número de instituciones terciarias que ofrecen estudios de español se eleva a 21. No obstante, y a efectos de un posterior análisis sobre la formación del profesorado que imparte español en centros de primaria y secundaria en Australia, hay que señalar que no existen licenciaturas en filología hispánica. Normalmente los estudios de lengua española se ofrecen como una asignatura “minor” (2 años) o “major” (3 años) dentro de otros estudios (“Hispanic studies”, “Latin American studies”, “European studies” ... ) para obtener una Licenciatura en Artes (Bachelor of Arts), una Licenciatura en Estudios Internacionales (Bachelor of International Studies)... No es habitual, pues, que los estudiantes que acaban estos estudios orienten su futuro profesional hacia la enseñanza de español como lengua extranjera en centros de primaria y secundaria.

Australia del Sur y Nueva Gales del Sur son los dos estados australianos donde hay mayor número de centros de enseñanza que ofrecen español y mayor número de alumnos

Universidad	Estado
University of New South Wales	Nueva Gales del Sur
University of Sydney	Nueva Gales del Sur
University of Technology	Nueva Gales del Sur
University of Western Sydney	Nueva Gales del Sur
University of Wollongong	Nueva Gales del Sur
Southern Cross University	Nueva Gales del Sur
Monash University	Victoria
La Trobe University	Victoria
University of Melbourne	Victoria
Victoria University	Victoria
RMIT University	Victoria
Flinders University	Australia Meridional
Adelaide University	Australia Meridional
University of South Australia	Australia Meridional
Griffith University	Queensland
Bond University	Queensland
University of Queensland	Queensland
Edith Cowan University	Australia Occidental
University of Western Australia	Australia Occidental
University of Canberra	Territorio de la Capital de Australia
Australian National University	Territorio de la Capital de Australia

**Cuadro nº 4:- Universidades australianas en las que se imparten enseñanzas de español**

Con este breve análisis daremos por concluida la visión “cuantitativa” de la situación de la enseñanza de español en Australia.

La visión “cualitativa” es algo más compleja, pues debemos analizar la situación de la enseñanza de todas las lenguas extranjeras en Australia y su “peculiar” inclusión en el currículo escolar. Comenzaremos por este último aspecto para después tratar la formación del profesorado de español de los centros de primaria y secundaria.

Una vez más nos remitiremos al documento “Situación del Español en Australia y Nueva Zelanda” y a las palabras de introducción al mismo por parte de D<sup>a</sup> Teresa Gracia, a la sazón Consejera de Educación:

“El estudio de lenguas extranjeras en los sistemas educativos de Australia y Nueva Zelanda no depende tanto de una política educativa uniforme como de recomendaciones sobre su inclusión en el marco general de los distintos currícula, de la disponibilidad de profesores, del arbitrio de los directores de los centros de enseñanzas primaria y secundaria, y de la duración semestral de los cursos ofrecidos. Si en un principio las lenguas extranjeras objeto de estudio fueron el francés, el alemán y el latín, desde los últimos 20 años se ha venido recomendando la oferta, por parte de los centros escolares, del estudio de una lengua asiática y otra europea por razones de situación geográfica, política y comercial.”<sup>5</sup>

Los siguientes cuadros, en los que se expone la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el currículo escolar australiano, por estados, nos permitirán ampliar esa información.

<sup>5</sup> “Situación del Español en Australia y Nueva Zelanda”, Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, diciembre 2001, ISBN: 0-9580649-0-3

## Situación de las Lenguas Extranjeras en el currículo escolar (1)

Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
<b>Australia Occidental</b>	- Desde el año 2000 hay una política de introducción gradual de la obligatoriedad de las lenguas. Para el año 2003, todos los estudiantes de los años 3 al 10 deberían cursar una de las 12 lenguas prioritarias establecidas por el departamento de Educación: lenguas aborígenes, chino, francés, alemán, indonesio, italiano, japonés, coreano, griego moderno, español, tailandés y vietnamita.	- Igual que para el nivel anterior.	- Asignatura optativa para los años 11 y 12.

Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
<b>Australia del Sur</b>	- Marco curricular obligatorio, denominado SACSA Framework (South Australian Curriculum Standards and Accountability). Abarca desde K al año 12 e incluye las lenguas extranjeras como una de las ocho áreas de aprendizaje. Los objetivos y contenidos de esas enseñanzas están definidos desde R hasta año 12.	- Igual que en el nivel anterior.	- Igual que en el nivel anterior.

Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
<b>Nueva Gales del Sur</b>	- Incluidas en el currículo (años K-6) - La elección de la lengua que se enseña la realiza cada escuela - Existen también clases integradas, escuelas de los sábados y programas "after-hours". En total, se enseñan 53 lenguas a través de diversos programas.	- Los estudiantes deben completar 100 horas obligatorias en el estudio de una lengua entre los años 7 y 8. - Las lenguas que cuentan con apoyo del gobierno son: chino, francés, alemán, griego, indonesio, italiano, japonés y coreano. - No obstante, se pueden estudiar otras lenguas a través del programa de lenguas comunitarias.	- Los estudiantes pueden elegir como asignatura optativa en el examen HSC (High School Certificate)

Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
<b>Victoria</b>	- Las lenguas extranjeras son obligatorias en las escuelas estatales desde el año P al 10. No obstante, son las propias escuelas las que deciden la oferta. En el sector estatal se ofrecen 8 lenguas: francés, chino, alemán, griego, indonesio, italiano, japonés y vietnamita. Las lenguas extranjeras no son obligatorias en el sector no estatal en este nivel.	- Igual que en el nivel de primaria.	- El objetivo es que un 25% de los estudiantes estudie lenguas en este nivel. Actualmente se ronda el 19%.

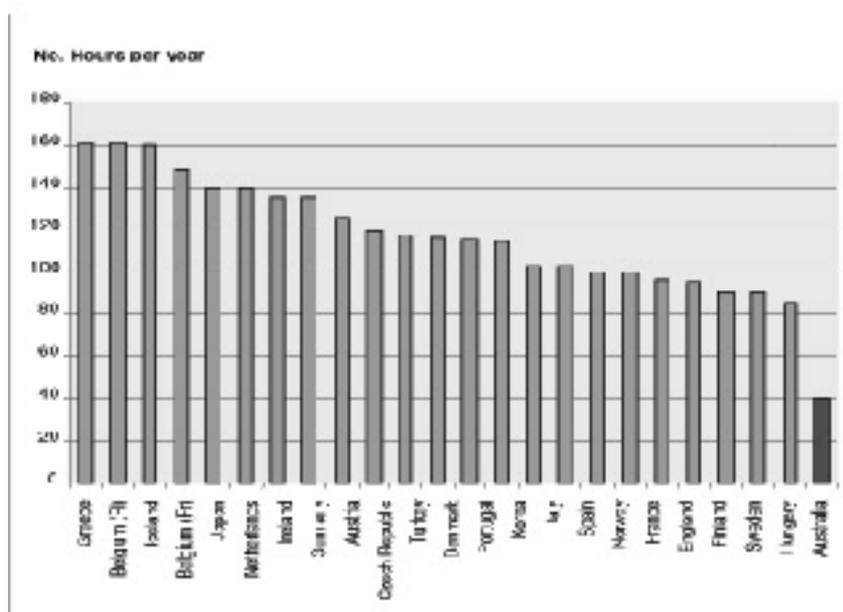
Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
Tasmania	- Oportunidad de estudiar lenguas extranjeras entre los años 3 y 10. Hay cuatro lenguas cuya continuidad se garantiza en el nivel secundario: francés, alemán, indonesio y japonés.	- Igual que en el nivel anterior. - Cuando hay demanda, se enseñan otras lenguas: chino moderno, italiano, coreano y español. - También hay enseñanza de lenguas aborígenes, comunitarias y Auslan cuando se considera apropiado. - Para el año 2007 se pretende que el 60% de los estudiantes de año 10 cursen una lengua asiática. Y el 40% una lengua europea, aborígen o Auslan.	- Igual que en el nivel anterior. - Para el año 2007 se pretende que el 10% de los estudiantes cursen una lengua asiática. Y otro 10% curse una lengua europea, aborígen o Auslan.

Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
Territorio del Norte	La política del departamento de Educación establece que todos los estudiantes tendrán acceso al estudio de otra lengua como parte de su educación básica, a través de programas regulares o de clases "after-hours". No se indica una asignación de horario a lo largo de los años. Unas escuelas disponen de programas de lenguas y otras no.	- Igual que para el nivel anterior.	- Asignatura opcional para los años 11 y 12.

Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
Queensland	- Obligatoriedad en las escuelas estatales durante un mínimo de 90 minutos por semana en el año 6. Las lenguas extranjeras también se ofrecen en los años P-5 cuando se dispone de profesores cualificados. Las 7 lenguas prioritarias son: chino moderno, francés, alemán, italiano, indonesio, japonés y coreano. Reciben apoyo otras tres lenguas (griego moderno, español y vietnamita), así como un pequeño número de lenguas aborígenes. - En las escuelas no estatales las lenguas no son obligatorias. - Lenguas comunitarias a través del programa de escuelas étnicas	- Obligatoriedad en las escuelas estatales durante un mínimo de 90 minutos por semana en los años 7 y 8. Asignatura optativa para los años 9 y 10.	- Asignatura optativa para los años 11 y 12.

Estado	Años (Primaria) 1-6/7	Años (Secundaria Obligatoria) 7-10	Años 11-12 (Secundaria no Obligatoria)
<b>Territorio de la Capital de Australia</b>	- Sistema de desarrollo del currículo basado en las escuelas. Los documentos curriculares de lenguas se basan en los marcos curriculares para LOTE. - La oferta de lenguas extranjeras es una decisión de cada escuela y se pueden ofrecer desde Kindergarden hasta el año 12. - Las 8 lenguas prioritarias son: japonés, indonesio, chino, coreano, francés, alemán, italiano y español. - Lenguas comunitarias en los programas étnicos “after-hours”.	- Igual que en nivel anterior.	- Los cursos deben seguir un marco curricular y ser acreditados por el “ACT Senior Board of Studies”.

(1) Información procedente de “Review of the Commonwealth Languages Other than English Programme” DEST Diciembre 2002



Source: OCDE (2002). *Education at a Glance*, OCDE, Paris, Chart E.1.

Número de horas anuales dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras (9-14 años), por países, según el informe *Education at a Glance* (OCDE 2002)

De lo expuesto en estos cuadros podemos deducir:

- La enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria desde los niveles primarios en los centros escolares australianos. Se recomienda su estudio, pero no siempre existe un currículo específico para cada lengua.
- Existe una amplia variedad en la interpretación del concepto de obligatoriedad (90 minutos semanales en los años 6, 7 y 8 en Queensland, 100 horas de estudio obligatorias entre los años 7 y 8 (Nueva Gales del Sur,...)

- Ausencia de un marco curricular compacto, homogéneo (a excepción de Australia del Sur y, a partir de 2005, en Nueva Gales del Sur).<sup>6</sup>
- En la mayoría de los casos, la enseñanza de una determinada lengua depende del director del centro escolar.
- La continuidad de la enseñanza de una segunda lengua entre el nivel primario y secundario no está asegurada.
- En los años 11 y 12, el estudio de una lengua extranjera suele ser opcional.
- Se pretende que la ausencia de enseñanza de lenguas extranjeras por parte de las escuelas ordinarias sea suplida por las escuelas étnicas, comunitarias y las escuelas de los sábados.
- El número de horas anuales dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en Australia es sensiblemente inferior a lo habitual en otros países desarrollados.

Todos estos datos nos permiten afirmar que la enseñanza de lenguas extranjeras en Australia responde al modelo habitual en los países anglosajones, consecuencia de una actitud monolingüe que empieza a ser cuestionada dentro de esos propios países.<sup>7</sup>

A este análisis “cualitativo” de la enseñanza del español como lengua extranjera habría que añadir unas palabras sobre la formación del profesorado encargado de su enseñanza. Este aspecto reviste especial importancia pues es aquí donde se hacen necesarias actuaciones políticas que permitan impulsar la colaboración de los países hispanohablantes con representación diplomática en Australia.

### **Se trataría de desarrollar actuaciones encaminadas a conseguir que los agentes educativos tomen conciencia de la importancia del aprendizaje de una segunda lengua –en general- desde una edad temprana, y del español –en particular- como vehículo de comunicación de gran relevancia**

En la mayor parte de los casos, la enseñanza del español en Australia descansa en hablantes de español, procedentes de comunidades latinas, que reúnen los requisitos exigidos por las autoridades educativas australianas. Entre esos requisitos se halla la acreditación de una titulación docente –con frecuencia no vinculada a la enseñanza de idiomas- una mínima formación metodológica y una competencia en la lengua que se va a enseñar, a veces deteriorada debida a los muchos años de estancia en Australia sin una formación permanente. Todo ello da como resultado una concepción pedagógica muy alejada de los parámetros considerados como habituales en la didáctica de segundas lenguas.

Por otra parte, esos profesores no tienen demasiadas oportunidades de participar en cursos de perfeccionamiento. A excepción de los cursos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Embajada

<sup>6</sup> Debemos mencionar la importante aportación de los profesores Hugo Hortiguera y Andrew Munro, Universidad de Griffith (Brisbane) en pro de la elaboración de un marco de referencia del español como lengua extranjera en Australia. Véase “Marcos de referencia para los niveles de dominio lingüístico del español como lengua extranjera en Australia” RedELE nº 0, marzo 2004. ISSN: 1571-4667. (<http://formespa.rediris.es/revista/index.html>)

<sup>7</sup> Véanse los siguientes documentos, publicados en Estados Unidos, Reino Unido y Australia:

- “Foreign Language Teaching: What the US can learn from other countries” Ingrid Pufahl, Nancy C. Rhodes, and Donna Christian . Center for Applied Linguistics. Prepared for the U.S. Department of Education's Comparative Information on Improving Education Practice. Working Group 4. Policy Priority: Foreign Language Learning. December 2000.
- “Languages: the next generation” Nuffield Report. The Nuffield Foundation. London, 2000. ISBN: 1-902985-02-8
- “Review of the Commonwealth Languages Other than English Program” A Report to the Department of Education, Science and Training, Erebus Consulting Partners, December 2002

de España, en colaboración con asociaciones de profesorado australianas o departamentos de educación de algún estado, no son muchos los lugares a los que puede recurrir el profesor/a que desea mejorar su formación metodológica. En numerosos casos, no encuentra más recursos para la enseñanza de español que los existentes en el Centro de Recursos Español “Alejandro Malaspina” de Canberra, dependiente de la mencionada Consejería de Educación. O los disponibles en la página *web* de ELENZA (Enseñanza de la Lengua Española en Nueva Zelanda y Australia), creada y mantenida por la asesoría técnica del Ministerio de Educación y Ciencia en Wellington (<http://redgeomatica.rediris.es/elenza>).

El panorama para un profesor de español que desea ejercer en Australia parece, pues, desolador. Para modificarlo resulta necesario desarrollar actuaciones en varios frentes. En primer lugar a nivel político. Se trataría de desarrollar actuaciones encaminadas a conseguir que los agentes educativos (autoridades, directores de centros, comunidad escolar,...) tomen conciencia de la importancia del aprendizaje de una segunda lengua –en general- desde una edad temprana, y del español –en particular- como vehículo de comunicación de gran relevancia. Por lo que respecta al español, esas actuaciones deberían ser fruto de la colaboración de las Embajadas de países hispanohablantes en Australia. Para avanzar en la dirección correcta parece imprescindible aunar esfuerzos y tratar de establecer un frente común por la promoción y difusión de la lengua española y sus culturas en esta zona del mundo.

## **Para avanzar en la dirección correcta parece imprescindible aunar esfuerzos y tratar de establecer un frente común por la promoción y difusión de la lengua española y sus culturas en esta zona del mundo**

El segundo frente debería centrarse en la mejora de la formación del profesorado existente con planes de actualización lingüística y metodológica. Hasta el momento, las actuaciones desarrolladas han buscado suplir la carencia de una oferta de formación que debería haber procedido de las instituciones educativas australianas. Además de los cursos de formación ofrecidos por la Consejería de Educación de la Embajada de España, desde hace varios años, el Ministerio de Educación y Ciencia viene ofreciendo 3 becas anuales para que profesores de español australianos puedan asistir a cursos de perfeccionamiento en Salamanca durante una quincena del mes de agosto. Hay que señalar que hasta el año 2003 el Gobierno de la Commonwealth de Australia no ha comenzado a ofrecer becas para que los profesores de lenguas extranjeras australianos puedan trasladarse a otros países y así mejorar su formación en la lengua que enseñan. Y en esa primera convocatoria del denominado *Endeavour Language Teacher Fellowships Program 2003* no se ofrecían becas para profesores de español. Por fortuna, ese error ha sido subsanado y la segunda convocatoria del programa -en el año 2004- ofrece becas para que profesores de español australianos puedan trasladarse a Chile a perfeccionar su formación durante el mes de enero.

La riqueza multicultural de Australia, aún por explotar en muchos aspectos, puede aportar grandes frutos en todo lo relacionado con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por lo que respecta a la lengua española, confiamos en que la colaboración entre las representaciones diplomáticas de los países hispanohablantes en Australia, y entre éstas y los departamentos de educación de los gobiernos de los estados y territorios australianos, permitirá adoptar las medidas necesarias para avanzar por el camino adecuado.

# La enseñanza del español como lengua extranjera en Nueva Zelanda

*He taonga nga reo katoa*  
*Todos los idiomas han de tenerse en gran valía*  
 (Whakatauki – proverbio maorí)

Elena García Torres  
 Asesora Técnica en Auckland

Un esbozo a grandes rasgos de la situación actual del estudio del español en Nueva Zelanda/Aotearoa refleja un clima favorable para su promoción y difusión. Si bien es cierto que todavía su implantación no alcanza las cuotas conseguidas en los países europeos o en los Estados Unidos, es indudable que existe un interés en aumento por la lengua cervantina, como evidencia el incremento experimentado en su estudio desde mediados de la década de los noventa hasta el momento presente, lo que no impide, sin embargo, que existan ciertas trabas para una mayor expansión.

## **El interés por el español en Nueva Zelanda está estrechamente unido al potencial que ofrece el establecimiento o fortalecimiento de las relaciones con América Latina**

Nueva Zelanda es un país con dos lenguas oficiales (inglés y maorí) que depende decisivamente para su bienestar económico del comercio y del turismo, actividades ambas que se nutren de las relaciones con países de habla no inglesa. No obstante, hoy en día Nueva Zelanda sigue siendo un país eminentemente monolingüe, lo que no se ve paliado ni favorecido por la política educativa con respecto al estudio de lenguas extranjeras, ya que ésta depende fundamentalmente de una serie de factores que no propician una implantación

mayoritaria y sólida. Entre ellos, cabe resaltar la necesidad del arbitrio de los directores de los centros de enseñanza para la inclusión del estudio de algún idioma en el marco general de los distintos currícula, así como las escasas oportunidades para un desarrollo profesional de los docentes.

Se han abierto grandes expectativas recientemente en relación con la situación de la enseñanza de idiomas: El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda ha realizado una recomendación el 16 de junio de 2003, publicada en la *Education Gazette* (publicación que recoge las disposiciones del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda) en la que se recomienda que el área de aprendizaje esencial «lengua inglesa e idiomas» se convierta en dos áreas separadas de aprendizaje. Por un lado estaría el inglés (que se sigue considerando un área de aprendizaje esencial) y por otro el resto de idiomas (a los que se consideraría que constituirían un área de aprendizaje, si bien no se le ha calificado de “esencial”). El área de idiomas incluiría el inglés y el maorí cuando éstos fueran enseñados como segundo idioma. Otra buena noticia ha sido que los centros educativos deberán en un futuro ofertar el aprendizaje de otro idioma a los estudiantes durante los cursos del año 7 al 10 (con excepción de los que cursen los estudios en maorí). Sin embargo, los estudiantes de los años 7 al 10 no están obligados a aprender un idioma. Puesto que se trata de una recomendación, realizada con motivo de la revisión y puesta al día a que se ha sometido el Diseño Curricular de Nueva Zelanda, no tiene ninguna fuerza vinculante. No obstante, se espera que se haga realidad de aquí a cinco años.

## Los idiomas en el sistema educativo neozelandés

### Enseñanza primaria e intermedia

Históricamente, los estudiantes de idiomas en los centros escolares de Nueva Zelanda eran principalmente estudiantes de la etapa secundaria (años 9 a 13). Desde mediados de la década de los 90, un gran número de estudiantes de la etapa intermedia (años 7 y 8) emprenden el estudio de idiomas

En cuanto a la etapa primaria del sistema educativo neozelandés, que comprende los años del 1 al 6 incluido, no existe ningún tipo de obligatoriedad en cuanto a ofertar idiomas. Tampoco hay ningún impedimento si un colegio decide incorporar la enseñanza de idiomas a su plan de acción

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
<b>Japonés</b>	6729	11767	9750	13625	16338	23051	20896	22268	27743
<b>Francés</b>	6623	8454	8166	8413	8014	12791	12532	17661	21656
<b>Español</b>	<b>1298</b>	<b>4637</b>	<b>4682</b>	<b>5172</b>	<b>8155</b>	<b>12563</b>	<b>10479</b>	<b>13838</b>	<b>16218</b>
<b>Alemán</b>	2771	4986	4257	3877	4353	7442	6969	9482	11370
<b>Chino</b>	244	1325	1266	1625	1459	2335	1244	2008	1898

#### Número de alumnos de idiomas en la enseñanza primaria e intermedia en Nueva Zelanda (desde 1995 a 2003)

Cabe señalar la diferencia notable que se produce en el año 1996, año en que se empiezan a ver los frutos del *Second Language Learning Project* (SLL). Del mismo modo, los años 1999 y 2000 experimentan unos crecimientos fabulosos, coincidiendo con la plena implantación del SLL.

