

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

ESPIRAL REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

33/2024



DIRECCIÓN

María Antonia González Cano

COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Manuel Valentín García Monroy

ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

Assia Meraztchieva

Erika Tóth

Ecaterina Ristea

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Marta Ghezzi

IMAGEN PORTADA: Violant Menorca Villalonga

EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
PARA BULGARIA, CROACIA, HUNGRÍA, MOLDAVIA, RUMANÍA, SERBIA Y TURQUÍA

Sheinovo, 25

1504 Sofía

Tel 00 359 2 9434907- 9434831

Fax 00 359 944 15 24

Email:consejeria.bg@educacion.gob.es

<http://www.educacion.gob.es/bulgaria/>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Diciembre 2024

NIPO: 164-24-155-6

ISSN: 2683 - 1147

ÍNDICE



Pag.

1.- Artículos ELE	6
1.1 El impacto de la COVID-19 en educación: el desarrollo de las competencias digitales en los docentes de lengua extranjera.....	6
1.2 Experiencias académicas en los Balcanes: un viaje cultural por el corazón de Europa de la mano del español.....	10
2.- Culturales	15
2.1 El español, lengua franca.....	15
2.2 Diplomáticos españoles, los balcanes y los búlgaros en los siglos XVIII y XIX	18
3.- Universidades	23
3.1 Una universidad joven, diversa y con proyección: la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	23
4.- Unidades didácticas	27
4.1 ¡Contágate del flamenco!.....	27
4.2 Las aventuras de Lázaro	36
4.3 Educando en igualdad de género a través del cine	42

Presentación



ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA

Exconsejero de Educación

АНХЕЛ САНТАМАРИЯ БАРНОЛА

Бивш съветник по образователните въпроси

Hace cinco años *Espiral* se propuso, con humildad, pero con decisión, la tarea de difundir artículos académicos, pedagógicos y culturales entre la comunidad educativa del español en la extensa región competencia de la Consejería de Educación en Bulgaria y que, con sede en Sofía, se expande por siete países.

Un territorio extenso y variado, con identidades propias, de exquisita diversidad lingüística y cultural que desde esta plataforma nos empeñamos en dar a conocer sobre el sustrato común de las relaciones educativas con España y de la enseñanza de nuestra lengua y nuestra cultura.

Cumplido este lustro, no debemos regalarnos en lo conseguido, seguro insuficiente, y nos gustaría seguir mejorando. Somos conscientes de la pequeña aportación de la revista, pero también del apoyo que a los docentes les supone en su día a día, convirtiéndose en ocasiones en altavoz de sus propias experiencias educativas e investigaciones académicas.

Mi agradecimiento a todas las personas que han contribuido desde Croacia, Hungría, Moldavia, Rumanía, Serbia, Turquía y Bulgaria a la consolidación de *Espiral* en este tiempo. Un nuevo equipo dará continuidad a partir de ahora al proyecto. Le deseo los mayores éxitos y confío en que, número a número, año a año, la revista se consolide como un vínculo entre la comunidad educativa del español en la región. Larga vida a *Espiral*.

Преди пет години *Espiral* си постави скромно, но решително задачата да разпространява академични, педагогически и културни статии сред испанската образователна общност в големия регион, ръководен от отдел „Образование“ със седалище в София, който обхваща седем държави.

Обширна и разнообразна територия, включваща държави със собствена идентичност, изключително езиково и културно разнообразие, която от тази трибуна се стремим да популяризираме на общата основа на образователните отношения с Испания и преподаването на нашия език и култура.

В края на тези пет години не бива да се задоволяваме с постигнатото, вероятно недостатъчно, а бихме искали да продължаваме да се усъвършенстваме. Даваме си сметка за скромния принос на списанието, но също така и за подкрепата, която представлява за учителите в ежедневието им, превръщайки се понякога във възможност техният образователен опит и академичните им проучвания да получат гласност.

Поднасям своите благодарности към всички от: Хърватия, Унгария, Молдова, Сърбия, Турция и България, които допринесоха за утвърждаването на *Espiral* през този период.

Нов екип ще продължи с проекта занапред. Пожелавам му най-големи успехи и вярвам, че брой след брой, година след година, списанието ще се наложи като свръзка за испанската образователна общност в региона. Дълъг живот, *Espiral!*

Presentación

Öt évvel ezelőtt az *Espiral* alázattal, de határozottsággal azt a feladatot tűzte ki maga elé, hogy tudományos, pedagógiai és kulturális cikkeket terjesszen a spanyol oktatási közösség körében a bulgáriai Oktatási Tanácsosi Iroda fennhatósága alá tartozó kiterjedt régióban, amely a szófiai székhellyel, hét országot foglal magába. Nagy és változatos terület, saját identitásokkal, kifinomult nyelvi és kulturális sokszínűséggel, amelyet ezen a platformon igyekszünk megismertetni a