Repasemos las iniciativas gubernamentales que en la década anterior han tratado de ampliar el acceso al estudio de idiomas en los cursos previos a la secundaria, en particular el énfasis se ha puesto en la etapa intermedia (años 7 y 8):

- *The Second Language Learning Project* (SLLP) (1995-98) Se trató de poner en conexión a profesores de las diversas zonas, de forma que los profesores de secundaria sirvieran de tutores de los de intermedia.
- *The International Language Series* (ILS) (1998-) Se creó un paquete integrado de materiales, (los de español recibieron el nombre de ¡Si!) como un recurso flexible para introducir un idioma en los Años 7 y 8.
- *The Advisory Support for IL Teachers Project* (1998-) Se designaron inicialmente cinco asesores – que pasaron a ser cuatro en 1999 - para cubrir las diferentes áreas del país, cuya función básicamente era la de dar sesiones de formación sobre el uso de las ILS para aquellos profesores que fueran a introducir uno o varios idiomas en sus centros, así como establecer relaciones entre los profesores de las diferentes zonas.
- *The Second Language Learning Proposals Pool* (SLLPP) (1999-) Consiste en unos fondos para apoyar económicamente a aquellos centros con estudiantes entre los Años 7 y 10.

El informe del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda *The Teaching of International Languages in New Zealand Schools in years 7 and 8. An Evaluation Study* considera que todas estas iniciativas, que han funcionado de forma conexas, han sido muy positivas en términos generales en cuanto a expandir e impulsar el aprendizaje de idiomas en los años anteriores a la secundaria en todo el

país. Con todo, es significativo que concluya con que, dado el entusiasmo que provoca la expansión del aprendizaje de idiomas en los años 7 y 8, surge la cuestión – en conjunción con su refuerzo posible en el futuro – de si el objetivo de los cursos ofrecidos en estos años debería seguir siendo el de simplemente experimentar o probar el idioma elegido, poniendo el énfasis en lo que se ofrece, o se deberían coordinar mejor, fijándose unos logros a obtener, de forma que, por ejemplo, pudieran seguir las directrices que se apuntan en los currículos de los diversos idiomas para los niveles uno y dos.

### Enseñanza secundaria

Los idiomas que primordialmente se estudian en los centros de secundaria de Nueva Zelanda son el francés y el japonés. A estos les siguen el alemán y el español. Un número minoritario de centros, aunque en demanda creciente, oferta clases de chino (mandarín). Otros idiomas que se imparten de forma minoritaria son el indonesio, el ruso y lenguas del Pacífico.

Según los datos recogidos por las asesorías técnicas del MEC en Nueva Zelanda, el número de centros de secundaria que enseñaron español en el año 2003 fue de 186.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
<b>Francés</b>	22815	21166	21676	23705	24272	23816	24731	24253
<b>Japonés</b>	27039	25399	22376	22297	21529	19981	20022	21449
<b>Alemán</b>	9102	8550	7912	7762	8240	7496	7503	7603
<b>Español</b>	<b>2370</b>	<b>2158</b>	<b>2580</b>	<b>3318</b>	<b>3858</b>	<b>4407</b>	<b>5227</b>	<b>5820</b>
<b>Chino</b>	1048	948	988	1021	1262	1767	1469	1618

Número de estudiantes de idiomas en la etapa secundaria en Nueva Zelanda (de 1996 a 2003)

El Diseño Curricular de Nueva Zelanda afirma que todos los estudiantes se benefician de aprender un idioma a la edad más temprana posible y cita razones tales como la mejora de las habilidades lingüísticas, así como el enriquecimiento cultural, social e intelectual que proporcionan. No obstante, en los colegios, hasta el momento, no es obligado ofrecer un idioma en sus planes de estudios. Una gran mayoría ofrece al menos un idioma, normalmente francés o japonés, además de maorí. Tradicionalmente la mayor parte de los estudiantes no han tenido la oportunidad de estudiar un idioma hasta el año 9, es decir, hasta que empiezan la secundaria, si bien esto está cambiando desde que comenzó *the Second Language Learning Project*. En la mayoría de los centros de secundaria los idiomas son asignaturas optativas, de entre cuya amplia oferta los estudiantes tienen la oportunidad de elegir. Las estadísticas nos muestran que en la última década una media de sólo la mitad de los estudiantes neozelandeses que comienzan la secundaria empiezan el estudio de un idioma. Además se da un alto grado de abandono de su estudio en los años siguientes: aproximadamente el número de estudiantes que siguen el estudio de un idioma por un segundo año es de la mitad con respecto al año anterior y en los años 12 y 13 queda sólo un 10 % de estos. Los cursos ofertados para el año 9 pueden ser de uno, dos, tres o cuatro trimestres de duración y no hay una consistencia en el proseguimiento de su estudio para aquellos estudiantes que continúan en el año 10. Por otro lado, el alto grado de abandono implica que muchos cursos desaparecen, especialmente después del año 11, por lo que los estudiantes motivados se verán obligados, o bien a dejar el estudio del idioma, o bien a estudiarlo mediante la escuela por correspondencia. En otros casos se combinan en una clase diferentes niveles. Al estado de la situación expuesta, hay que añadir que si un estudiante no empieza el estudio de un idioma en el año 9 no es probable que tenga la oportunidad de hacerlo en años posteriores. Tradicionalmente se tiende a perpetuar la idea de que los idiomas son demasiado difíciles para la mayoría de los estudiantes. Por eso, si bien en algunos colegios el estudio de un idioma es obligatorio durante uno o dos años, éste es sólo el

caso de los estudiantes más capaces, que cuentan con clases divididas según las aptitudes de los estudiantes.

Otra práctica habitual en los centros docentes neozelandeses es que los profesores de idiomas se vean frecuentemente obligados a enseñar otras asignaturas. Agregaremos otro rasgo típico de la enseñanza de idiomas en Nueva Zelanda: en las clases domina claramente el número de chicas, sobre todo a partir del año 9.

Hay que señalar la importancia que tiene para la enseñanza reglada no universitaria del español el documento *Spanish in the New Zealand Curriculum*, comúnmente denominado por los docentes el Currículo de español, que constituye la base a partir de la cual planificar las programaciones para la enseñanza y el aprendizaje del español en los centros docentes de Nueva Zelanda. Este documento incluye objetivos específicos de aprendizaje y las metas a alcanzar, distribuidos en ocho niveles. Estos objetivos se determinan en relación con funciones comunicativas a realizar mediante las diferentes destrezas – comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Se incluye el nivel de lengua necesario para realizar las diversas funciones comunicativas. El documento apoya la integración de las destrezas comunicativas en la práctica docente, afirma la importancia de la utilización de la lengua con fines comunicativos y aboga por una enseñanza que responda a las necesidades de los estudiantes.

### **El español a nivel terciario**

Casi todas las universidades de Nueva Zelanda cuentan con un programa de español. Si bien no se les exige a los estudiantes que en su paso por la universidad estudien una lengua extranjera, lo cierto es que la mayoría de los departamentos de español, como es práctica habitual para los departamentos de idiomas en general en Nueva Zelanda, se nutren principalmente de estudiantes que escogen el español sin que vayan a especializarse en su estudio. No obstante, el programa que ofertan los departamentos de español brinda la posibilidad de completar estudios para la obtención de un diploma de BA (Bachelor of Arts) con un *major* o *minor* en español.

Acerca de los planes de estudio es reseñable la variedad de la oferta educativa dentro del amplísimo campo que forman los estudios del español. Cabe para ello echar una simple ojeada a las webs que se señalan más abajo para cada centro universitario. Los estudios de lo que llamaríamos en España filología hispánica (*Spanish Language and Literature*), que incluyen obviamente la literatura latinoamericana, se presentan bien en departamentos independientes, bien integrados en los departamentos de lenguas románicas, y a veces emparejados con los de portugués, como es el caso de Dunedin. Se observa que, aparte de los cursos generales de adquisición de la lengua española, de elección obligatoria, si se pretende obtener un BA en español, en la oferta educativa hay una casi total ausencia de cursos sobre lingüística o metodología de E/LE. Así pues, en los cursos que suelen ofrecerse destacan los cursos sobre literatura, cine, arte, música y cultura popular; igualmente, se suele poner el énfasis en la interdisciplinariedad, así como en el uso multimedia.

Las universidades neozelandesas que cuentan con un departamento de español son:

➤ **Universidad de Auckland** (Auckland)

<http://www.arts.auckland.ac.nz/departments/index.cfm?P=300>

➤ **Universidad de Victoria** (Wellington)

<http://www.vuw.ac.nz/saelc/what-we-offer/spanish/index.aspx>

➤ **Universidad de Waikato** (Hamilton)

<http://www.waikato.ac.nz/wfass/subjects/spanish/index.shtml>

➤ **Universidad de Massey** (Palmerston North) <http://language.massey.ac.nz/ELS/spanish.shtml>

➤ **Universidad de Otago** (Dunedin) <http://www.otago.ac.nz/spanish/>

➤ **Universidad de Canterbury** (Christchurch) <http://www.span.canterbury.ac.nz/>

Existen otras universidades que ofrecen cursos de español, si bien no son conducentes a un BA en el área, como es el caso de AUT (Auckland University of Technology):

[http://intouch.aut.ac.nz/intouch/CourseInfo/knowledge\\_base/kb\\_sub.php?articleid=186&sectionid=28](http://intouch.aut.ac.nz/intouch/CourseInfo/knowledge_base/kb_sub.php?articleid=186&sectionid=28)

También tenemos el caso de UNITEC, institución educativa que ofrece la posibilidad de completar un BA en español: <http://www.unitec.ac.nz/index.cfm?D66AA0F5-8452-4E11-84CC-73963A384535>

Desde mediados de la década de los noventa, el apoyo económico por parte del estado a las instituciones universitarias se ha visto reducido drásticamente y se ha potenciado la autofinanciación en la mayor medida posible. En los departamentos de español se han incrementado los programas de intercambio con universidades en países de habla española, de forma que se les brinda a los estudiantes la posibilidad de viajar a otros países al tiempo que avanzan en el conocimiento del español y sus culturas.

### **El español en la enseñanza no reglada**

Existe una amplia oferta de proveedores de educación no reglada a través principalmente de:

- La modalidad de programas de educación continuada (*continuing education*) que ofrecen la mayor parte de instituciones de educación terciaria.
- Los centros comunitarios de los diferentes barrios y los colegios (principalmente de secundaria).

### **Apoyo institucional por parte de España**

Hay que destacar todo el apoyo que el estado español, especialmente a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), presta para el desarrollo de la lengua y cultura españolas en este país y que se concreta en las siguientes actuaciones:

❖ Las dos asesorías técnicas del MEC sitas en el país (Wellington y Auckland) dependientes de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Canberra para Australia y Nueva Zelanda. Entre otras actuaciones, cabe destacar:

- La creación de la lista de distribución y la página web ELENZA (<http://redgeomatca.rediris.es/elenza/>), que han contribuido a una mayor comunicación entre toda la comunidad de aquellos que se dedican a la enseñanza y promoción de la lengua cervantina en este país.

- Las diversas jornadas de formación anuales, de dos días de duración, en las que se han impartido talleres y seminarios sobre temas relacionados con la enseñanza de E/LE.

- El material didáctico que se ha ido elaborando a través de la Consejería de Educación y que se ha distribuido debidamente al profesorado: CD-roms con actividades multimedia e interactivas y publicaciones con unidades didácticas y actividades para la clase de español.

- La edición y envío a los centros de boletines informativos y de material de promoción del español.

Es destacable la estrecha imbricación de las asesorías del MEC en Nueva Zelanda con el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda gracias a la colaboración que se lleva a cabo con ACENZ.

❖ El programa de asistentes de conversación. Este es un programa que desde este año académico 2003-2004 ha empezado a funcionar de forma recíproca, de manera que vienen auxiliares de conversación de España a colegios neozelandeses (4 en el presente año y 6 para el año 2005) y Nueva Zelanda envía auxiliares de conversación a centros escolares españoles.

❖ Hay actualmente una plaza de lector en la Universidad de Auckland a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

❖ Los profesores de secundaria pueden acceder a dos becas anuales para realizar un curso superior de metodología de la Universidad de Salamanca.

### **A modo de conclusión**

Destacaremos una serie de puntos que consideramos que incidirán en que el momento favorable, sea preludio de una situación futura en la que el estudio del español en Nueva Zelanda/Aotearoa goce de una envidiable salud.

❖ El número de centros que enseñan español en secundaria sigue experimentando un aumento lento, pero constante. No obstante, la pieza clave para que se afianzara el estudio de idiomas en este país, y por ende el del español, sería el que el estudio de al menos un idioma se convirtiera en una asignatura independiente de las que forman los áreas de aprendizaje esencial del Diseño Curricular del país. Como mencionamos en el inicio del presente artículo, las medidas que se van tomando por parte del Ministerio hacen más factible este, por ahora, quimérico objetivo.

❖ En el caso de la etapa intermedia existe gran entusiasmo por parte de algunos profesores. No obstante, y pese a que el número de profesores y centros en esta etapa educativa consolide su espectacular incremento, se debería prestar mayor formación de forma sólida y continuada para sus docentes, puesto que su gran mayoría no cuentan con una formación previa en español. El Ministerio está barajando como facilitar una mayor formación de estos docentes y cómo eventualmente dotarlos de una credencial.

❖ En relación con la enseñanza a nivel terciario, el español sigue encabezando la lista del idioma con más demanda por parte del alumnado universitario. No obstante, el recorte drástico por parte del estado del apoyo económico a las instituciones universitarias, podría poner en peligro este crecimiento, ya que la falta de presupuesto puede propiciar clases de lengua con demasiados estudiantes, lo que impida una enseñanza de la lengua de calidad.

❖ La apertura de alguna delegación del Instituto Cervantes sería de lo más oportuna para atender la demanda de español que existe por parte de aquellas personas interesadas en aprender español de forma no reglada. También supondría la posibilidad de contar con una entidad difusora no sólo de lengua, sino de cultura. Por otra parte, se cubriría el vacío que existe en la actualidad con respecto a la preparación para la consecución de los DELE, pues, aunque existe la posibilidad de realizar los exámenes en la Universidad de Auckland en la convocatoria de noviembre, gracias a la gestión de los mismos por parte de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Canberra a través de la asesoría de Auckland, no obstante, aquellos que se presentan han tenido que prepararse por su cuenta o mediante clases particulares.

❖ El interés por el español en Nueva Zelanda está estrechamente unido al potencial que ofrece el establecimiento o fortalecimiento de las relaciones con América Latina, especialmente a nivel comercial. Se colige de esta necesidad que es esencial la formación de interlocutores que puedan comunicarse en español.

Terminaremos apuntando que sería ciertamente simplista por nuestra parte calificar el panorama de bueno, favorable o positivo sin más, porque, como hemos tratado de reflejar, se trata, valga la metáfora, de un cuadro con muchas luces y muchas sombras, en el que, creemos, predomina un brillo prometedor.



<http://www.sgci.mec.es/redele>

Agustín Yagüe Barredo

Asesor Técnico en Wellington y coordinador de *redELE*

**redELE** es un recurso que el Ministerio de Educación y Ciencia de España, a través de su Subdirección General de Cooperación Internacional, destina a profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera de todo el mundo. Creado en marzo de 2004, su objetivo es brindar información específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir a la formación del profesorado.

En la actualidad **redELE** se coordina desde la Consejería de Educación de Australia y Nueva Zelanda (Asesorías Técnicas de Canberra y Wellington), como un proyecto abierto a la participación de todas las personas interesadas en la enseñanza y difusión del español.

**redELE** se articula en torno a tres ejes fundamentales:

- las listas de distribución de correo para profesionales del ELE (y las páginas web asociadas a las mismas), una iniciativa de diversas Consejerías de Educación del MEC en todo el mundo: Formespa (de carácter internacional), Platypus (para docentes australianos), Elenza (para docentes neozelandeses, preferentemente), ELE Asia-Pacífico (que atiende a los profesionales de diversos países asiáticos), Elebrasil (radicada en Brasil) y Ciefe (específicamente dirigida

para los profesionales de la enseñanza del español para fines específicos). A excepción de las dos últimas, las restantes listas son coordinadas por los Asesores Técnicos del MEC en Canberra y Wellington. En total, son casi dos mil los profesionales de todo el mundo que reciben información mediante las mismas.

- la publicación en línea **redELE** (Revista Electrónica de Didáctica ELE: ISSN 1571-4667), de la que se han editado en este año 2004 tres números, que han contado con la participación de los mejores especialistas de ELE de todo el mundo.
- la Biblioteca Virtual de didáctica del ELE (ISSN: ISSN 1697-9346), que agrupa diversas investigaciones y trabajos extensos: tesis doctorales y memorias de máster sobre la didáctica del español como lengua extranjera, con los auspicios de la Universidad de Barcelona, la de Salamanca, la de Murcia, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Antonio de Nebrija.

Cuando aún no ha cumplido un año de vida **redELE** es ya, probablemente, el referente más importante en todo el mundo para la didáctica del español como lengua extranjera.

**Cuando aún no ha cumplido un año de vida redELE es ya, probablemente, el referente más importante en todo el mundo para la didáctica del español como lengua extranjera**

# ENSAYO

## Literatura e infierno: la violencia urbana en la narrativa colombiana.

Juana-Blanca Salio  
Universidad de Sydney

*Cuando la realidad de una sociedad es sombría, es improbable que su literatura no lo sea.*  
(Mempo Giardinelli)

**Fernando Vallejo. "La virgen de los sicarios"**

De Fernando Vallejo (\*) se ha dicho casi de todo, porque es un provocador, porque rompe con todo, no deja títere con cabeza. En la Gran Enciclopedia de Colombia se le trata de insolente e iconoclasta, se le incluye dentro de una tradición contestataria de la intelectualidad antioqueña, que incluye nombres como el mismo Barba-Jacob (1), Fernando González, Epifanio Mejía y los Dadaístas (2). Carbonell Parra apunta algunos aspectos muy interesantes sobre esta relación: "Ha heredado de González la mordacidad y el sarcasmo contra muchas maneras de ser del país, contra el oscurantismo religioso, en defensa del amor homoerótico y del amor en general, reprendiendo irónicamente la moralidad impartida por retrógrados sectores eclesiásticos. Recibe de Barba-Jacob el gusto por escandalizar... dejar que la luz ilumine sus vicios más oscuros de la mano de una prosa poética, lírica y expresiva. De Mejía tomó lo que aquél nunca aspiraba a poder lograr y que tal vez fuera la causa de su locura: El deseo y necesidad de una gran libertad para decirle a todo el mundo sus verdades sin medias tintas"(3).

También se ha dicho de su obra que es la mejor prueba de que en Colombia no se lee porque no ha sido abaleado (4) todavía: "Conociendo el temperamento del país, esa mezcla de chovinismo ególatra, de orgullo cursi y de total ausencia de ironía, que sus diatribas-cum-novela no le hayan reportado mayores disgustos sólo puede ser atribuido a que sus libros, si bien se venden, no se examinan" (5).

Igualmente se ha dicho que parece que quisiera enrolarse con los malditos como Verlaine y Rimbaud. Lo cierto es que a través de su lectura nos lleva a pensar qué clase de país y qué situaciones pueden llegar a producir personajes surcados por tanto rechazo. A partir de ahí es cuando uno puede llegar a entender lo que ha ocurrido y ocurre en ciudades como Medellín: "Sus libros son viajes a los infiernos. Vallejo, un Milton, moderno, no ha sido prohibido simplemente porque en Colombia la literatura no es importante sino un arte menor que no alcanza a ser oficialmente subversivo"(6). (Fernando Vallejo nos diría, sin duda, que subversiva es la realidad).

**Su lectura nos lleva a pensar  
qué clase de país y qué  
situaciones pueden llegar a  
producir personajes surcados  
por tanto rechazo**

*La virgen de los sicarios*, puede verse como un pretexto para hacer una descarnada radiografía de la realidad colombiana, tal vez pretenda azucar la apatía y la pasividad no sólo de los que tienen el poder económico y político, sino también de la ciudadanía en general aletargada por el miedo y la violencia: "*Lucidez y cinismo marchan de la mano en las obras de Vallejo. Su prosa sarcástica que describe un mundo despojado de ilusiones y sin falsas*

*idealizaciones, aterra porque rebela el lado oscuro del ser humano, su egoísmo y su corrupción, sus odios y manías, sus crímenes y prejuicios que prevalecen en la sociedad, a pesar de la educación, el desarrollo social o los avances tecnológicos" (7).*

Se dice que Vallejo es polémico dondequiera que esté. Que no deja de predicar su pesimismo, de condenar el matrimonio, la reproducción y de repudiar la literatura actual de nuestra lengua, que es un descendiente rabioso de Voltaire y Sade. Un hombre que define a los curas como "buitres ensotados" y que ha escrito furiosas líneas contra el Papa, Cristo y Dios, contra todo: los políticos, los pobres, los narcotraficantes y, sobre todo, contra su herida Colombia (8).

Su forma de narrar es difícil de encuadrar; no es novela, tampoco poesía ni autobiografía, ni historia, es una forma de narrar que llama la atención "Es pura pirotecnia verbal y a la vez maroma de la imaginación. Es un gran baúl donde hay de todo; todo lo pasa por una criba, lo desmenuza, lo aniquila"(9). Finalmente, lo que cuenta es que Vallejo es un magnífico narrador y que a pesar de su escéptico pesimismo, su literatura destila un sentido del humor sardónico e ingenioso.

### **LA VIRGEN DE LOS SICARIOS**

*La virgen de los sicarios*, es prácticamente un monólogo (10) que a veces es de un patetismo aterrador en su amargura, otras de una poesía conmovedora, impregnado de ironía, sarcasmo y rebelión contra absolutamente todo. Humor negro, de cascarrabias irónico que hace sonreír en medio de las atrocidades que está contando. Un punto de violencia creíble en los años en que se escribió la novela, los últimos de la era de Pablo Escobar, cuando éste estaba acorralado, en que se produjeron matanzas de sicarios en las comunas por la policía, atentados, secuestros colectivos... Así pues, no extraña que el Medellín literario por donde se va a mover el narrador de Vallejo sea de auténtica pesadilla.

Es una novela escrita con una forma y un ritmo vertiginoso, donde se pierde de vista la historia, las aventuras sexuales de los protagonistas y lo que verdaderamente nos

arrastra es la manera de contar, haciendo uso de un lenguaje que pone en evidencia la periferia de la cultura colombiana. No nos describe la realidad o la imita, lo que hace, en cierta manera, es *escribirla* con una prosa cáustica y provocadora.

La realidad es banal dentro de lo terrible, aparte de las dos "bellezas"-amantes, los dos sicarios que van fumigando las calles de la ciudad, y un hombre decente: "*Un pobre señor honorable, uno de esos seres antidiluvianos, desamparados, que aún quedan en Medellín para recordarnos lo que fuimos y lo que ya no somos más y la magnitud del desastre.*" El resto de los personajes son anónimos especímenes de la vulgaridad y la mala educación, embrutecidos por la muerte cotidiana, las telenovelas y los partidos del fútbol.

No trata de tomar partido, ni de concederle la voz a los desvalidos, a los vencidos. Los sicarios son personajes marginales y marginados que Fernando Vallejo nos presenta a través de su propia voz, con su propio su estilo lingüístico y así sabremos lo que piensan de la vida, cuales son sus gustos. El narrador nos da a conocer a la vez que reflexiona sobre los problemas que aquejan Medellín, aunque advierte que "*A Medellín, el cine y la literatura le quedan muy chiquitos*". (En cierta manera, podría extenderse a otros lugares de América latina donde la distribución de los bienes materiales y culturales no es equitativa o a todo tipo de sociedades donde no se les brindan las mismas oportunidades a todos, especialmente a los jóvenes menos favorecidos económicamente).

La historia central, si es que se puede llamar así, se compone del narrador y sus amantes-sicarios viviendo su amor dentro de un círculo van entrando juntos en una espiral diabólica, donde se registrarán unas docenas de asesinatos y acabará cuando los amantes son abatidos a su vez. El narrador es un personaje que no actúa, no mata, sólo se va quejando de los taxistas, de los groseros, de todo el que le molesta, su "*ángel exterminador*" los va liquidando; éste no se queja, sólo actúa.

Se ha dicho que en esta novela se pueden percibir dos visiones del mundo: la del

narrador culto, escéptico, nihilista, crítico a ultranza y la del sicario, también escéptico, también nihilista, pero inculto. Esta vez no chocan, sino que de alguna manera extraña, conviven (11). Conviven porque no deja de ser amor, aunque sea un amor sin salida y sin futuro. Aunque en la novela también hay cierta nostalgia del pasado, el narrador se va instalando en medio del caos, porque la realidad es tan acaparadora que no hay tiempo para nostalgias. En realidad sólo se muestra nostálgico al principio después van desapareciendo los recuerdos para dar paso al escepticismo.

Es una novela narrada, donde se llega a escuchar al narrador, se oyen sus silencios, la tonalidad empleada, la risilla maliciosa que le sale algunas veces: una voz que llega a ser inconfundible.

Empieza *la virgen de los sicarios* con los recuerdos dulces y lejanos del narrador de una Colombia que ya no existe a su vuelta, la que está recorriendo con Alexis su "belleza"-amante. Esta primera parte nos arrastra hacia otro de sus libros "*los días azules*" (12), recuerdos infantiles en las afueras de Medellín, pero en *la virgen de los sicarios* ya van intercalados con comentarios sobre la situación que está viviendo Medellín y Colombia entera.

## LOS SICARIOS

Nos introduce a su amante-sicario Alexis, burlándose al mismo tiempo de la manía de poner nombres extraños que se ha extendido entre las clases populares de los países hispanos: "*El nombre es bonito, pero no se lo puse yo, se lo puso su mamá. Con eso que les dio a los pobres por ponerles a los hijos nombres de ricos, extravagantes, extranjeros: Tayson, Alexander, por ejemplo o Faver o Eder o Wilfer o Rommel o Yeison o qué sé yo. No sé de dónde los sacan o cómo los inventan. Es lo único que les pueden dar para arrancar en esta miserable vida a sus niños, en vano, necio nombre extranjero, inventado, de relumbrón. Bueno, ridículos pensaba yo cuando los oí en un comienzo, ya no lo pienso así. Son los nombres de los sicarios manchados de sangre. Más rotundos que un tiro con su carga de odio*". Así nos pasa a explicar qué es un sicario, dando por hecho que ya sabemos qué es, por eso nos los

explica como se lo contaría a su abuelo si levantase la cabeza de la tumba y de paso deja dicho lo nuevo de este tremendo fenómeno del sicariato: "*Se murió mi pobre abuelo sin conocer el tren elevado ni los sicarios, fumando cigarrillos Victoria que usted, apuesto no ha oído ni siquiera mencionar. Los Victoria eran el basuco de los viejos, y el basuco es cocaína impura fumada, que hoy fuman lo jóvenes para ver más torcida la torcida realidad. ¿O no? Corrijame si yerro. Abuelo, por si acaso me puedes oír del otro lado de la eternidad, te voy a decir qué es un sicario: un muchachito, a veces un niño, que mata por encargo. ¿Y los hombres? Los hombres por lo general no, aquí los sicarios son niños o muchachitos, de doce, quince, diecisiete años, como Alexis, mi amor.*"(13)

Al decir de los sociólogos el comportamiento de los sicarios es errático, viven una vida vacía (14) de gran religiosidad, aquí vemos que asisten a las peregrinaciones devotas de los martes en la Sabaneta: "*Adultos y viejos llenaban la iglesia y, cosa notable, muchachos con el corte de pelo de los punkeros, rezando, confesándose: los sicarios.*"

El autor se pregunta qué pedirán, de qué se confesarán. Así nos cuenta la historia que le contó al narrador un cura de la Facultad de Teología de aquel muchacho que se fue a confesar porque se había acostado con la novia y preguntando: "*...el padre vino a saber que el muchacho era de profesión sicario y que había matado a trece, pero que de esos no se venía a confesar porque ¿por qué? Que se confesara de ellos el que los mandó matar. De ése era el pecado, no de él que simplemente estaba haciendo un trabajo, un "camello". Ni siquiera les vio los ojos*". Está diciendo una gran verdad; es grave que alguien mate porque le pagan, pero más grave es que alguien pague por matar. Los verdaderos protagonistas del sicariato son quienes en función de sus valores e intereses, seleccionan a la víctima, le ponen precio, proveen dinero y contratan la acción. Aunque la presencia de tantos jóvenes sicarios en la iglesia es causa de asombro en el narrador, no moraliza, se une a ellos para orar porque dice: "*tenemos los ojos cansados de tanto ver, y los oídos de tanto oír y, el corazón de tanto odiar.*"

Cuando conoce a Wilmar su segundo amante-sicario le pide que anote en una servilleta lo que espera de la vida. Esta es la respuesta: "que quería unos tenis marca Reebok y unos jeans Paco Ravanne. Camisas Ocean Pacific y ropa interior Kelvin Klein. Una moto Honda, un jeep Mazda, un equipo de sonido láser y una nevera para la mamá, uno de esos refrigeradores enormes marca Whirlpool que soltaban chorros de cubitos de hielo abriéndoles simplemente una llave". Los sociólogos dirían que es otro rasgo, aunque no sólo de los sicarios sino de los más jóvenes, del amor por la moda y el consumo porque la sociedad está consintiendo que el estatus social quede definido por la capacidad para consumir.

Si bien no lo nombra conecta el sicariato con Pablo Escobar a quien llama narcotraficante a secas, con la muerte de éste dice con un remarque final de gran hilaridad: "la profesión de Sicario se acabó. Sin trabajo fijo se dispersaron por la ciudad y se pusieron a secuestrar, a atracar, a robar. Y sicario que trabaja por cuenta y riesgo no es sicario: Es libre empresa, la iniciativa privada: Otra institución nuestra que se nos va".

## EL IDIOMA DE LA VIOLENCIA

Comprender el fenómeno del sicariato no es tarea fácil, por eso el narrador que además es gramático tiene que aprender, interpretar y usar sus modos de expresión. Al usar este lenguaje adornado de dichos y refranes nos pone en evidencia que conoce y ha vivido en esa lengua, al menos en esta novela es absolutamente verosímil convirtiéndola en una crónica. Vallejo utiliza con gran maestría el uso de diferentes registros creando territorios lingüísticos específicos.

Resulta gracioso que se pare a explicar el significado de la letra de un vallenato que se hizo famoso no sólo en Colombia sino también en gran parte del mundo hispano: "¿Qué es lo que está diciendo este vallenato que oigo por todas partes desde que vine, al desayuno, al almuerzo, a la cena, en el taxi, en mi casa, en tu casa, en el bus, en el televisor? Dice que "me lleva a mí o me lo llevo a usted pa que se acabe la vaina". Lo cual, traducido al cristiano, quiere decir que me mata

o lo mato porque los dos, con tanto odio, no cabemos sobre este estrecho planeta. ¡Ajá, con que eso era! Por eso andaba Colombia tan entusiasmada cantándolo, porque le llegaba al alma."

## ¿Qué pasa en una sociedad cuando alguien que muere se le llama "muñeco"?

Utilizará el lenguaje que usan los más jóvenes, un lenguaje de sintaxis rota, visual, fragmentado, donde términos como "huevón" equivalen a "pues", no se dirigen a nadie en particular y tampoco son un insulto, sólo juegos verbales. En *La Virgen de los Sicarios*, el narrador nos va a ir mostrando el dialecto de las comunas: "el parlache" (14) que es argot, jerga, una mezcla de español con el idioma local de Antioquía (paisa) unido a las supervivencias del idioma de los cuchilleros, de los malevos. Con el uso de este tipo de lenguaje lo que hace es informarnos de la mentalidad del sicario, de su forma de ver el mundo. A Alonso Salazar le plantea preguntas como ¿Qué pasa en una sociedad cuando alguien que muere se le llama "muñeco"? Para Salazar éste habla refleja la actitud de intolerancia y desenfreno que predomina en la sociedad y la transformación de las relaciones sociales y de los valores: "Las palabras no son gratuitas, son portadoras de un axiología donde la agresión y la desvalorización del otro predominan como forma de relación". Vallejo a través de su narrador no va a moralizar sobre si se está produciendo la destrucción de la lengua ni a plantear similitudes con la destrucción de la propia Colombia o de Medellín, admite con mucho sentido común que así es la lengua, loca, que hay un invento continuo de nuevas expresiones, algo que ocurre en todas sociedades y países y que sirve para diferenciar grupos sociales, los jóvenes de los adultos, los desfavorecidos de los favorecidos... Veamos algunos ejemplos:

"El pelao debió entregarle las llaves a la pinta esa", comentó Alexis. Con "el pelao" mi niño significaba el muchacho: con "la pinta esa": el atracador y con "debió de" significaba "debió" a secas. Una cosa es "debe" sola y otra "debe de". Lo uno es obligación, lo otro duda".

“¿Entonces qué, parece, vientos o maletas?”  
 ¿Qué dijo? Dijo: "hola hijo de puta".  
 "Este tomo está enamorado de mi". Un tomo  
 es un policía, ¿pero "enamorado"? ¿Es que es  
 marica? No, es que lo quiere matar."

## LA RELIGIÓN

Resultan paradójicos los ataques a la Iglesia católica reiterativos en varias partes de esta historia, al igual que el resto de la obra de Vallejo, sin embargo esta novela no sólo está impregnada de expresiones católicas sino que el narrador se la pasa recorriendo los montones de iglesias de Medellín: "Ciento cincuenta iglesias tiene Medellín, mal contadas, casi como cantinas, una exageración, y descontando las de las comunas a las que sólo sube mi Dios con escolta, las conozco todas. Todas, todas, todas."

Pone en evidencia el uso y abuso que se hace las creencias religiosas, además del profundo conocimiento de hasta los movimientos de las imágenes y de quien está al frente en cada iglesia: "Un tumulto llegaba los martes a Sabaneta de todos los barrios y rumbos de Medellín, adonde la virgen a rogar, a pedir, a pedir, a pedir que es lo que mejor saben hacer los pobres amén de parir hijos. Y entre esa romería tumultuosa los muchachos de la barriada, los sicarios."

Nos hace partícipe de la utilización que se hace de algunas iglesias, por ejemplo de la catedral metropolitana donde, en los bancos de atrás, se fuma marihuana, se comercia con armas, drogas, se venden los chiquillos y los travestís. Además el narrador cada vez que va a la iglesia va a rezar: "Hace años que no venía a esta catedral al Oficio de Difuntos, a rezar por Medellín y su muerte".

No aborrece de todas las creencias, defiende a los Hare Crishnas porque traen mensajes de paz, porque respetan a todos los seres vivos. Se enfada al llegar a Sabaneta y encontrar que dos bandas "se estaban dando plomo a lo loco estos dos combos "por cuestiones territoriales" porque dice que la Iglesia es de todos.

Cuando visita el santuario con su amante Alexis, el narrador pide que ese "sea mi último y

definitivo amor" y como ya le ocurriera antes, con respecto a los sicarios, piensa: "¿Qué le pedirá Alexis a la virgen? Dicen los sociólogos que los sicarios le piden a María Auxiliadora que no les vaya a fallar, que les afine la puntería cuando disparen y que les salga bien el negocio."

También involucra a la iglesia con el narcotráfico: "El cardenal López T.," dice "muy delicadito, de modales finos y adamados, perfumados, se empeñó en hacer negocios con el narcotráfico, el único que tenía aquí dinero constante y sonante. Cartas quedan de este cardenal al gran capo ofreciéndole en venta terrenos de la curia." No sabemos hasta que punto es ficción o realidad, pero como en otras partes, deja expuesto que el dinero del narcotráfico ha salpicado a buena parte de los ciudadanos entre los que se incluyen aquellos con responsabilidades públicas.

No solamente es llamativa tanta visita y conocimiento de las Iglesias de Medellín, sino que todo el texto tiene un trasfondo religioso desde el propio título. Va recordando con todo tipo de detalles los pesebres y las novenas de aguinaldo. Igualmente llama "Ángel Exterminador" a su primer amante Alexis, mientras que al segundo, Wilmar, le llama "el enviado de Satanás", el primero ha venido el mundo para "acabar con su raza perversa" el segundo para "poner orden en este mundo con el que Dios no puede".

## MEDELLÍN

Vallejo se concentra y se lamenta de los problemas que aquejan Medellín: "Medellín, mi Medellín, capital del odio, corazón de los vastos reinos de Satanás". Medellín para él es esa ciudad de su niñez transformada en un matadero. A él no le interesa lo que la ciudad moderna podría tener de psicodélica, de fantástica o de onírica... A Vallejo le interesa, sobre todo, lanzar su grito, su rabia, su palabra que no parece conocer las ondulaciones del respiro y la pausa (16). Nos lleva a hacer un recorrido turístico, nos enseñará Medellín desde lo más alto, siempre visto desde sus ojos: "Podríamos decir, para simplificar las cosas, que bajo un sólo nombre Medellín son dos ciudades: la de abajo, intemporal, en el valle; y la de arriba en

las montañas, rodeándola. Es el abrazo de Judas. Esas barriadas circundantes levantadas sobre las laderas, la chispa y leña que mantiene encendidos el fogón del matadero. La ciudad de abajo nunca sube a la ciudad de arriba pero lo contrario sí "Los de arriba bajan a vagar, a robar, a atracar, a matar." Y nos aclara con cierto humor: "Quiero decir bajan los que quedan vivos, porque a la mayoría allá arriba, allá mismo tan cerquita de las nubes y del cielo, antes de que alcancen a bajar en su propio matadero los matan."

Este miedo a la contaminación con los de "arriba" también aparece reflejado en la novela de Abad Falcione "Fragmentos de amor furtivo"(17) donde el telón de fondo es la capital mundial de la coca, la ciudad más violenta del planeta es decir, Medellín. Una peste de plomo, dinamita y sangre recorre la ciudad y unos amantes se encierran en las colinas, lejos de la peste, para contar historias que los salven de la muerte. Afuera -casi lejos- suenan bombas, balas, metralla, dinamita, pero los amantes se cierran en la ficción de su pasado para no sentir el miedo del presente. En realidad, en esta novela de Falcione, sólo aparecerá el centro de la ciudad en contadísimas ocasiones, aunque refleja que la violencia que allí reina aún es frecuente en 1998, cuatro años después de la publicación de la Virgen de los Sicarios y del Medellín que nos presenta Vallejo en su obra. Es interesante el barrio donde viven los protagonistas de "Fragmentos de amor furtivo" una serie de edificios con portero, rejas, perros... Es decir, todo tipo de protección de los de "arriba", aunque tampoco sea una situación envidiable.

El Medellín que vemos de la mano del narrador es el siguiente: "¿Las aceras? Invadidas de puestos de baratijas que impedían transitar. ¿Los teléfonos públicos? Destrozados. ¿El centro? Desvastado. ¿La universidad? Arrasada. ¿Sus paredes? Profanadas."

"... Jirones de frases hablando de robos, de atracos, de muertos, de asaltos (aquí a todo el mundo lo han atracado o matado una vez por lo menos) me llegaban a los oídos pautadas por las infaltables delicadezas de "malparido" e "hijueputa" sin las cuales esta raza fina y sutil no puede abrir la boca."

"Y ese olor a manteca rancia y a fritangas y a gases de cloaca. ¡Qué es! ¡Qué es!

¡Qué es! Se ve. Se ve. Se siente. El pueblo está presente." ¿Cuál es lo positivo de Medellín para Vallejo?: "lo bueno es que aquí nadie se muere de aburrición."

Nos irá contado sobre la cotidianidad de la muerte que no sobresalta a nadie. Cuando su belleza-sicario sin televisión ni radio ya no sabe como llenar las horas, por hacer algo, se dedica a matar por la calle. Esos corrillos que se forman cada vez que alguien cae asesinado en la calle, crea un símbolo de gente que hasta lo pasa bien con la desgracia del otro aunque le pongan máscaras. A los protagonistas de la novela no les quita ni el apetito: "Era tan asombroso el suceso, tan imprevisto el suceso que no sabía qué hacer. Alexis tampoco, se quedó viendo los cadáveres como hipnotizado, mirándoles a los ojos. "Se me hace que lo mejor es que nos vamos, niño a almorzar"

"Alexis lo primero que se le ocurrió fue la boca, y por la boca se despachó a la maldita. Guardó su juguete y salimos de la cafetería como si tales, limpiándonos satisfechos los dientes. "Aquí se come muy bien, hay que volver".

Se le podría acusar a esta novela de ser un suceder de asesinatos de tipo gratuito por parte de los amantes-sicarios, seguido de los comentarios o insultos de Fernando y así durante un buen número de páginas, pero en realidad lo que hace es demostrarnos qué es un sicario, cómo actúa y como una muerte se olvida al instante de producirse otra. Al final la muerte no es sino un hecho pasajero que la ciudadanía embrutecida por la violencia olvida en cuanto hay otro partido de fútbol: "El muerto más importante lo borra el siguiente partido de fútbol. Así de partido en partido se está liquidando la memoria de cierto candidato a la presidencia, liberal, muy importante, que hubo aquí y que tumbaron a bala de una tarima unos sicarios, al anochecer, bajo unas luces dramáticas y ante veinte mil copartidarios suyos en manifestación con banderas rojas. Ese día puso el país el grito en el cielo y se rasgaba las vestiduras. Y al día siguiente ¡gool!"

## LAS COMUNAS

A lo largo de la novela nos va introduciendo en las comunas, nos las presenta a nosotros y a él mismo, las describe físicamente,

nos esboza la vida que se vive por allí, la ley que impera: *"Las comunas cuando yo nací ni existían. Ni siquiera en mi juventud, cuando me fui. Las encontré a mi regreso en plena matazón, florecidas, pesando sobre la ciudad como su desgracia. Barrios y barrios de casuchas amontonadas unas sobre otras en las laderas de las montañas, atronándose con su música, envenenándose de amor al prójimo, compitiendo las ansias de matar con la furia reproductora."*

Más adelante nos confesará que él tampoco ha estado allí nunca: *"Yo hablo de las comunas con la propiedad del que las conoce, pero no, sólo las he visto de lejos, palpitando sus lucecitas en la montaña y en la trémula noche. Las he visto, soñado, meditado desde las terrazas de mi apartamento". También nos advierte por si no habíamos pensado en ello: "Cristiano común como usted o como yo no puede subir a esos barrios sin la escolta de un batallón: lo "bajan". ¿Y si lleva arma? Se la "bajan". Y bajado el fierro, le bajan los pantalones, el reloj, los tenis, la billetera y los calzoncillos... Y si opone resistencia, lo mandan a la otra rivera. Usted verá si sube."* Cuanto más medita sobre las comunas más radical se va poniendo, *"Millón y medio (habitantes) en las comunas de Medellín, encaramándose en las laderas de las montañas como las cabras, reproduciéndose como las ratas."* Trasluce bastante rabia porque, dice, sus moradores lo contaminan todo: *"Por donde pasan arrasan"*.

Vuelve a tranquilizarse para seguir contándonos, informándonos de cómo son las comunas: *"Las comunas son, como he dicho, tremendas. Pero no me crean mucho que sólo las conozco por referencias, por las malas lenguas: casas y casas y casas, feas, feas, feas, encaramadas obscenamente las unas sobre las otras, ensordeciéndose con sus radios, día y noche, noche y día, a ver cuál puede más, tronando en cada casa, en cada cuarto, desgañitándose en vallenatos y partidos de fútbol, música salsa y rock, sin parar la carraca"*.

La nostalgia no sólo de un tiempo que se fue sino del cambio para peor que el tiempo ha traído, nos dice con una mezcla de sentimientos como empezó este fenómeno: *"Antaño, en épocas de lluvias bajaban por los barriales resbalando, patinando, eran montañas sin*

*calles, tierreros, pero por donde se podía transitar libremente. Estos barrios cuando los fundaron eran, como se dice, "barrios de puertas abiertas". Ya nunca más. Las guerras de las bandas están casadas: de barrio con barrio, de cuadra con cuadra. Una muerte trae otra muerte y el odio más odio. Esto es así la ley del gato que gira y gira queriendo agarrarse la cola. Y las rachas de violencia que no apagan los entierros. Por el contrario, las encienden."*

Alonso Salazar abunda en el tema de la cultura de las comunas, nos dice que es una mezcla de tres culturas: la del *mito paisa*, la *maleva* que en las últimas generaciones se ha mezclado con la *cultura de la salsa* y la *cultura de la modernización*. La cultura del mito paisa, aunque no se nombra específicamente, se puede ver en la obra de Vallejo, es decir el sentido del lucro, la religiosidad y la venganza. Sin embargo, no nos habla del machismo que impera en las comunas porque claramente no le interesa el tema. El hecho de que sus amantes sean sicarios homosexuales es ya bastante llamativo viniendo de esta cultura maleva, donde se exponen los valores del varón, del macho que no se arruga. Por último, la cultura maleva que no deja de ser ascética, se ha mezclado con la cultura del goce y del cuerpo que proviene de la cultura caribeña de la salsa y ambas se han entrelazado con una cultura de la modernidad que se define nítida y lucidamente en el sentido de lo efímero, el no futuro que representa la ideología que ya no fabrica objetos para que duren toda la vida, sino para que duren el tiempo que necesita la lógica de la publicidad.

**Leída la novela, no se puede pasar por alto que bajo tanto sarcasmo, escepticismo y violencia hay una llamada a la esperanza**

Es interesante dentro del asombro, el mito popular de "las balas rezadas" que también han utilizado otros escritores. Vallejo lo saca a relucir cuando el Difunto le avisa a él y a su amante de que les vienen a matar con balas rezadas, así nos cuenta como se "cocina" una bala rezada: *"Pónganse seis balas en una cacerola previamente calentada hasta el rojo vivo en parrilla eléctrica. Espolvóreense luego*

*en agua bendita obtenida de la pila de una iglesia, o suministrada, garantizada, por la parroquia de San Judas Tadeo, Barrio de Castilla, comuna noroccidental. El agua bendita se vaporiza por el calor violento, y mientras tanto va rezando. "Por la gracia de Judas Tadeo que estas balas de esta suerte consagradas den en el blanco sin fallar, y que no sufra el difunto. Amén".*

Para finalizar, si se piensa en la situación de Medellín en los años noventa, en los antecedentes de la larga etapa llamada genéricamente de La Violencia y sin duda en el punto de vista parcial con que se tratan los temas de la guerrilla, la corrupción, el paramilitarismo, el narcotráfico, los derechos humanos. en los medios políticos y hasta en los medios de comunicación, la actitud de Vallejo no es sino una forma de rebelión, de lamento, aunque algunos dirían que disfruta injuriando y escandalizando, en palabras de Ospina (18) *"Esas despiadadas comprobaciones, esos sermones de ateísmo militante, estos asesinatos simbólicos del poder, fueron siempre el modo como las sociedades se quitaron las mordazas del clericalismo y las camisas de fuerza de la moralidad hipócrita"*. Leída la novela, no se puede pasar por alto que bajo tanto sarcasmo, escepticismo y violencia hay una llamada a la esperanza. Vallejo ni moraliza ni presenta soluciones, se dedica a presentarnos a unos personajes sicarios, para el lector siempre los mismos con diferentes nombres, a Medellín

como ciudad, a su colectivo humano y al narrador que nos lleva a través de la ciudad, a la vez que participa de la historia, hace juicios de valor y usa del humor negro siempre presente en los países que viven situaciones desesperadas. No es un libro tan poético como lo será *El desbarrancadero* (19) *"la realidad es tan fea que de nada vale ponerle máscaras de poesía y belleza. Vallejo se posición, a no le importa la belleza, sino el asombro: promoverlo, incluso exagerarlo, para abrir la conciencia en un país que no quiere verse a sí mismo como es"* (20).

No se puede pasar por alto el final de la novela, sus reflexiones finales observando a la gente moviéndose incesantemente: *"Pobres seres inocentes, sacados de la nada y lanzados en el vértigo del tiempo. Por unos necios, enloquecidos instantes nada más."*

Y ya se despide Vallejo usando un lenguaje poético con una mezcla de argot y caballerosidad de otros tiempos conjuntamente con un dicho infantil con el que se desea buena suerte aunque suene a lo contrario: *"Bueno, parcerero, aquí nos separamos, hasta aquí me acompaña usted. Muchas gracias por su compañía."*

*"Y que te vaya bien,  
que te pise un carro  
o que te estripe un tren."*

#### Notas y referencias sobre Fernando Vallejo y " la Virgen de los sicarios"

(\*) Fernando Vallejo nació en Medellín en 1942. Reside en Méjico desde 1971. Estudió Filosofía y Letras en la Universidad de los Andes en Bogotá, igualmente estudió Música y Composición en Colombia y Cine en "El Centro Experimental de Roma".

(1) Fernando Vallejo. *"El Mensajero"*. Una biografía de Barba-Jacob". (1991). Editorial Alfaguara. Madrid 2003.

(2) También el movimiento literario del Nadaísmo encabezado en los años 60 por un antioqueño deja sentir una gran influencia en el mensaje del texto, pues no sólo en *"el fuego secreto"* se evocan los sitios de reunión de los Nadaístas sino que la obra toda pretende suministrarle aire fresco a la narrativa colombiana.

Del estudio "Fernando Vallejo: *“Desacralización de la memoria”* de María Mercedes Jaramillo. Narrativa colombiana del siglo XX. Ed. Universidad de Antioquia. 1995.

(3) Carbonell Parra, Jaime. *"Escribir como Fernando Vallejo"*. La Patria, 12 de Junio de 1988. (Citado por Mercedes Jaramillo).

(4) En el diccionario de María Moliner no se indica referencia alguna sobre "abalearse", es un verbo producto tal vez del ingenio popular colombiano junto con otros como "camellar" (trabajar), "gallinacearse" (coquetear), "patrasiar" (retroceder), "quebrarse", "pasar al papayo", "dar chumbimba" "voliar fruta" (matar)... Todos ellos extraídos de Alonso Salazar "no nacimos pa' semilla". Corporación Región Bogotá. Cinep: 1990. (www.univision.com).

(5) Juan Gabriel Vásquez. Revista de cultura. *Lateral*. No 87. Colombia. Marzo, 2002.

(6) Luis H. Aristizabel. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Banco de la República. Boletín cultural y bibliográfico. No 23. Volumen XXVII, 1990.

(7) Mercedes Jaramillo. *"Fernando Vallejo. Desacralización y memoria"*. (Fichburg State Collage). Narrativa colombiana del siglo XX. Compilación de ensayos por M. Jaramillo, B. Osorio y A. I. Robledo. Colombia.

(8) Revista *Qué pasa*. Sección cultura. Entrevista de Álvaro Matos a F. Vallejo. 1996.

(9) Obra citada de Luis H. Aristizabel.

(10) Revista *Qué pasa*. Sección cultura. Entrevista de Álvaro Matos a F. Vallejo.

Pregunta: *¿Tiene miedo a repetirse?*

Respuesta: *"¡Pero si eso es lo que he hecho toda mi vida, repetirme como un disco rayado!"*

(11) Jaime Alejandro Rodríguez. *"Pájaros, bandoleros y sicarios. Para una historia de la violencia en la narrativa colombiana"* Biblioteca Virtual de la universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá. 1999.

(12) *Los días azules*. (1985) Fernando Vallejo. Compilado en *"El río del tiempo"* y que recoge cinco de sus obras: *El fuego secreto* (1986), *Los caminos a Roma* (1988), *Años de indulgencia* (1989) y *Entre fantasmas* (1993). Editorial Alfaguara. España 2002.

(13) Los llamados sicarios actúan individualmente, son extraídos a la fuerza del núcleo familiar, de la gallada de barrio, de la comunidad. y sin darse cuenta pronto están haciendo trabajos por encargo, fuera de toda ley, lejos de las barriadas, las comunas. Los sicarios matan: Enviados por los paramilitares, por las narcoguerrillas, los capos de la droga o los generales del ejército. Gonzalo palomino Ortiz. Universidad de Tolima.

(14) Alonso Salazar. Sociólogo. Autor de *"No nacimos pa' semilla"*. Corporación Región. Bogotá: Cinep. 1990.

(15) En "el parlache", según Alonso Salazar, se evidencia la abundancia de términos que expresan fuerza y traición y escasean los que se refieren a la amistad, al amor o la vida. Se han identificado más de 37 formas de llamar a las armas, 11 que designan armas blancas, 24 para nombrar municiones; hay 42 expresiones o palabras que significan violencia; 73 relacionadas en forma directa con la muerte; 53 expresiones propias para insultar, y sólo 13 para elogiar.

Citado por Pablo Montoya, crítico literario en *"La representación de la violencia en la reciente literatura colombiana"*. Revista *Artículo*, 4. Colombia. (www.Embera.udea.edu.co).

(16) Artículo citado de Pablo Montoya.

(17) Héctor Abad Falcione. *"Fragmentos de amor furtivo"*. Editorial Alfaguara, España, 1998.

(18) William Ospina. *"No quiero morir pero matan"*, en revista *Número*. 26. Colombia. Septiembre-Noviembre, 2000.

(19) Fernando Vallejo. *"EL Desbarrancadero"*. Ed. Alfaguara. Santafé de Bogotá. Colombia, 2001.

(20) Jaime Alejandro Rodríguez. *"Pájaros, bandoleros y sicarios. Para una historia de la violencia en la narrativa colombiana"* Biblioteca virtual de la universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá.

## Reviving Frida Kahlo

Dr. Diana Palaversich  
University of New South Wales

During her life, the Mexican artist Frida Kahlo (1907-1954) was better known as the wife of the great muralist Diego Rivera than as an artist in her own right. For almost thirty years after her death she remained in obscurity both in Mexico and internationally. It was not until the publication of the first biography on her life, Hayden Herrera's *Frida. Biography*, in 1983 that Kahlo was brought into the international limelight, paving the way for a fame that has grown ever since. The year 2004 marks the fiftieth anniversary of Kahlo's premature death, which is being commemorated in Mexico with numerous cultural activities, exhibitions and publications related to this artist. Given the enormous international popularity of Kahlo and her cult status among her tens of thousands of (principally female) admirers throughout the world, it is fair to say that today Kahlo is more alive than ever. Her ubiquitous face, with joined eyebrows, prominent moustache and stern gaze, has become a cottage industry in itself. Her many self-portraits have been reproduced on every possible consumer item, including t-shirts, cups, candles, salt shakers, postage stamps, religious medallions, sarongs, pens, and ceramic dolls. Kahlo, or actors and models passing for her, stare at us from the pages of *Vogue* and *Times* magazine, and from the screen in the recent Hollywood movie "Frida". No other painter in history has reproduced her/his own image so obsessively, and no other painter's face has been similarly exploited to make money through merchandising, leading many art critics to speculate that this commercialization will inevitably have a detrimental effect on the evaluation of the artistic quality of her work.

When thinking back on the fifty years since the death of this intriguing woman and painter, it is pertinent to examine the factors which have contributed to the posthumous fame of Kahlo and ultimately to the "Fridomania" or "Fridolatry" that has arisen over the last 25 years. Why is it that Kahlo's image graces

posters and brochures of every imaginable politically correct cause? Why has she become a feminist patron saint? Why is it that women so readily identify with her? For many of her admirers, Kahlo's allure lies more in her extraordinary biography than in her paintings. She was the daughter of a German-Hungarian Jewish father and Mexican mother of Indigenous blood, suffered from polio at the age of six, and was seriously injured in a bus accident at the age of 18. In this accident, her spine was broken in three places, her legs in several, and a metal rod pierced her abdomen exiting through her vagina. In 1929 she married the famous painter Rivera, 21 years her senior, whose notorious womanising added emotional injuries to the physical ones. The story goes that he was unfaithful to his young wife from the first day of their marriage. Kahlo was also childless, bisexual, a member of the Communist party, a great admirer of Stalin, and towards the end of her life, an alcoholic and a morphine addict. It is obvious that these extraordinary aspects of her life provide enough elements for the creation of a novel, a Hollywood film or a Mexican *telenovela*.

### It is fair to say that today Kahlo is more alive than ever

Surprisingly, it was not the commercial media that propelled Kahlo to the fame that she now enjoys. Her iconic status is, in many ways, indebted to the rise of feminism, which prompted critics in diverse disciplines to rescue the forgotten women of world history from oblivion and obscurity. One of these critics was Herrera, whose ground-breaking monograph on Kahlo's life and work was fundamental to the emergence of the Frida cult. However, more than a decade before the appearance of this book, Chicana feminist artists in the USA had already started incorporating Kahlo's image into their works, often side by side with the Mexican

patron saint, the *Virgen de Guadalupe*, but their work did not have the international resonance of Herrera's. In this sense it is important to stress that Kahlo's revival and iconization did not start in her native Mexico, but in the USA, from where Fridamania was later 'exported' back into Mexico.

Once 'discovered' by Chicana artists and Herrera, Kahlo was promptly adopted by the feminists as the perfect icon of a suffering female. Her acute physical pain, the almost 40 operations she endured during her life, and her amputated leg, brought her close to Christian martyrdom, and her emotional suffering at the hands of her philandering husband made her a victim of patriarchy. However, when this 'victim' feminism became unfashionable and was replaced in the 1990s by a cooler, antiessentialist feminism that conceived gender as a performance and not the natural expression of a 'true inner self', Kahlo was swiftly reinvented by a new generation of women who rejected the image of a suffering Frida and recuperated from her biography, and from what was now considered subversive and anticanonical paintings, other elements which perfectly fitted the postmodern conceptualisation of identity: fragmented, sexually fluid and multicultural. This view of a complex and rebellious Kahlo, which has dominated the critical interpretation of her life and works over the past decade, was strengthened by the fact that she swore, drank and took drugs, had many famous male and female lovers, and was the first artist who constantly reinvented herself and performed her many identities, half a century before Madonna did the same.

Kahlo's well-publicised, extraordinary life story has inevitably influenced the critical interpretation of her paintings. The Kahlo bibliography has, until the 1990s, been dominated by works that represent her whole artistic production as an intimate diary that illustrates the most important and anguishing moments of her life: her accident, physical pain, miscarriages, and obsession with the unfaithful Rivera. The books written by Hayden Herrera, Marta Zamora, and Raquel Tibol fall into this category. Although these studies offer great insight into Kahlo's life and its relationship with her paintings, they tend to ignore or underplay

other factors that should be considered when analyzing her work. In particular, they de-emphasize the fact that she was a consciously political painter who set precedents in the visual arts for the challenging of gender, race and class stereotypes and prejudices. Her representation of topics such as a dead woman giving birth ("My birth"), her own miscarriage ("Henry Ford Hospital"), a woman stabbed to death by her jealous husband ("A few small nips"), and the depiction of the suicide of Dorothy Hale, show women's bodies in a manner previously unseen in Western art. Kahlo's female nudes, often bleeding or mutilated in some way, are not titillating and do not privilege the voyeuristic gaze as do the female nudes painted by male artists. Her nudes are unsettling and disturbing for the viewer, they make public what is considered an intimate experience, and thus pose a constant challenge to the dominant ideology and aesthetics.

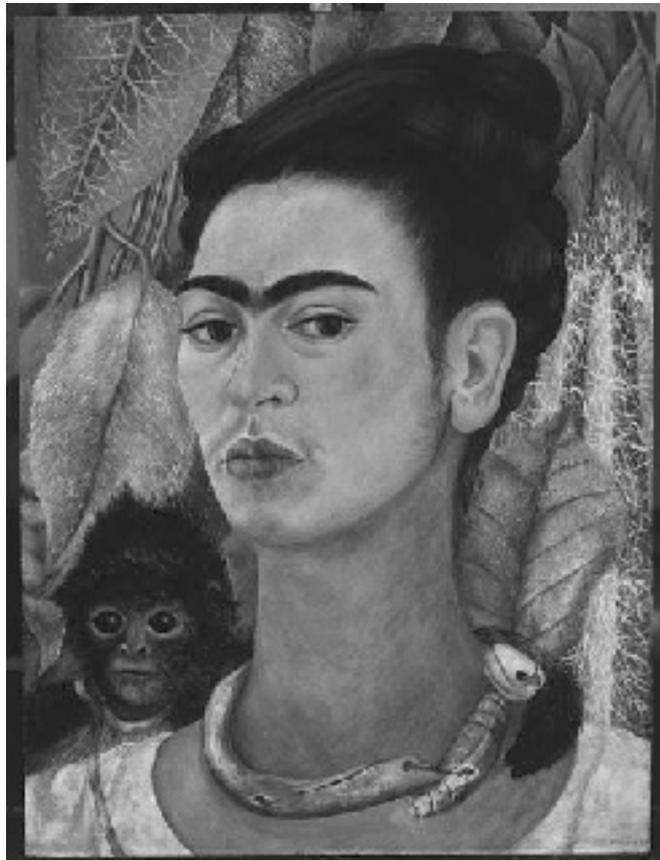
### Kahlo's well-publicised, extraordinary life story has inevitably influenced the critical interpretation of her paintings

Apart from this obvious feminist body politics, she was also interested in the *realpolitik* of her time. In paintings such as "A self-portrait on the border", "My dress hangs there", and "My nurse and I", she provides a critical commentary on the difference between a developed capitalist USA obsessed with progress and industrial development, but devoid of more humanistic values, and Mexico, defined by its pre-Colombian past and the presence of spiritual indigenous cultures. Kahlo was a fervent supporter of the political and artistic post revolutionary program of *mexicanidad* and believed that the *mestizo* population should cease to slavishly imitate European and US cultural traditions and instead proudly embrace their indigenous inheritance. She assumed her own indigenous heritage, albeit in a performative sense, by wearing traditional Tehuana dress instead of European clothing. Given her *mexicanista-indigenista* orientation, it is ironic that Kahlo was a staunch supporter of another,

clearly European ‘invention’, Soviet communism, which she considered a model of society that Mexico should emulate. Her painting, “Self portrait with Stalin”, shows a frail artist in the last year of her life, sitting under the huge portrait of the communist leader, who looms over her and the painting as a contemporary saint who replaces the Catholic saints of the *ex-voto* tradition. While many in her close-to-death position would turn to religion and the Bible, Kahlo instead turns to communism and its ‘saints’ as the agents of personal and collective salvation.

Kahlo’s unique painting style is in itself political as it is a result of a conscious decision to paint in a mode closer to the palette and the naïve form found in Mexican popular arts, particularly in *ex-votos*, popular votive paintings found in Mexican churches that offer thanks to the Virgin or other saints for a miraculous deliverance from misfortune. Her ‘*naïf*’ style had the additional advantage of bypassing some of the technical aspects of painting, in which she had no formal training.

While there is no doubt that Kahlo painted her intimate history and was to a great degree a narcissistic woman obsessed with her own image, which she reproduced in several dozen paintings, it is also true that she was one of the first painters in the history of Western art to put into practice the famous feminist slogan, ‘personal is political’. Her multifaceted and shifting identity as well as her acute awareness of issues such as gender, race, and class, mean that she remains very much contemporary despite the fact that she died half a century ago. Her paintings set precedents for contemporary identity politics, understood as the oppositional praxis of resistance to oppression, close to feminist and other so called, minority discourses. Given the originality of her style and timelessness of her topics, Kahlo is eminently marketable and fifty years after her death is still perceived as always topical and contemporary. For this reason it could be said that the interest in Kahlo is not a passing fad but it constitutes a wellspring of inspiration that will allow generations to come to update this artist and adopt her as one of their own.



# EXPERIENCIAS

## Campamento de español

Jesús Moreno Moncalvillo  
Profesor del ALCE de Canberra

Sobre esta experiencia con setenta y seis alumnos de español de los colegios de Forrest, Telopea y el Aula de Lengua y Cultura de España de Canberra durante tres jornadas se puede escribir un libro. Con estas breves líneas no pretendo informar de cómo se ha preparado y desarrollado este campamento. Me gustaría que captasen únicamente que hemos iniciado una actividad que puede ser interesante para los alumnos que estudian español en Australia.

Comenzaré diciendo que la preparación y desarrollo de este campamento ha sido una verdadera odisea. La primera serie de escollos que tuvimos que sortear estuvo relacionada con las comidas, que desde el principio decidimos deberían ser españolas e hispanas y por ello prescindimos del servicio de cocina que nos ofrecía el centro. Esta singladura se remató con total éxito. Pienso que las cocineras y cocineros añadieron algún ingrediente especial a cada plato para hacerlo aperitivo del siguiente, porque nunca imaginé que niños de diez a doce años pudieran comer tanto.

Por consideraciones culturales, fijamos un rosario de seis misterios: desayuno, almuerzo, comida, merienda, cena y refrigerio. Yo no sé en cuál de ellos pusieron más devoción cocineros y comensales. También creo que con los animales típicos de Australia sobre las mesas con los nombres en español, picaron y devoraron cual urracas, dingos, emues y, no digamos nada, los ornitorrincos. Se estableció un horario muy similar al que se sigue en España para las comidas. Después de la comida de las dos, se les dejó tiempo para la siesta y un gran número de alumnos hicieron la digestión de la paella en la cama. Uno de los cocineros del centro, que quiso aprender algo con nosotros y estuvo ayudando en la cocina, quedó alucinado y

aseguró que allí jamás se habían servido tantos ni tan suculentos platos.

Si costosos fueron los preparativos para regalar paladares, no menos lo fueron imaginar actividades para tener contentos los corazones y atentas las mentes de semejante chiquillería. Talleres, caminata con pistas, competiciones, juegos, actuaciones libres y discoteca hicieron que las horas entre comidas discurriesen rápidas y felices.



Para los talleres se repartieron los alumnos en diez grupos con los nombres de países de habla hispana. Funcionaron de forma rotativa los talleres de canción, danza, percusión, cocina, marionetas y adorno de piñatas. Esos mismos diez grupos actuaron como equipos con el nombre de otros diez países para las competiciones. Fútbol, baloncesto y balonvolea quedaron como competiciones libres a la espera

de árbitros de la UEFA, porque, como las mujeres no sabían pitar, nos quedamos en cuadro. Un recorrido de pistas por el bosque nos entregó la primera parte del Quijote. La mitad de los grupos quedó a la espera de la segunda entrega que nunca llegó por falta de tiempo. A Cervantes le acompañaron diez escritores hispanos famosos. Esta actividad puede dar tanto juego como disfrute. Las representaciones preparadas libremente se desarrollaron en la lengua de Shakespeare porque este tipo de actuaciones requiere información y preparación previas, y lo mismo sucede si deseamos que los niños vayan cantando en español en los autobuses. El éxito de la discoteca manifestó la actualidad de la música española y latina, mientras que la falta de interés por la película de la primera noche indica que los niños no van a un campamento para estar quietos ante una pequeña pantalla.

La segunda noche durmieron como benditos, porque pudieron soñar con sus ídolos D. Bisbal, A. Banderas, Jennifer López, Shakira... que custodiaban las puertas de los dormitorios.

La preparación de este campamento ha requerido muchísimas horas de trabajo y pese a ello ha habido deficiencias debidas a que era una primera experiencia con demasiados elementos nuevos para todos. Pero mi valoración es muy positiva por dos razones: primero, porque hemos proporcionado a setenta y seis estudiantes de

español unas vivencias muy especiales relacionadas con el mundo hispano. El mensaje de que el español se habla en muchos países con una cultura muy interesante creo que ha llegado a los estudiantes. En segundo lugar, porque los que hemos participado hemos tenido una experiencia que nos facilita mucho la preparación de nuevos campamentos mejor organizados y con una gran economía de trabajo. También podemos ahora dar algún consejo práctico sobre cómo conviene organizar la cocina, el equipo de profesores y el horario de actividades.

## **Hemos proporcionado a setenta y seis estudiantes de español unas vivencias muy especiales relacionadas con el mundo hispano**

Los profesores de español que estén interesados en este tipo de actividad pueden contactar conmigo por correo electrónico ([jmoncal@yahoo.com](mailto:jmoncal@yahoo.com)). El colegio de Forrest desea organizar otro campamento el próximo año la penúltima semana del tercer trimestre (hacia mediados de septiembre) con niños de nueve y diez años. Puede ser una oportunidad para quienes deseen tener una experiencia que les facilite organizar algo semejante.



## Spanish in Wudinna, South Australia

Marie Elson  
Spanish teacher

**Wudinna Area School has approximately 200 students ranging from Year Reception (5 years of age) to Year 12 (18 years of age). In the year 2005, all students from Years Reception to Year 9 will study Spanish. Spanish has been the school's second language since 1995.**



**Who are we?** We are the Wudinna Area School and we have Spanish as our LOTE (Languages Other Than English) subject.

**Where are we?** Wudinna is the largest town in the district of Le Hunte in **South Australia**, comprising of approximately 600 people. Wudinna is located on the Eyre Highway, 693km east of the South Australian/Western Australian border and 580km west of Adelaide.



**Information about Wudinna:** The district's main source of income is agriculture related, predominantly cereal cropping. Sheep and beef cattle are also farmed. We have hot, dry summers and cool, wet winters. The average maximum temperature in January is 32.9 degrees and the average maximum temperature in July is 17.1 degrees. The district receives approximately 320mm of rain per year.

Wudinna

Area School has approximately 200 students ranging from Year Reception (5 years of age) to Year 12 (18 years of age). In the year 2005, all students from Years Reception to Year 9 will study Spanish. Spanish has been the school's second language since 1995.

There are 3 other schools nearby who also have Spanish as their LOTE. They are Karcultaby Area School (55 kilometres away), Miltaburra Area School (140 km away) and Streaky Bay Area School (125 km away). It is difficult to find Spanish teachers to come to our remote schools to keep the programs going.

**We have our issues and problems, but the program at Wudinna Area School is healthy and moving along very well.**

Wudinna Area School is very much a monocultural school and as such, it is very valuable for students to learn another language and to learn about other cultures. Because of this monoculture, we have a problem with relevance. Students in our community rarely hear anyone speak ANY language other than English and it is an uphill battle convincing

some parents and students, especially students in the 12 – 14 year age group, that studies in LOTE is worthwhile. It is precisely because of our monoculture that the Spanish program is vital in our school to extend the students' worldwide



knowledge and understanding.

**Making *Casitas blancas* with Cati**

Overall, however, the vast majority of parents, staff and students are very supportive of the program. Every year the school provides money for a Hispanic cultural experience to occur. Last year Cati Ryan, a Spanish teacher from Adelaide, and Maurene McEwen, the South Australian Spanish Support Service Provider R-12, came to Wudinna and made *casitas blancas* from clay with the students. The students loved this activity and it was excellent for them to speak Spanish with someone other than me.

We were privileged to have Luis Martin, technical adviser from the Education Office at the Spanish Embassy, to work with our older students giving them an insight to Madrid. The opportunity to speak with a person from a Spanish speaking country is rare. I am in the process of setting up an e-mail exchange between our Secondary students and students from a Spanish speaking country.



**A visit from the Spanish adviser**

We have our issues and problems, but the program at Wudinna Area School is healthy and moving along very well

**It is precisely because of our monoculture that the Spanish program is vital in our school to extend the students' worldwide knowledge and understanding**

## Dos caras de una moneda.

Ariel Larkey, alumno del ALCE de Canberra y  
alumnos del I.E.S. "*Violant de Casalduch*"

Aprender lenguas no es fácil, es un proceso que lleva su tiempo y en el caso de los descendientes de españoles en Australia es difícil encontrar la motivación adecuada, pero he aquí que apareció ante nosotros, ¡EUREKA!

### ¿Por qué tengo que ir a clase de español? ¿Qué tiene de interesante aprender lenguas?

En el curso 2003 alumnos/as de las Aulas de Lengua y Cultura Española de Canberra realizaron un viaje a Europa en el que intercambiaron experiencias, aficiones, cultura y lengua con alumnos y alumnas del I.E.S. "*Violant de Casalduch*" en Benicàssim (Castellón).

Con la ayuda desinteresada de profesores y profesoras del centro de Benicàssim, así como un grupo de familias maravillosas, nuestros alumnos descubrieron "en directo" la calidez de nuestra cultura, y aspectos de España que les eran bastante desconocidos.



Nunca podré agradecerles lo suficiente a nuestros amigos españoles lo mucho que contribuyeron al aprendizaje del español en este extremo del mundo, y es que no hay nada como

tener una buena razón para algo. Comunicarte con alguien en su idioma y conocer otro país es muy interesante, pero hacer amigos puede ser apasionante, a las pruebas me remito...En todo caso, mejor que os lo cuenten ellos...

### Ariel Larkey:

Ya hace casi un año desde que fui a Benicasim en mi viaje a España. Sin duda es un de los sitios más bonitos a los que yo he ido en mi vida. Benicasim está entre montañas y playas. Es algo que nunca había visto. Fui con las Aulas de Lengua y Cultura Española de Canberra.

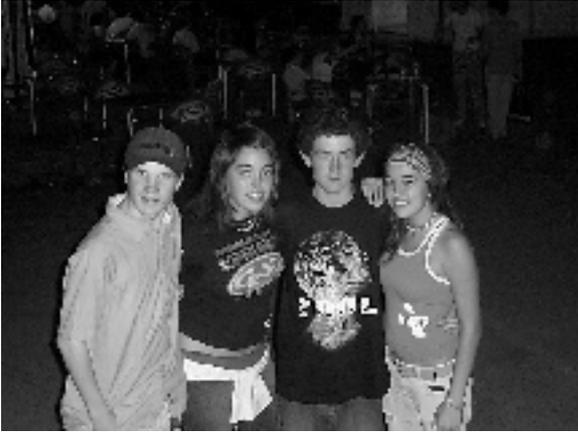
En Benicasim me sentí muy en casa, esto tenía mucho que ver con que no era difícil comunicarme y ser social con todos a mi alrededor. La experiencia me ayudó mucho en mis estudios de español. Tengo muchas ganas de volver y es mi lugar favorito para viajar.

### La experiencia me ayudó mucho en mis estudios de español

Tuve la oportunidad de divertirme en las fiestas y conocer personas muy buenas como Guillermo, que era tan divertido y hospitalario como su madre. Él me mostró muchos lugares excelentes con sus playas maravillosas. La guinda del pastel fue la paella que cocinó la abuela. Fue delicioso comerla y también verla, era enorme y fue la mejor paella que he comido nunca.

Conocí un sitio inolvidable como las personas que estaban allí. Todavía hablo con chicas del intercambio por Internet. Volví del viaje lleno de recuerdos que nunca se perderán.

En la próxima oportunidad que tenga, volveré a Benicassim.

**Los alumnos del I.E.S. "Violant de Casalduch":**

When the course 2003-2004 started it was proposed a new project to all students in "Violant de Casalduch" High School. The idea consisted of Australian student group, who was learning Spanish in their country, stood a chance to visit Spain and they could improve their Spanish living together with a Spanish family.

**The most important thing was that all of us contributed to open frontiers meeting new people from the opposite side of the Earth**

That was the project, but it wasn't only an idea because the Australian experience, during four days, could be carried out. On the one hand, the experience was really positive and amusing at the same time because Australian students could know something more Spain culture and they could enjoy with the excelent climate and beaches we have. On the other hand, they did not only learn new things during their stay here. All of us, that is to say, all Spanish students who welcomed foreign students like a host family, learned a lot of things about their nice country and we had the opportunity to practise English language.

However the most important was that all of us contributed to open frontiers meeting new people from the opposite side of the Earth. To sum up it was an extraordinary experience which should be continued year by year.



## 19 motivos para leer...

### *Lectura infantil y juvenil.*

*Coordinador:* Gabriel Barber  
Profesor del ALCE de Wollongong.

Los alumnos de los niveles 3 y 4 del Aula de Lengua y Cultura Españolas de Wollongong se lo han tomado en serio y se han puesto a leer. Y, si bien es verdad que al principio la idea les parecía algo complicada por la dificultad que podían suponer algunas lecturas, el hecho de tener que trabajar a conciencia para sacar el máximo partido de esta destreza les ha convencido, y al final han reconocido con satisfacción que se puede conseguir un doble y claro objetivo: por una parte, mejorar los conocimientos de una lengua en su sentido más amplio, y por otra disfrutar de la temática variada que ofrece cada libro. Así pues, con esa intención de aprendizaje y disfrute, quieren presentar estas breves referencias bibliográficas para que puedan ser de utilidad a quienes deseen deleitarse con la lectura.

Aquí tenéis su menú de sugerencias...

#### **PAÍS DE DRAGONES – Daína Chaviano.**

*Editorial: Espasa Juvenil nº 160 (Madrid, 2001).*

Es una colección de cuentos cortos, como fábulas, sobre temas de naturaleza fantástica, de magos y dragones. Los cuentos están escritos en un tiempo donde dragones y humanos vivían juntos, un tiempo de maravillas y de magia, un tiempo para la belleza y el amor.

*This is a book with a collection of short stories, like fables, about nature, fantasy, wizards and dragons. The stories are written in a time where dragons and humans lived together, a time of marvels and magic, beauty and love.*

*Andrew Paniagua.*

#### **CUANDO LOS GATOS SE SIENTEN TAN SOLOS – Mariasun Landa.**

*Editorial: Anaya, 4ª edición (Madrid, 2001).*

Es la historia de una chica llamada Maider. Tiene un gato. Ella se preocupa por el gato porque dice que los gatos se sienten solos. Su vida empieza a ser como la del gato cuando su madre comienza a trabajar y su padre se va a

vivir solo. Las cosas se ponen feas cuando el gato se escapa y ella tiene que encontrarlo.

*The story is about a girl called Maider. She owns a cat. She is worried about it because she says that cats feel lonely. Her life starts to become like her cat when her mother starts working and her father moves out to live alone. Things get worse when the cat escapes and she has to find it.*

**Steven Pérez**

#### **MANOLITO GAFOTAS – Elvira Lindo.**

*Editorial: Alfaguay, 11ª edición (Madrid, 1999).*

Nuestro héroe Manolito sigue haciendo de las suyas. Este libro está dividido en capítulos y cada uno de ellos cuenta alguna aventura que le pasa en el cole, en el barrio o en casa. Es entretenido y divertido porque te recuerda hechos que pudieron pasarte también a ti en tu niñez.

*Our hero keeps up his usual adventures. This book is divided into chapters, each of which tells the story of one of his adventures in school, at home or around his suburb. It's entertaining*

*and fun because it reminds you of things that might have happened in your own childhood.*

**David Oliver**

**ZAPATOS DE FUEGO Y SANDALIAS DE VIENTO – Ursula Wölfel.**

*Editorial: Noguer, S.A. (Barcelona, 1997).*

Nuestro protagonista se llama Tim, un niño muy gordo que tiene siete años, que está muy triste y es muy pequeño. Todos los niños se ríen de él en la escuela. El día de su cumpleaños, sus padres le regalan unos zapatos rojos. Tim y su padre recuerdan viejas tradiciones. Así, Tim va conociendo la vida del campo y con estas aventuras llega a su casa feliz.

*The main characters's name is Tim, a boy that is very fat and is 7 years old, he is very angry and is very small. All the children at his school laugh at him. The day of his birthday, his parents gave him red shoes. Tim and his father went on a traditional trip. Then, Tim goes to know the life of the country side and with these adventures he returned home happy.*

**Anita Brown**

**¡CÓMO MOLO! (OTRA DE MANOLITO GAFOTAS) - Elvira Lindo.**

*Editorial: Alfaguay, 9ª edición (Madrid, 1999).*

El narrador de este libro es el famoso Manolito Gafotas que vive en Carabanchel Alto. El libro relata la vida extraordinaria de Manolito, la de su familia y amigos. Manolito nos cuenta anécdotas y hechos en su vida que molan más que de costumbre. Él es un niño pequeño pero tiene una gran imaginación.

*The famous Manolito Gafotas, from Carabanchel Alto, is this book's narrator. The book relates to Manolito's extraordinary life with his family and friends. Manolito tells anecdotes and funny things he has done in his life that are cooler than his usual days. He is a small boy but has a big imagination.*

**Roslyn San Gil**

**MANOLITO ON THE ROAD (Manolito Gafotas) - Elvira Lindo.**

*Editorial: Alfaguay, 4ª edición (Madrid, 1999).*

Manolito Gafotas es un chico que vive en Carabanchel. Vive con su madre, un hermano pequeño al que llaman el Imbécil, su abuelo y su padre. Su padre nunca está en casa porque está trabajando. Un día Manolito sale de viaje con su padre en el camión y abandona su casa por primera vez. La aventura empieza aquí.

*Manolito Gafotas is a boy that lives in Carabanchel. He lives with his mum, his little brother that they call Imbécil (silly), his grandfather and his dad. His dad is never home because he is always working. One day, Manolito goes on a trip with his dad in the truck and abandons his house for the first time. The adventure begins here.*

**Teresa López**

**LAS CARTAS DE ALAIN– Enrique Pérez Díaz.**

*Editorial: Anaya ( Madrid, 2001).*

Alain es un niño de doce años. Cuando su mejor amigo Arturo se va, Alain le manda cartas. Pero luego Alain y sus padres huyen con una pequeña barca en busca de la otra costa. Les acompaña su perro, pero dejan atrás a su hermana menor, Anita. Para todos la aventura se traduce en la ruptura de una familia.

*Alain is a boy who is 12 years old. When his best friend Arturo leaves, Alain sends him letters. But later Alain and his parents leave on a small boat in search of the other coast. His dog accompanies them but they leave his younger sister Anita, behind. For all the trip turns into the breaking of a family.*

**Enrique Ibáñez**

**EL ORO DE LOS SUEÑOS– José María Merino.**

*Editorial: Santillana, S.A. (Madrid, 1993).*

Miguel deja su casa y se va al puerto, donde encuentra a Juan y los dos empiezan una aventura: la conquista de la Nueva España junto con el capitán Don Pedro y su mujer Doña Ana. Tienen que superar muchas contrariedades (una tormenta, el capitán muere, los Indios les hacen prisioneros y matan al resto de la tripulación, el fraile roba el oro...), pero finalmente los tres vuelven a casa.

*Miguel leaves his house and goes to the harbour, where he meets Juan, and the two begin on an adventure: the conquest of New Spain along with Captain Pedro and his wife Lady Ana. They overcome many obstacles (a storm, the death of the captain, being captured by Indians who kill the rest of the crew, the monk stealing the gold...) but at the end the three go back home.*

**Rebecca Fernández**

**LA CHICA DE LOS ZAPATOS VERDES – Jordi Surís Jordà.**

*Editorial: Santillana (Madrid, 1992).*

Enrique visita un exposición que hay en un barco, en el puerto de Barcelona. Y se encuentra con su amiga Laura. Después de la exposición, Laura y Enrique vuelven juntos a casa y hallan una mujer muerta. La mujer es una amiga de Laura, Maribel. Laura y Enrique se ponen a investigar porque creen que conocen al asesino, Julio. Al final, la madre de Julio reconoce que intentó matar a Laura y a Maribel porque no quería que su hijo tuviera ni amigos ni novia.

*Enrique goes to an exposure on a boat in Barcelona. He meets up with his friend Laura. After the exposure they went home and found a dead woman. The woman was a friend of Laura, Maribel. Laura and Enrique start to investigate because they think they know who the murderer is, Julio. In the end Julio's mother admits that she tried to kill Maribel and Laura because she didn't want her son to have friends or a girlfriend.*

**Elisa Pérez**

**LA CRUZ DE EL DORADO – César Mallorquí.**

*Editorial: Edebé, nº 70 (Barcelona, 1999).*

Trata de las aventuras de Jaime y su padre para buscar La Cruz De El Dorado. Usando leyendas, adivinanzas y mapas, los dos inician un gran viaje en el que se encuentran con muchos peligros pero también con nuevos amigos.

*This is a story about the adventures of Jaime and his father who are searching for the "Cruz de El Dorado". Using legends, clues and maps, the two begin a long journey on which they are faced with many dangers but they also meet many new friends.*

**Marcia Lorenzo**

**LOS TRAJOS SUCIOS (Manolito Gafotas) - Elvira Lindo.**

*Editorial: Alfaguay, 7ª edición (Madrid, 1999).*

Se cuentan las muchas aventuras que le suceden a Manolito en su barrio de Madrid. En este libro le pasan muchas cosas. Su padre, borracho y vestido de romano, sale en la Cabalgata de Reyes junto con los padres de todos sus amigos. Manolito se mete en unos líos impresionantes con sus amigos, el Orejones López, Yihad y Paquito Medina, y además pierden a su hermano, el Imbécil.

*This book tells the stories of lots of adventures that Manolito goes through in a suburb of Madrid. All types of things happen. His drunken father marches in the Christmas parade dressed as a roman with all the fathers of the town. Manolito gets into some incredible situations with his friends, Big Ears López, Yihad, Paquito Medina and on top of it all they lose his brother, the Idiot.*

**David Oliver**

**POM... POM...¡POMPIBOL! - Javier Sáez Castán.***Editorial: Anaya, 1ª edición (Madrid, 2001).*

Una mujer va a un mercado llamado Pompibol. Ella compra una botella de gusanos de Lambton y una mortadela de calidad extra y pura. Después de comprarlos, ella no esperaba que surgieran problemas, pero su mundo cambia y muchas cosas extrañas empiezan a suceder.

*A woman goes to a store called Pompibol and buys a bottle of worms and an excellent quality mortadella. After buying them she did not expect to have problems, but her world changes and strange things start to happen.*

**Bianca Antúnez****EL GRAN GIGANTE BONACHÓN – Roald Dahl.***Editorial: Alfaguara (Madrid, 1998).*

Una niña, Sofía, es raptada del orfanato. Afortunadamente para ella, su secuestrador resulta ser un gigante atípico en el mundo de los gigantes, donde los niños son un plato exquisito. Así comienzan las aventuras de Sofía, que va introduciéndose en la vida de estos seres de fábula, y con la ayuda del GGB y de la reina de Inglaterra capturan a los gigantes.

*A girl, Sofía, is kidnapped from her orphanage. Fortunately for her, her kidnapper doesn't turn out to be a typical giant from the world of giants, where children are an exquisite meal. This is how the adventures of Sofía begin, where she is introduced into the life of the fabled beings, and with the help of the Big Friendly Giant and of the Queen of England, they capture the giants.*

**Nataly Sánchez****RAMONA Y SU PADRE - Beverly Cleary.***Editorial: Espasa Juvenil, nº 51. 10ª edición (Madrid, 1998).*

La familia Quimby vive en Washington (América del Norte), en una casa pequeña. El Señor Quimby cobra un miércoles de cada mes.

Por la tarde, él siempre les trae una sorpresa a Ramona y a su hermana mayor, Bea. Pero ese día de cobro será el último y el Señor Quimby se encontrará sin empleo. Ahora la familia tendrá que hacer muchos sacrificios para poder llegar a fin de mes, y en este caso, para poder celebrar las Navidades.

*The Quimby family live in Washington, North America, in a small house. Mr Quimby's payday is one Wednesday of every month. Every Wednesday afternoon, Mr Quimby brings home a surprise for Ramona and her older sister, Bea. But this payday will be Mr Quimby's last when he finds himself without a job. Now the family will have to make sacrifices to reach the end of the month and, in this case, to be able to celebrate Christmas.*

**Rebecca San Gil****MAÍTO PANDURO – Gonzalo Moure.***Editorial: Edelvives (Madrid, 2001).*

Maito es un niño gitano que vive en un barrio de chabolas. Tiene diez años y una familia numerosa: su padre, Panduro, Estrella se llama su madre y seis hermanos. Una noche, la Guardia Civil se lleva a su padre. Maito le manda cartas hechas sólo con dibujos porque su padre no sabe leer. Finalmente, Panduro muere y Maito se va a vivir con su tío.

*Maito is a gypsy boy who lives in a shack area. He is 10 years old and has a numerous family: his father, Panduro, Estrella is his mother's name and six brothers. One night, the police take his father. Maito sends letters of drawings because his father cannot read. Finally Panduro dies and Maito goes to live with his uncle.*

**Alan Arroyo****¿ERES TÚ, MARÍA? – Lourdes Miguel y Neus Sans.***Editorial: Difusión, S.L. 6ª edición (Madrid, 1999).*

Una noche Doña Lupe es apuñalada pero no muere y la llevan al hospital. Lola es detective, vive al otro lado de la calle, y decide investigar. Lola quiere hablar con la sobrina de Doña Lupe, María, y ésta quiere dispararle con

una pistola. Al final de la historia, Lola descubre que María murió el año pasado y una chica llamada Jacinta es la culpable de su muerte.

*One night lady Lupe is stabbed but she doesn't die and she goes to hospital. Lola, the detective, lives on the other side of the road and decides to investigate. Lola wants to speak with the niece of lady Lupe, María, who wants to shoot Lola with a gun. At the end of the story, Lola discovers that María died the year before and a girl named Jacinta is the murderer.*

**Benjamín Fernández**

**EL MISTERIO DE LA ISLA DE TÖKLAND- Joan Manuel Gisbert.**  
Editorial: Espasa Juvenil nº 1 (Madrid, 1998).

Un periodista cuenta lo que le pasó en una isla llamada Tökland. Fue allí para participar en una competición y con la intención de ganar un millón de dólares. Después vuelve a su tierra y publica la historia de todo lo que sucedió en aquella isla.

*A journalist tells about what happened to him in an island called Tökland. He went to the island to participate in a competition and with the intention of winning one million dollars. He then returns to his country and publicises his story of what occurred on that island.*

**Matthew Del Turco**

**JALEO EN EL TEJADO- Hazel Townson.**

Editorial: Anaya, 1ª edición (Madrid, 1999).

Es la historia de Harry, que lleva una dieta sensata y equilibrada. Él y su amiga Petra saben que el tejado de la vecina, la Señora Lathom, está en buen estado aunque le falta una

teja. La vecina paga las reparaciones pero Harry tiene fotos que confirman el buen estado de la techumbre.

*It is the story about Harry, who has a sensible and balanced diet. Harry and his friend Petra know that the roof of his neighbour, Mrs Lathom, is in good condition even though a roof tile is missing. The neighbour paid the repairs but Harry had the photos to confirm that the roof was in good condition.*

**Marcia Lorenz**

**EL DESORDEN DE TU NOMBRE – Juan José Millás.**  
Editorial: Santillana (Madrid, 1993).

Un escritor, Julio, conoce a una mujer llamada Laura. Ambos inician una relación sentimental. Pero los martes Julio va a ver a su psicoanalista para hablar de su mujer que murió en un accidente y también de Laura. Al final, Julio descubre que su psicoanalista está casado con Laura y el psicoanalista se suicida. Laura y Julio siguen con su relación.

*A writer called Julio meets a lady called Laura. They start a relationship, but every Tuesday Julio goes to see a psychoanalyst to talk about his wife who died in a car accident and also about Laura. In the end Julio discovers that his psychoanalyst is married to Laura and the psychoanalyst finds out about the relationship with his wife and Julio and he commits suicide. But Laura and Julio's relationship continues*

**Daniel Carrasco / Elisa Pérez**

**Los alumnos han reconocido con satisfacción que se puede conseguir un doble y claro objetivo: por una parte, mejorar los conocimientos de una lengua en su sentido más amplio, y por otra disfrutar de la temática variada que ofrece cada libro**

# DIDÁCTICA

## Metodología “party”

Dr. Francisco Palazón  
Profesor del ALCE de Sydney

### **Una herramienta metodológica fácil, divertida y útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.**

#### **I.- LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL MODELO COMUNICATIVO.**

Sería un torpe error considerar la “información” como “conocimiento”. Sin embargo es la tendencia más ampliamente generalizada entre todos los públicos, escolares y no escolares. Los adolescentes de nuestro tiempo y nuestras sociedades, y nosotros mismos se bajan -nos bajamos- información de la red, de Internet, y tienen y tenemos la impresión, de que ya “conocemos” más cosas. Padres y profesores ofrecen toda la información que consideran útil para sus hijos y sus alumnos creyendo así cumplir con su rol de educadores. La universidad perpetúa la vieja escena del narrador y los oyentes: sus profesores especialistas en las diferentes ramas del saber imparten unas clases no muy diferentes a las que impartía hace ya unos cuantos siglos Fray Luis de León (“como decíamos ayer”). No es de extrañar por tanto que todo el sistema educativo, tanto en su vertiente formal basada en la escuela y demás instituciones educativas por las que podemos pasar decenas de años sin aprender ni siquiera a leer y a escribir nuestra lengua materna (Cf. J. Kozol), como en sus aspectos informales y de socialización: familia, sociedad..., se vea abocado al fracaso en su tarea educativa.

La “comprensión” de la información tampoco es “conocimiento”. Podemos asistir a montones de clases, de charlas, de conferencias... o, simplemente, de reuniones con nuestros padres... y comprender muy bien lo que

quieren decirnos, lo que nos explican, lo que nos cuentan, la información que nos dan...

Y sin embargo, si la información comprendida no supone un cambio real en la estructura mental nuestra y no significa una reorientación de nuestra conducta (Cf. J. Mezirow), dicha comprensión tampoco puede considerarse como aprendizaje, como conocimiento. La comprensión o entendimiento (“understanding”) de la información es un segundo paso necesario para el conocimiento pero no es el último.



Conocemos para ser capaces de resolver problemas. La inteligencia no es esa cosa tan etérea que los psicólogos definían tautológicamente diciendo que era lo que medían los tests de inteligencia (Cf. Binet), sino que es la herramienta que nos permite solucionar problemas. De este modo podemos hablar de una

inteligencia técnica, o de cómo solucionar los problemas que se nos plantean cuando tenemos que tratar con las cosas, con el mundo de los objetos; de una inteligencia hermenéutica o de interacción, o de cómo solucionar los problemas que se nos plantean cuando tenemos que tratar con las personas, con el mundo de las personas, con los otros; y de una inteligencia ética, o de cómo solucionar los problemas que se nos plantean cuando tenemos que tratar con el proyecto de futuro y de construcción social que queremos construir para que nos trascienda (Cf. Habermas).

### **La inteligencia no es esa cosa tan etérea que los psicólogos definían tautológicamente diciendo que era lo que medían los tests de inteligencia (Cf. Binet), sino que es la herramienta que nos permite solucionar problemas**

Igualmente podemos hablar de una inteligencia creadora (Cf. Marina) que nos permita construir nuestra felicidad. En cualquier caso el conocimiento que busca la inteligencia es el que somos capaces de reinventar, recrear, a partir de las nuevas informaciones y de la comprensión de las mismas. Reinventar y recrear el conocimiento para hacerlo nuestro, para hacerlo el punto de partida para una reorientación de nuestros esquemas de pensamiento y de conducta en la que podamos responder y resolver problemas que sin el conocimiento adquirido no podíamos resolver (Cf. Mezirow).

En el aprendizaje de una lengua está más claro aún si cabe esta idea del conocimiento como recreación de la información. Aprendemos nuestra lengua materna al margen de la escuela (aunque cada vez más dentro del sistema escolar gracias a la Educación Infantil) adquiriendo cada vez más competencias sociolingüísticas (Nota: el nuevo currículo, el publicado en el BOE de 13-09-2002, habla de competencias lingüísticas comunicativas y competencias socioculturales. Y dentro de las primeras señala las competencias

lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas). La adquisición de dichas competencias se basa en un proceso muy complejo y muy sencillo a la vez en el que los niños, mediante el método de ensayo y error, incorporan la nueva información –palabras, estructuras gramaticales cada vez más complejas, conceptos que les permiten generalizar y especificar... y un sinfín de mecanismos de pensamiento- y la hacen suya recreándola en su habla (resolviendo los problemas de comunicación de cada contexto vital en el que se encuentran).

Los modelos gramaticales y no comunicativos de aprendizaje de una segunda lengua están más que denostados y desfasados. No obstante aún debe andar suelto por ahí algún profesor -o profesora- empeñado en tratar de enseñar a montar en bicicleta explicando detalladamente la forma y la función del sillín, el manillar, los pedales, las ruedas y los radios de las ruedas.

### **II.- MODELOS Y CONTEXTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.**

En el apartado anterior hemos tratado de explicar y defender la necesidad de entender cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje (y no sólo el de las lenguas) como la recreación de un conocimiento que nos sea útil para resolver problemas. En este mismo sentido tendremos que señalar que la figura del profesor no puede ser lógicamente, la de un carnicero que parte el conocimiento como si se tratase de morcillas y lo vende a sus alumnos para que estos lo guarden en su cuenta bancaria o en su frigorífico (Cf. Freire). La información así vendida y comprada (Cf. Quevedo: “y hasta la sabiduría vende la universidad”) suele ser terriblemente estéril e indigesta. El profesor, en este modelo de aprendizaje, no puede sino convertirse en un “showman”, al estilo del showman de Cabaret, que presenta el espectáculo: “*damas y caballeros, ladies and gentlemen, mesdames et messieurs, meine Damen und Herren...*” ¡He aquí el conocimiento! Y las relaciones que los alumnos van a mantener con la información presentada en el espectáculo de la clase, hasta convertirla en “su conocimiento” van a ser unas relaciones muy

similares a las que se mantienen cuando se hace el amor: íntimas –de ahí que el profesor no sólo no sea necesario sino que es un claro intruso-, placenteras y potenciadoras.

No obstante, no es lo mismo adquirir competencias sociolingüísticas en unos contextos o en otros. Dicho de otro modo: no podemos utilizar las mismas herramientas metodológicas para enseñar español como lengua extranjera en todos los contextos. Vamos a presentar muy brevemente aquí tres contextos reales en los que se enseña y se aprende español como lengua extranjera, para pasar en el siguiente apartado a la explicación de nuestra propuesta de la “Metodología Party” en uno de estos tres contextos.

Se puede aprender español como lengua extranjera en España. Las aulas del Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas de Mula (Murcia) recibían –y siguen recibiendo-, al igual que sucede en centenares de Centros similares a lo largo y ancho de la geografía española, numerosos emigrantes que, llegan de los países del Este, o del norte de África, o de lugares más exóticos como China, Armenia..., sin conocer nuestra lengua. Yo he sido profesor de español para un grupo de emigrantes marroquíes, ucranianos y armenios. La presión social obliga a la adquisición de las competencias sociolingüísticas (o dicho más sencillamente: a aprender a entender y expresarse en español, a adquirir los instrumentos básicos del lenguaje) como medio de supervivencia. Tienen que alquilar una casa, encontrar trabajo, abrir una cuenta corriente en el banco, enviar dinero a sus familias, comprar en el supermercado, sacarse la cartilla de la seguridad social, orientarse en las calles del pueblo, inscribirse en el censo municipal... El conocimiento que necesitan no puede acumularse sin digerir porque necesita ser puesto en juego a cada momento, inmediatamente después de la clase, en una práctica como resolución de problemas reales. La “Metodología Party” no es necesaria para ellos porque basta con salir de las cuatro paredes de la clase para poner en práctica las estructuras gramaticales adquiridas en contextos reales (por cierto, no viene mal, lo digo por experiencia, que el profesor les acompañe en estas prácticas reales al supermercado, a la orientación y

petición de información sobre calles y lugares del pueblo, a...).

Otro contexto completamente diferente es el de los estudiantes universitarios en un país extranjero (por ejemplo Australia) que tienen como troncal u optativa el español: lengua y civilización. En su caso la presión que sufren a la hora de tener que adquirir los conocimientos no es tanto social como académica. Tienen que “aprobar” la asignatura y conseguir los “créditos” que ello conlleva. Además, en el sistema anglosajón, saben que van a cursar “lectures” y “tutorials”. En las primeras se van a encontrar con las clases magistrales o conferencias en las que se repite la milenaria escena del narrador y los oyentes (aunque ahora el fuego ha sido sustituido por el proyector de transparencias, el vídeo, el ordenador y toda la parafernalia de instrumentos audiovisuales y de nuevas tecnologías de la información y la comunicación). En las segundas van a poder participar en clases activas con un método comunicativo en el que tendrán que practicar la comprensión y expresión oral y escrita de las estructuras comunicativas del español que vayan aprendiendo. Pero ellos saben que la realidad de la universidad es tan sólo una realidad virtual. Los aspirantes a doctor saben que no son aún doctores, los estudiantes de veterinaria saben que practican sólo bajo la supervisión de un doctor en veterinaria, los futuros arquitectos, historiadores, educadores... saben que en la universidad sólo tendrán los “fuegos artificiales” de una realidad virtual. Y también los estudiantes de español saben que sus “tutorials” no son nada más que una práctica virtual y ficticia que les puede facilitar el dotarse de herramientas lingüísticas realmente útiles cuando tengan que resolver el problema de la comunicación con hispanohablantes. La “Metodología Party” se basa en esa “virtualidad” y lleva la ficción de la clase a su utilización como drama, como representación, para obtener de dicha realidad sus máximas potencialidades.

A medio camino entre las clases de español para emigrantes en España y las clases de español para universitarios en sus países de origen, encontramos muchas otras realidades. Un par de ellas son las de los niños emigrantes no-españoles que asisten a los colegios españoles a cursar no sólo el español como lengua extranjera

sino toda su escolaridad, y la de los niños emigrantes españoles que cursan su escolaridad en los sistemas educativos de los países a los que han emigrado sus padres o sus abuelos y que reciben clases complementarias en las Aulas de Lengua y Cultura Española. En el primer caso la adquisición del español es una exigencia académica (si no quieren “fracasar” en su escolaridad) y social (aunque la familia siga manteniendo la lengua de origen en el seno familiar y en las relaciones con el grupo de emigrantes si lo hubiera). En el segundo, la adquisición del español es una exigencia familiar primero y académica después... y sólo más tarde, en el mundo del trabajo, podrá aparecer como una ventaja social.

### III.- LA METODOLOGÍA PARTY COMO



#### HERRAMIENTA PRIVILEGIADA PARA LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA EXTRANJERO EN UN CONTEXTO ACADÉMICO.

Cuando hablamos de metodología estamos hablando al menos de tres cosas diferentes: el encuadre teórico de la metodología, las fases o pasos metodológicos y la praxis metodológica (Cf. F. Palazón). Hablar de metodología es hablar de cómo hacemos las cosas. Por ello, el encuadre teórico de la metodología nos tiene que informar de las razones que nos han llevado a hacer las cosas de esta manera y no de otra (dicho de otro modo, la epistemología de la metodología); las fases o pasos metodológicos nos informan de cómo y en qué orden hacemos las cosas y la praxis metodológica nos aclara qué pasa cuando ponemos en marcha la experiencia.

En los apartados anteriores hemos presentado algunos de los aspectos que fundamentan teóricamente nuestra apuesta metodológica: el encuadre epistemológico de la misma. Vamos a ver ahora cómo se monta una clase en la que se utilice la Metodología Party (paso a paso, fase a fase), y a continuación hablaremos de lo que realmente nos ha sucedido cuando la hemos puesto en práctica (praxis o reflexión sobre la práctica).

La propuesta y el montaje es relativamente sencillo y puede ser altamente motivador y divertido dependiendo del “carisma” o las habilidades del profesor a la hora de plantear la actividad. Esquemáticamente los pasos son los siguientes:

#### I. Presentación de las nuevas estructuras de comunicación

El profesor explica qué nuevas estructuras de comunicación van a trabajarse en clase durante la semana dando las informaciones gramaticales necesarias para que la información pueda ser comprendida por los alumnos (tenemos información y comprensión pero aún no conocimiento).

#### II. Práctica en clase de las nuevas estructuras

Los estudiantes practican en clase, con las propuestas de actividades individuales, en parejas y en pequeños grupos que les ha facilitado el profesor, y bajo su supervisión, las nuevas estructuras.

**Cuando los alumnos se familiarizan con las nuevas estructuras aprendidas y pueden atreverse a recrearlas en una realidad virtual, se les invita a “una fiesta”**

#### III. La fiesta (“party”)

Cuando los alumnos se familiarizan con las nuevas estructuras aprendidas y pueden atreverse a recrearlas en una realidad virtual, se les invita a “una fiesta”. El profesor ha dividido

las pizarra en dos partes y en una de ellas ha escrito las posibles preguntas que van a practicarse y en la otra las respuestas que pueden utilizarse. Les pide que se pongan en pie y dejen las mesas y sillas al fondo de la clase para liberar el espacio. Les explica que, ya que no tienen muchas oportunidades para practicar el español que llevan aprendido hasta el momento, van a verse obligados a practicarlo ya que están invitados a una fiesta en la que nadie habla ningún otro idioma común que el español. Se les insiste en no utilizar otra lengua que no sea el español o el lenguaje de gestos (regla de oro para que la actividad funcione).



#### **IV. Los primeros encuentros en la fiesta (dificultades en la relación)**

Algunas personas son más tímidas y les cuesta trabajo “sentirse” y “actuar” en una fiesta virtual. Para ellos (y para todo el grupo) es bueno que el profesor insista en cada fiesta (se puede hacer –yo al menos lo he venido haciendo así- una cada dos semanas si se tienen cuatro horas de clases prácticas –“tutorials-” por semana) en que los encuentros comiencen poniendo en práctica las estructuras más sencillas (aprendidas y practicadas en fiestas anteriores): los saludos, el intercambio de información personal (nombre, dirección, profesión, teléfono...), antes de pasar a las estructuras que “toca” practicar. También es una ayuda para los estudiantes el haber practicado antes dichas estructuras en parejas y en pequeños grupos ya que dicha práctica les ha llevado a un conocimiento de “algunos” de sus compañeros...

que suelen ser los que primero eligen en la fiesta.

#### **V. Las primeras dificultades lingüísticas**

El escribir previamente en la pizarra las estructuras que se van a practicar (preguntas y respuestas abiertas con varios ejemplos posibles) facilita la práctica y ayuda a eliminar ansiedades. No obstante el profesor debe pasearse entre los grupos que se van formando en la fiesta y conversar con ellos como si fuese uno más... al tiempo que responde a preguntas (“¿cómo se dice...?”) y hace las correcciones y aclaraciones que considere oportuno para ir mejorando la práctica.

#### **VI. Cambio de parejas**

En una fiesta suele darse de forma natural que cuando has terminado de hablar con alguien te busques a otra pareja para seguir conversando. En nuestra fiesta virtual también ocurre que los más lanzados pasan de una conversación a otra en la medida en la que han agotado las estructuras que tienen que practicar. Sin embargo otros se muestran más cohibidos a la hora de buscar a alguien con quien hablar. Para esos otros las sugerencias e indicaciones del profesor suelen ser de gran ayuda. Lo que hay que evitar a toda costa es que se agoten las estructuras en español y se pase al inglés o a cualquier otro idioma.

**No se trata de un examen ni de una tarea que se va a puntuar... sino de una fiesta. Y ese clima festivo ayuda mucho a desinhibirse en la utilización de la nueva lengua**

#### **VII. Duración de la fiesta**

Una media hora de fiesta suele ser suficiente si contamos con un grupo de unas veinte personas aproximadamente y queremos que puedan practicar dos o tres estructuras lingüísticas básicas. Quizá no tendrán la posibilidad de practicar con todos los

compañeros de la clase, pero sí con un gran número de ellos.

### VIII. Clima grupal

Durante la experiencia, y pasados los primeros momentos de desconcierto y según se van repitiendo las fiestas cada quince días aproximadamente, se crea un clima de trabajo/relación excelente para permitir a cada uno de los estudiantes sentirse realmente libre y capaz de ensayar/practicar el nuevo idioma que está aprendiendo sin las constricciones propias del ambiente académico. No se trata de un examen ni de una tarea que se va a puntuar... sino de una fiesta. Y ese clima festivo ayuda mucho a desinhibirse en la utilización de la nueva lengua (y por tanto a equivocarse y a aprender de los errores... cosa que es muy importante en este tipo de aprendizajes).

### IX. Progresión en la adquisición de estructuras

Ya hemos señalado cómo en cada fiesta se comienza la conversación con la práctica de las estructuras más sencillas de saludos y presentaciones. Después siempre se pueden practicar algunas estructuras anteriores si se dispone de suficiente tiempo y también como una forma de “resolver” los silencios cuando las nuevas estructuras no se dominan con suficiente soltura. Por eso es muy importante tener un esquema claro de la progresión con la que vamos a abordar las estructuras lingüísticas.

### X. Evaluación

Al terminar la fiesta es conveniente disponer de cinco o diez minutos de clase para poder comentar las incidencias de la misma en grupo. Es curioso ver cómo la experiencia es muy apreciada por los estudiantes que llegan a calificarla como la mejor actividad propuesta en las clases y a decir de ella que les ha permitido aprender mucho. Está claro que es una actividad que no requiere un utillaje sofisticado y basta con una pizarra y un espacio libre donde poder deambular y charlar con unos y con otros. Muchos de los estudiantes sugieren en tono de broma el traer cervezas y tapas a la clase para tener una fiesta real y no una virtual. Pero es importante, en mi opinión, guardar el aspecto de

representación, de virtualidad, para centrar la tarea en la práctica del español dentro del contexto académico.

Ya no nos queda sino hablar de la praxis metodológica, de la experiencia real que he tenido durante este curso con los alumnos de primero de la Universidad de New South Wales, con la Metodología Party y de las reflexiones sobre dicha práctica.

Empezamos con una primera fiesta a la cuarta clase (octava hora), en la que practicamos el saludo, la presentación, la presentación de nuestra familia, lo que hacíamos, la dirección en donde vivíamos.

En la segunda fiesta (cuarta semana) partimos de nuevo de los saludos y las



presentaciones pero centramos la práctica en el número de teléfono y en la descripción de la casa y de algunos familiares y/o amigos.

En la tercera (sexta semana) seguimos con saludos y datos personales (ahora preguntando sobre la edad) y hablamos sobre algunas actividades que hacemos normalmente y a la hora en las que las hacemos.

La cuarta la tuvimos en la novena semana porque la octava es de exámenes. En esta fiesta hablamos sobre las cosas que nos gustan y las cosas que no nos gustan.

En la semana once la fiesta nos permitió seguir hablando de nuestros gustos y preferencias en ropas y comidas, así como preguntas y respuestas sobre la frecuencia con la que hacemos algunas de nuestras actividades.

En la semana trece (y última de clases del primer semestre... ya que la catorce es de exámenes) la fiesta nos permitió hablar de nuestros planes, de lo que “íbamos a hacer”, así como aceptar y rechazar propuestas para hacer en el futuro.

Tras las vacaciones de invierno austral (julio y agosto), comenzamos el segundo semestre con un grupo que no suele ser el mismo exactamente que el del primer trimestre. Volvemos a tener fiestas cada dos semanas después de presentar la actividad y motivar a nuestros estudiantes para que participen muy activamente en ella como una posibilidad inmejorable para practicar su español.

La primera fiesta también la tenemos la segunda semana de este segundo semestre. En ella hablamos de lo que hacemos durante un día normal y corriente (mucho uso de las formas reflexivas). Y volvemos a practicar las invitaciones con sus respuestas de aceptación o rechazo introduciendo preguntas sobre las razones de nuestra conducta (*¿por qué?*) y respuestas (*porque*).

En la semana cuarta la fiesta hablamos de la salud y de nuestro cuerpo y también de lo que hemos hecho en el pasado cercano (pretérito perfecto).

La fiesta de la semana sexta sirve para seguir hablando del pasado, sólo que ahora será

un pasado en pretérito indefinido tanto las preguntas como las respuestas.

La semana séptima volvemos a tener los exámenes de primer trimestre de segundo semestre y así la fiesta siguiente tiene lugar en la semana novena y nos sirve para practicar el futuro, tanto en su forma “*ir a*” como el futuro simple.

La semana undécima tenemos una fiesta para hablar del pasado, de nuestro pasado, de cuando éramos niños... y utilizamos el pretérito imperfecto.

La última fiesta la tenemos en la semana décimo tercera y en ella utilizamos todas las estructuras que hemos ido aprendiendo a lo largo de todo el curso, de los dos semestres.

Y ya está. No nos hemos podido detener con todo el detalle con el que nos hubiera gustado explicar cada una de las fiestas, porque en este artículo se trataba sólo de presentar la actividad como una herramienta metodológica dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto académico. Esperamos que la presentación pueda ser útil a los compañeros/as profesores/as y les sugiera su utilización y sus modificaciones.

### Bibliografía citada (en el orden de aparición en el texto)

- 
- KOZOL, J., (1990), *Analfabetos U.S.A.*, El Roure, Barcelona.  
 MEZIROW, J., (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco-Oxford.  
 BINET, A., & SIMON, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company).  
 HABERMAS, J., (1988), *La lógica de las Ciencias Sociales*, Tecnos, Madrid.  
 MARINA, J.A., (1993), *Teoría de la Inteligencia Creadora*, Anagrama, Barcelona.  
 FREIRE, P., (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós/MEC, Barcelona.  
 PALAZÓN, F., (1992), *La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario*, Revista de Pedagogía Social nº 7, Universidad de Murcia

# MATERIALES PARA LA CLASE

## Actividades para estimular la producción oral en las clases de español

---

Gustavo Rivera  
Profesor de español del Narrabundah College

### 1. Ejercicio de memorización de vocabulario: “El ladrón”

Este ejercicio sirve para memorización de vocabulario. También contiene variantes y se puede hacer después de introducir vocabulario nuevo en la lección.

Para este ejercicio es necesario la preparación de cartas plastificadas (tamaño A4), si es posible a color. Como trabajo práctico para estudiantes de secundario se puede dar como tarea la preparación de una carta por estudiante, plastificándose posteriormente las mismas en el colegio.

Las cartas pueden ser de frutas y verduras, de animales, de objetos de la casa, de prendas, de artículos que llevamos en una maleta, etc. Cada tema es una diferente variante. Es importante destacar que se pueden usar dibujos tomados directamente del ordenador o de cd-roms. También se puede preparar un póster con la pregunta “¿Qué se llevó el ladrón? Y la respuesta “Se llevó...” para facilitar el uso del español.

Se prepara también la carta plastificada de “El ladrón”. Esta carta tiene solamente como objetivo el cubrir una de las otras cartas. Es decir, que los estudiantes usarán la carta “El ladrón” para cubrir otra carta. El único propósito que tiene esta carta es cubrir a otras. “El ladrón” puede ser un personaje cualquiera; por ejemplo si jugamos con frutas, verduras y comida, “El ladrón” puede ser un ratón. Si se juega con animales “El ladrón” puede ser un león o un lobo y si jugamos con elementos de la casa “El ladrón” será, lógicamente, un típico ladrón.

**Este ejercicio sirve para memorización de vocabulario. También contiene variantes y se puede hacer después de introducir vocabulario nuevo en la lección**

Se divide la clase en dos o tres grupos. Aquí es necesario aclarar que es muy importante dar nombre a los grupos. Yo siempre doy los nombres y están siempre relacionados con los temas que estamos estudiando, por ejemplo, si estamos estudiando sobre la comida, los nombres de los grupos serán: cocinero, camarero, verdulero, etc. Encuentro que refuerza el vocabulario y siempre los estudiantes se ríen cuando los bautizo.

Una vez formados los grupos (imaginemos que son 2 grupos: *los cocineros* y *los camareros*), se ponen las cartas en la pizarra o en el piso si los estudiantes están sentados en círculo. Es bueno hacer un pequeño repaso mientras se ubican las cartas una a una. La cantidad depende, yo he podido poner hasta unas 25 figuras sin problema, recordemos que es solamente vocabulario.

Una vez repasado el vocabulario, elijo a una persona del grupo *los cocineros* y la hago salir del aula por unos segundos; luego, elijo a otro estudiante del grupo *los camareros* a quien doy la carta del ladrón -que en este caso sería la figura de un ratón- y esta persona cubrirá o tomará una de las cartas expuestas. Luego se hace entrar a la persona que estaba fuera del aula y este estudiante deberá decir qué se llevó el ladrón.

Si adivina y correctamente pronuncia la palabra, el equipo gana 2 puntos. Si, en cambio, no lo dice perfectamente, 1 punto. Si no recuerda la palabra en español, podrá consultar con el equipo, pero pierde 1 punto. Y si se equivoca o lo dice en inglés, no obtiene ningún punto.

Las variantes, como he dicho antes, nos las dan la diversidad de temas. Pero hay más:

**Variante 1.a:** ¿Qué le duele? Con el cuerpo humano.

**Variante 1.b:** ¿Qué se rompió? O ¿Qué no funciona? Con las partes del auto o de la bicicleta.

**Variante 1.c:** ¿Qué le gusta? Y ¿Qué no le gusta?

**Variante 1.d:** ¿Qué se puso? Con la ropa.

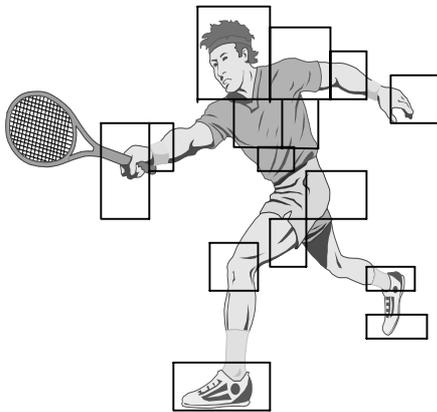
**Variante 1.e:** ¿Qué no puso Juan en su maleta? Con elementos que ponemos en una maleta.

**Variante 1.a:** ¿Qué le duele al tenista?

Para que estas variantes funcionen bien y para tener éxito en la motivación es necesario preparar los materiales:

1. Póster
2. Figuras que coincidan con el póster (que puede ser una fotocopia del mismo póster recortada en las partes a usar, plastificadas y con abrojos para ser pegadas y despegadas del póster)

A continuación se presenta un ejemplo muy simplificado de lo que puede ser un póster.  
Por ejemplo: **¿Qué le duele al tenista?**



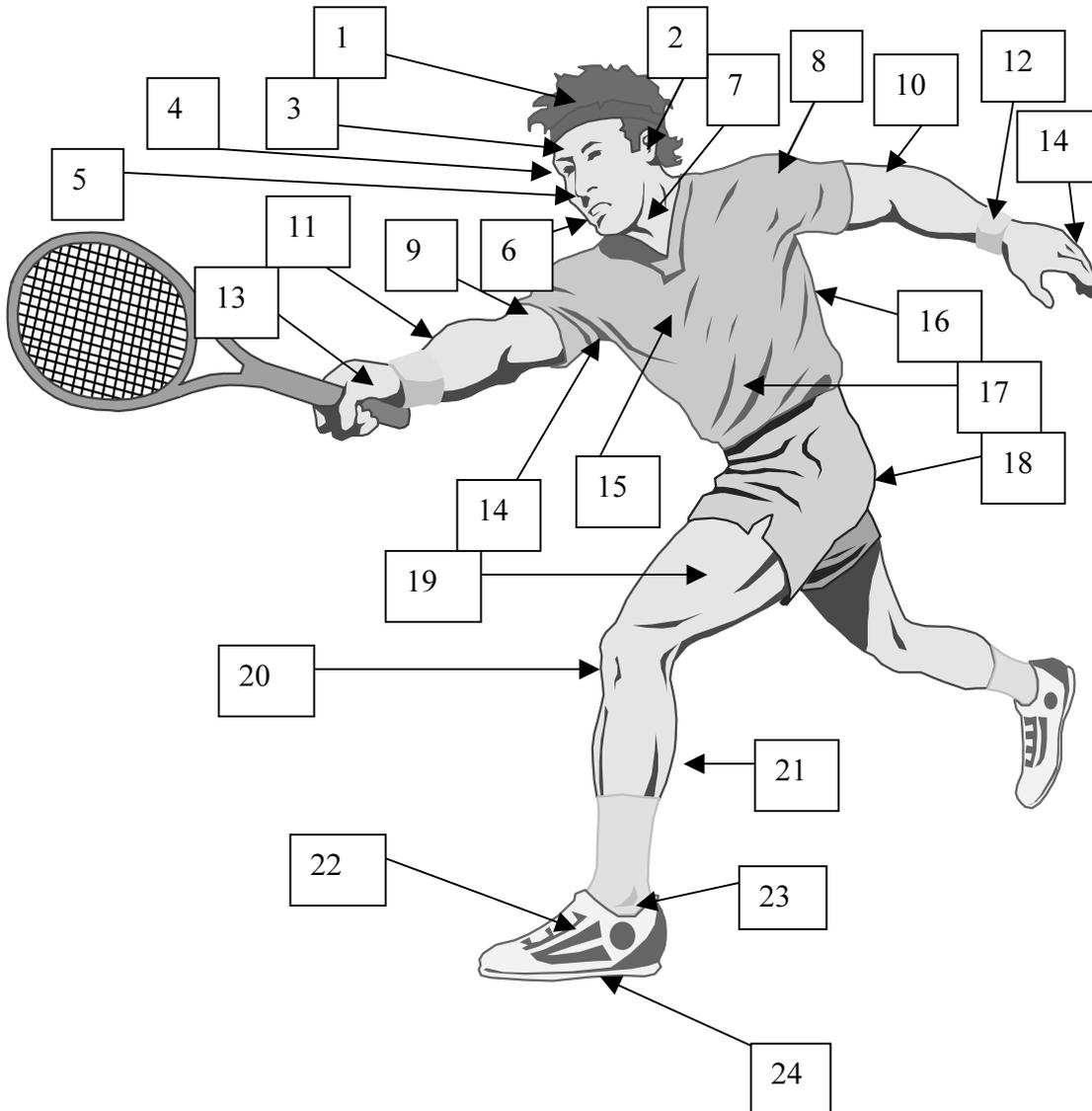
**Estudiante a:** ¿Qué le duele al tenista?

**Estudiante b:** Le duele el pie/ le duelen los pies.

Las partes recuadradas del póster se fotocopian, se plastifican y se les coloca abrojo para que puedan ser pegadas y despegadas del póster. El modelo presentado es un mero ejemplo, lógicamente el póster deberá contener muchos más rectángulos adheridos (incluso partes de la cabeza o hasta órganos internos).

Una vez formados los grupos el juego tiene las mismas características del juego del ladrón. Es decir que un estudiante de un equipo despegará una parte del cuerpo del tenista y otro estudiante del equipo contrario deberá decir qué parte del cuerpo le duele al tenista.

En cambio de usar un póster, se puede hacer una versión de este juego sobre una transparencia. Se copia un dibujo o una foto y se le colocan flechas numeradas que indiquen las partes del cuerpo, como en este ejemplo:



Después de hacer un breve repaso de las partes del cuerpo, se divide la clase en grupos (por ejemplo, 2 grupos). Un estudiante del grupo A escogerá a un estudiante del grupo B. Luego, el estudiante del grupo A dirá dos números al azar (por ejemplo, 6 y 22), entonces, el estudiante del grupo B deberá nombrar las partes del cuerpo que corresponden a esos números (*boca y pie*)

También se puede jugar directamente con toda la clase. El primer estudiante deberá nombrar la parte del cuerpo que le pida el profesor:

Por ejemplo: Profesor –número 3  
Primer estudiante –frente

El primer estudiante luego deberá elegir otro número para que el estudiante que sigue nombre la parte del cuerpo correspondiente y así sucesivamente.

#### **Variante 1.b:** ¿Qué se rompió?

Con los pósters del auto o la bicicleta hacemos lo mismo, pero preguntamos qué no funciona o qué se rompió.

#### **Variante 1.c:** ¿Qué le gusta?

Con el póster de los gustos podemos tener la figura de un muchacho o una muchacha y simplemente adherir (con abrojos) diferentes figuras. En este caso, el juego se juega adhiriendo 2 figuras, una a cada lado de la silueta. Una figura en el lado izquierdo, por ejemplo, es el sector “le gusta” y en el lado derecho es “no le gusta”. Los objetos o cosas que se adhieran deberán ser nombrados por un estudiante elegido por el estudiante que seleccione las dos cosas a pegar en el póster perteneciente al equipo contrario. Cuando el estudiante nombre las cosas, deberá decir, por ejemplo: “*A la muchacha le gusta el helado, pero no le gustan los relojes*”.

A este nivel también podemos incluir figuras de acciones. El estudiante dirá entonces: “*A la muchacha le gusta ir al cine (foto de un cine), pero no le gusta ir a la escuela (o no le gusta estudiar)*”. Es interesante ver que los estudiantes buscan un modo de describir la situación haciendo uso del español que saben y no necesariamente de algo específico que pretendemos que sepan.

#### **Variante 1.d:** ¿Qué se puso?

Con el póster de la ropa tendremos la silueta de una persona y muchas ropas como para vestirla. En este caso el estudiante de un grupo (que podemos llamar *Armani*, por ejemplo) vestirá a la silueta (el/la modelo) y el estudiante del otro grupo (*Chanel*) deberá describir qué lleva y gana un punto por cada indumento nombrado.

#### **Variante 1.e:** ¿Qué no puso Juan en su maleta?

Con el juego de la maleta de Juan es bueno tener las figuras de las cosas que normalmente se llevan en una maleta y pegarlas en la pizarra y, luego, contornear las cosas en forma de maleta.

Pero lo que funciona fantásticamente bien es llegar a la clase con una maleta (no debe ser necesariamente grande) y llamar al juego, en este caso, “*la maleta del profesor*”. La maleta deberá contener cosas diferentes que se pueden describir precedentemente al juego.

No olvidemos de poner un poco de humor incluyendo, por ejemplo, una pata de conejo o un talismán, un gorro para dormir (porque el profesor es friolento y le da vergüenza pedir algo así en hotel), la foto de una mascota, etc.

Primero el profesor nombrará y hará repetir los elementos que trajo en su maleta (por ejemplo: cepillo de dientes, jersey, camisa, oso de peluche, etc.).

El juego se desarrollará, como en el primer ejemplo, dividiendo la clase en grupos y eligiendo a una persona de un grupo que saldrá de clase por unos segundos, mientras que un estudiante del equipo adversario será el ladrón y deberá seleccionar y esconder un elemento de la maleta.

## 2. Ejercicio con los múltiplos (números)

Se prepara un póster o una transparencia con los números del 1 al 100.

Reglas del juego: pueden participar muchos estudiantes y pueden jugar en grupos o todos juntos y en equipos.

Se elige un número (**3**, porque es el más fácil) se les explica a los estudiantes que no tienen que decir **3**, sino **domingo**, pero el reglamento es que tienen que reemplazar no sólo al número tres, sino también a todos sus múltiplos y a los números que terminen con tres.

Se puede hacer una práctica antes de comenzar el juego. Esta consistirá en hacer repetir a la clase los números una vez, luego, se cubre el número 3, los múltiplos de 3 y los números que terminan en tres. Luego, se hace una práctica mirando al póster o la transparencia.

O sea, que cuando los estudiantes, en seguidilla, cuenten, el resultado será escuchar algo así como: “uno, dos, **domingo**, cuatro, cinco, **domingo**, siete, ocho, **domingo**, diez, once, **domingo**, **domingo**, catorce, **domingo** y así sucesivamente.

O sea: El estudiante a dirá: “uno”  
 El estudiante b dirá: “dos”  
 El estudiante c dirá: “**domingo**”  
 El estudiante d dirá: “cuatro”  
 El estudiante e dirá: “cinco”  
 Y así hasta que alguno se equivoque.

Si un estudiante se equivoca, se le puede dar como prenda que cuente del 20 al 10 (20, 19, 18, 17, etc.), o que nombre 5 miembros de la familia (tíos, primos, etc.) o que diga 5 acciones que hacemos en colegio o en la universidad (leemos, estudiamos, etc.)

Si se tiene una clase que le gusta hacer cosas difíciles, el número **7** es uno que se puede recomendar, especialmente si se empieza desde el número **40**, por ejemplo, en cambio de comenzar desde el número **1**.

Este juego puede tener variaciones en el reglamento. Por ejemplo, se puede hacer reemplazando todos aquellos números que terminen en **2**, **5** y **7**; pero en cambio de reemplazarlos por la palabra **domingo**, se puede usar el nombre de una fruta o una hortaliza (sin importar los múltiplos):

- Para el 2: banana
- Para el 5: uvas
- Para el 7: cereza

O sea: El estudiante a dirá: “uno”  
 El estudiante b dirá: “banana”  
 El estudiante c dirá: “tres”  
 El estudiante d dirá: “cuatro”  
 El estudiante e dirá: “uvas”  
 El estudiante e dirá: “seis”  
 El estudiante e dirá: “cereza”  
 Y así hasta que alguno se equivoque.

Estas palabras que se usan para reemplazar números pueden ser usadas como parte del reglamento decidiendo que no se pueden repetir los nombres de las frutas (esto es, se podrían usar nombres de prendas, adjetivos, nombres de animales, ciudades de España y Latinoamérica, etc.). Como se puede ver las variantes no faltan.

Otra de ellas puede ser uso de partes del cuerpo humano en lugar de los números. Un estudiante comienza nombrando una parte del cuerpo y el siguiente estudiante debe nombrar otra parte del cuerpo que esté conectada con la anterior.

Por ejemplo: El estudiante a dirá: “mano”

El estudiante b dirá: “antebrazo”  
 El estudiante c dirá: “codo”  
 El estudiante d dirá: “brazo”  
 El estudiante e dirá: “hombro”  
 Y así hasta que alguno se equivoque.

Para estudiantes de nivel un poco más avanzado se puede hacer otra variante usando palabras que comiencen con una letra del abecedario. Haciendo valer los diminutivos y las familias de palabras como para que el juego tenga más continuidad. El vocabulario podría ser relacionado con la temática que se estudia en ese momento.

Por ejemplo “la casa” con la letra “C”:

El estudiante a dirá: “casa”  
 El estudiante b dirá: “casita”  
 El estudiante c dirá: “cocina”  
 El estudiante d dirá: “cuarto”  
 El estudiante e dirá: “cocinero”  
 Y así hasta que alguno se equivoque..

Otra posible variante de este ejercicio puede ser la de usar los nombres de las temáticas estudiadas (en forma de cartas plastificadas) y elegir una de ellas al azar y hacer que los estudiantes digan el tipo de actividades que hacemos.

Por ejemplo, tenemos temáticas como: “la casa”, “el hospital”, “la geografía” (aquí podemos dividir en: *la playa, la montaña, la ciudad, el río, etc.*), “el colegio o la universidad”, “el restaurante”, “la plaza”, etc.

Se elige una carta y los estudiantes, en turnos, deben decir una actividad que hacemos en ese lugar.

Por ejemplo “la playa”:

El estudiante a dirá: “tomamos sol”  
 El estudiante b dirá: “nadamos”  
 El estudiante c dirá: “jugamos al voley”  
 El estudiante d dirá: “comemos”  
 El estudiante e dirá: “tomamos coca-cola”

Y así hasta que alguno se equivoque. Si un estudiante se queda pensativo, se le puede ayudar indicando alguna actividad: por ejemplo, le podemos decir que piense en una actividad que se hace en el agua, con una máscara y oxígeno, con patas de rana y antiparras

# MADRID EN PASADO

Purificación Ochoa  
Profesora del ALCE de Canberra

## FICHA TÉCNICA

### Objetivos didácticos:

- Lectura comprensiva de un texto.
- Conocer y utilizar correctamente el indefinido.
- Reconocer el presente con valor de pasado.
- Descubrir algunos monumentos representativos de la ciudad de Madrid y su historia.
- Conocer algunas manifestaciones artísticas de la cultura española como la música.
- Conocer algunos hechos de la historia de España en el siglo XX.

### Conceptos:

- El uso del indefinido.
- El uso del presente histórico.
- Sinónimos.
- El texto de una canción.
- Madrid y sus monumentos.
- La vida de Joaquín Sabina.
- Los años 70' en España. El exilio político.

### Procedimientos:

- Análisis de las formas gramaticales presentadas.
- Identificación y aplicación de los modelos gramaticales presentados.
- Lectura comprensiva de una canción completando en ella alguna información.
- Audición e interpretación de una canción.
- Asociación de vocabulario.
- Asociación de vocabulario para comprender un texto.

- Asociación de imágenes con texto.
- Conocimiento de aspectos artísticos de nuestra cultura.
- Participación activa en intercambios orales.
- Búsqueda de información en la red.
- Lectura comprensiva de un texto completándolo con información dada.
- Análisis comparativo entre la España actual y la de los años 70'.
- Producción de textos.

### Actitudes:

- Respeto e interés por conocer valores culturales propios de nuestro país.
- Hábito de utilizar el español para comunicarse.
- Valoración de nuestra lengua como vehículo para expresar sentimientos y emociones.

### Criterios de evaluación:

- Reconoce los valores gramaticales del indefinido.
- Lee de forma comprensiva los textos presentados.
- Obtiene información de un texto.
- Elabora composiciones usando el indefinido y otras formas verbales aprendidas.
- Se esfuerza en utilizar el español como medio de comunicación en clase.

# ACTIVIDADES PREVIAS

## PRETÉRITO INDEFINIDO

### \*Cuándo se Usa

- Para hablar de acciones o sucesos situados en una unidad de tiempo *independiente del presente*, finalizado
- Se utiliza con referencias temporales como: ayer, la semana pasada, el mes pasado, el otro día, ese/aquel día, el martes, el domingo, hace un rato

### \*Cómo se forma. Verbos regulares

1ª conjugación (-ar)	2ª y 3ª conjugaciones (-er, -ir)
- e	- i
- aste	- iste
- o	- io
<b>RAÍZ +</b> -amos	<b>RAÍZ +</b> -imos
- asteis	- isteis
- aron	- ieron

El indefinido de los verbos **SER** e **IR**

#### SER:

Fui  
Fuiste  
Fue  
Fuimos  
Fuisteis  
Fueron

#### IR:

Fui  
Fuiste  
Fue  
Fuimos  
Fuisteis  
Fueron

**COMPLETA CON EL VERBO SER O IR EN INDEFINIDO sólo si es el tiempo adecuado**

- *Hace un mes, mis amigos y yo ..... al Museo del Prado.*
- *Julian ..... muy pequeño en 1986.*
- *(Vos.) ..... muy inteligentes el domingo pasado al quedaros en casa.*
- *Yo ..... la persona que habló contigo hace un rato.*
- *¿..... al partido el sábado?*

**COMPLETA LA SIGUIENTE LISTA según la explicación gramatical del indefinido que te hemos dado.**

**CAER**

*Yo caí*  
*Tú .....*  
*Él cayó*  
*Nos. ....*  
*Vos. ....*  
*Ell. cayeron*

**CHOCAR**

*Yo choqué*  
*Tú .....*  
*Él chocó*  
*Nos. ....*  
*Vos. ....*  
*Ell. ....*

**VENIR**

*Yo .....*  
*Tú .....*  
*Él vino*  
*Nos. ....*  
*Vos. ....*  
*Ell. ....*

**COMPRAR**

*Yo .....*  
*Tú .....*  
*Él compró*  
*Nos. ....*  
*Vos. ....*  
*Ell. ....*

**QUERER**

*Yo .....*  
*Tú .....*  
*Él quiso*  
*Nos. ....*  
*Vos. ....*  
*Ell. ....*

**DESCUBRIR**

*Yo .....*  
*Tú .....*  
*Él descubrió*  
*Nos. ....*  
*Vos. ....*  
*Ell. ....*

Completa:

- *De la lista anterior son verbos regulares:....., ..... y .....*
- *Cambia la 1ª persona del singular el verbo .....*
- *Cambia la 3ª persona del singular y plural el verbo .....*
- *Cambia la -e por la -i el verbo .....*
- 

**CONJUGA COMO REGULARES los siguientes verbos. Escapar, llegar, robar, obligar, ver y quedar**

Completa con los verbos estudiados hasta ahora en Indefinido.

- La manzana ..... del árbol.
- Mi amigo Luis ..... contra otro coche en la autopista.
- (NOS.) ..... a Australia en 1965.
- Daniel ..... muy tarde al trabajo ayer.
- Mi hermano ..... un anillo para su prometida.
- Mi padre no ..... sacar a bailar a la novia.
- Mi maestro ..... que faltaba un alumno en clase.
- Yo ..... ayer la última película de Almodóvar.
- Los presos se ..... de la cárcel ayer.
- Los ladrones ..... todas las joyas
- Me ..... muy sorprendida con tu respuesta.
- Los policías ..... al delincuente a entrar en el coche

# A la sombra de un león

(*Joaquín Sabina - Josep Maria Bardagi*)

(1) .....  
 con su espada de madera  
 y zapatos de payaso  
 a comerse la ciudad.

(2) .....  
 suerte en Doña Manolita  
 y al pasar por la Cibeles

(3) .....  
 sacarla a bailar un vals  
 como dos enamorados  
 y dormirse acurrucados  
 a la sombra de un león.  
 "¿Qué tal?"

(4) .....  
 estoy solo y sin marido  
 gracias por haber venido  
 a abrigarme el corazón."  
 Ayer, a la hora de la cena

(5) ..... que faltaba  
 el interno dieciséis.  
 Tal vez  
 disfrazado de enfermero

(6) se ..... de Ciempozuelos  
 con su capirote de papel.  
 A su estatua preferida  
 un anillo de pedida

(7) le ..... en El Corte Inglés.  
 Con él  
 en el dedo al día siguiente

(8) ..... a la novia del agente

(9) que lo ..... a detener.

(10) ..... como un pájaro del árbol  
 cuando sus labios de mármol  
 le obligaron a soltar

(11) .....  
 un taxista que pasaba  
 mudo al ver como empezaba  
 la Cibeles a llorar y

(12) ..... contra el Banco Central.

**UTILIZA LOS SIGUIENTES  
 VERBOS PARA COMPLETAR  
 LA CANCIÓN.**

- Cayó. Caer
- Chocó. Chocar
- Escapó. Escapar
- Compró. Comprar
- Quiso. Querer
- Llegó. Llegar
- Descubrieron. Descubrir
- Robó. Robar
- Vi. Ver
- Vino. Venir
- Quedó. Quedar
- Obligaron. Obligar

**RELACIONA LAS PALABRAS POR SU  
 SIGNIFICADO COMÚN**

Chocar	Quedar sorprendido
Escapar	Llevarse algo
Comprar	Marcharse
Querer	Colisionar
Llegar	Forzar a
Descubrir	Conseguir
Robar	Desear
Quedar mudo	Aparecer por
Venir a	Darse cuenta
Obligar	Aparecer a

**Puedes comprobar tus aciertos en el ejercicio escuchando la canción.**

## Indica las líneas de la canción en la que se relatan estos hechos.

*Un loco con apariencia  
un poco extraña aparece por Madrid .....Línea de la 1 a la 4*

*Cuando los policías aparecen para  
detenerlo, él, acurrucado en el monumento,  
no desea marcharse de allí y le fuerzan a  
dejar el lugar .....*

*Desea bailar con la Cibeles, se enamora y  
ésta le corresponde.....*

*Después de la primera noche,  
nuestro protagonista se lleva un anillo  
de unos famosos almacenes para su  
prometida: la diosa Cibeles.....*

*La Cibeles empieza a llorar, y un taxista que  
ve la escena, queda tan sorprendido que colisiona  
contra el banco que allí  
se encuentra.....*

*Quiere dar una vuelta por la ciudad y consigue  
Lotería en una famosa administración .....*

*Un policía se queda con el anillo y se  
lo regala a su novia .....*

*Se dan cuenta en el manicomio que  
falta un enfermo y creen que se marcha  
con una bata blanca.....*

*Transforma el resumen de la historia en pasado utilizando los verbos coloreados en  
Indefinido*

*Realiza un comentario escrito sobre los sentimientos que la canción inspira y lo que la  
historia te ha parecido.*

**MADRID, COMO CAPITAL DE ESPAÑA, TIENE EXCELENTES LUGARES QUE MOSTRAR AL TURISTA. AQUÍ TIENES ALGUNOS DE ELLOS:**

Une las fotos con la descripción que te damos de ellos.

<http://www.red2000.com/spain/madrid>  
<http://www.photomadrid.com>



- El edificio se inaugura en 1851 con el nombre de Estación de Mediodía. Se considera una obra de arte de la arquitectura ferroviaria del siglo XIX.
- Es uno de los símbolos de Madrid. El equipo del R. Madrid celebra sus triunfos en ella.
- Es una plaza porticada construida entre 1617 y 1619. En 1790 sufre un incendio y es restaurada.
- Se construye en 1785 para ser museo de Ciencias Naturales y en 1819 se inaugura como museo de pintura.
- Es un arco de triunfo situado en un punto neurálgico de la ciudad

En las descripciones anteriores se ha utilizado el presente histórico, éste hace referencia a acciones pasadas situándolas así en una perspectiva más cercana.

Transforma en el texto anterior aquellas frases que pudieran colocarse también en indefinido.

LA CANCIÓN QUE TE HEMOS PROPUESTO COMO PRIMER EJERCICIO ES DEL CANTAUTOR ESPAÑOL JOAQUÍN SABINA. EN ESTA PÁGINA ENCONTRARÁS PARTE DE SU BIOGRAFÍA.



Joaquín Sabina

Lee el texto y señala el vocabulario desconocido. Coméntalo con tu profesor. Lee los verbos del recuadro y asegúrate que también conoces su significado. Completa el texto con los verbos del ejercicio B en Indefinido.

-Escribe -Consolida -Se matricula -Recibe -Se exilia -Falsifica -Nace -  
Estudia -Vive -Actúa -Regresa -Empieza -Entrega

.....en Úbeda (Jaén) el 12 de febrero de 1949. .... en colegios religiosos. En 1968  
..... en la Universidad de Granada. Su padre, que era policía,.....orden de detenerle.

.....en Londres tras poner un cóctel molotov en una sucursal del banco de Bilbao de  
Granada protestando contra el régimen de Franco.

..... su pasaporte para salir del país ..... en una casa "okupada" ubicada  
frente a un circo londinense.

En 1975, .....sus primeras canciones. En un bar local llamado "Mexicano-Taverna",  
..... ante George Harrison que celebraba su cumpleaños. El ex-beatle ante la felicitación  
musical de Sabina, le..... 5 libras de propina.

En 1977,..... Sabina a España. En los años 80' .....a componer para otros,  
Antonio Flores, Miguel Ríos y Ana Belén En 1987.....su éxito con la venta de 400.000  
copias de "Hotel, dulce hotel". <http://musica.hispavista.com/biografia/342>

**Contesta :**

- 1. ¿Cómo describirías la vida de Sabina durante su juventud?**
- 2. ¿Crees que su juventud tiene que ver con la época en la que vivió?**
- 3. ¿Es la España actual la misma que describe el texto en los 70'? Razona tu respuesta.**

SE DICE DE SABINA que sus letras reflejan la vida de un Madrid que se ha convertido en su principal fuente de inspiración, un buen ejemplo de ello es la canción "Pongamos que hablo de Madrid":

**"Allá donde se cruzan los caminos,  
donde el mar no se puede concebir,  
donde regresa siempre el fugitivo,  
pongamos que hablo de Madrid."**

**Explica con tus palabras el significado de estos versos. Comprueba primero la situación de la capital de España dentro de un mapa**

# NOTICIAS

---

## *I Encuentro de profesores universitarios de español*

---

Durante los días 22 y 23 de octubre de 2004 se celebró en la Embajada de España en Canberra el *I Encuentro de Profesores Universitarios de Español*. La reunión fue organizada por la propia Embajada y la Consejería de Educación, y a ella asistieron los Sres. Embajadores de España, Argentina, México y Perú, los cónsules generales de España en Sydney y Melbourne, dos consejeros de la Embajada de España, dos asesores de la Consejería de Educación y los jefes de departamento de español de las principales universidades de Australia y Nueva Zelanda.

La reunión giró en torno a tres ejes fundamentales: análisis de la situación del español en Australia y Nueva Zelanda, plan de acción sobre el programa cultural de la Embajada y plan de acción sobre el Instituto Cervantes.



## *Días del español en centros educativos de Victoria y Australia del Sur*

---

**Melbourne.** Un año más, *Hampton Primary* ha celebrado el “*Día del español*”. Los alumnos del colegio participaron en varias actividades, finalizando la jornada con una piñata. Asistieron a la celebración el Sr. Cónsul General de España en Melbourne y el Asesor Técnico de la Consejería de Educación.



*Día del español en Hampton Primary*

Por su parte, *Wantirna College* ha celebrado una edición más de “*Languages Expo*”. En esta ocasión asistieron como invitados los cónsules en Melbourne de Indonesia, República Popular China y España. Entre otras actuaciones se presentó un cuadro flamenco.



Día del español en Our Lady Queen of the Peace, Adelaide

En **Adelaide**, el colegio *Our Lady Queen of the Peace* celebró un “Día del español”, contando con la asistencia del Asesor Técnico de la Consejería de Educación.



### Colaboración de la Consejería de Educación con las Asociaciones de Profesores.

Durante 2004 se han llevado a cabo un buen número de actividades relacionadas con la enseñanza del español en los estados de Australia del Sur y Victoria. En buena medida esto se debe a la energía con la que están trabajando las dos asociaciones de español de estos estados: **STASA**, en Australia del Sur, donde además se cuenta con la inestimable colaboración del **Spanish Language Support Service**, dirigido por Maureen McEwan, y **VATS** en Victoria.



Participantes en el “Día de la Embajada”, Adelaide

**STASA**, celebró su congreso anual en agosto y colaboró con la Consejería de Educación en la organización de las jornadas de formación de profesores denominadas *Día de la Embajada*.



Maureen McEwan, del *Spanish Support Service* de South Australia

Por su parte, el **Spanish Support Service** del Departamento de Educación de South Australia coordinó la visita de un asesor de la Consejería a varios centros educativos de la Península de Eyre y Barossa Valley donde se realizaron actividades con profesores y alumnos.

En Melbourne, **VATS** ha organizado numerosos talleres de formación para profesores y ha participado en acontecimientos como *The Age VCE & Career Expo*, dirigidos a la promoción del español entre los estudiantes de secundaria.

## **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA**

15 Arkana St. –Yarralumla. ACT 2600  
. CANBERRA AUSTRALIA  
Tel: 02 - 6273 4291 Fax: 02 - 6273 4588  
[spainedu.au@correo.mec.es](mailto:spainedu.au@correo.mec.es)  
[www.sgci.mec.es/au](http://www.sgci.mec.es/au)

**Centro de Recursos**  
Suite 18, Manuka Court  
Bougainville St - Manuka. ACT 2603  
Tel./ Fax: 02-6239-7153  
[spainrec.au@correo.mec.es](mailto:spainrec.au@correo.mec.es)  
[www.sgci.mec.es/au/centro.htm](http://www.sgci.mec.es/au/centro.htm)

### **Australia**

**Asesoría Técnica en Canberra**  
Centro de Recursos  
Po Box 3811  
Manuka. ACT 2603  
Tel./ Fax: 02-6239 7153

**Asesoría Técnica en Melbourne**  
Languages Strategy Team  
Department of Education & Training  
33 St. Andrews Place  
Melbourne VIC 3001  
Tel: 03-9637 2064

### **Nueva Zelanda**

**Asesoría Técnica en Auckland**  
SELL, Spanish Department  
The University of Auckland  
Private Bag 92019. Auckland  
Tel: 09 - 3737 599 ext 87134

**Asesoría Técnica en Wellington**  
ACENZ. Po Box 10-298  
Level 15, Equinox House  
111 The Terrace  
Wellington  
Tel: 04 – 9136 488

### **Agrupación de Lengua y Cultura españolas**

Spanish Club. 7th floor, 88 Liverpool St.  
Sydney NSW 2000. Australia  
Tel. 02-92611907  
[fpalazon@bigpond.net.au](mailto:fpalazon@bigpond.net.au)



PUBLICACIÓN GRATUITA DE APOYO A LA DOCENCIA  
DEL ESPAÑOL Y DE DIFUSIÓN DE LA LENGUA Y DE  
LAS CULTURAS DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES  
EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA AOTEAROA



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA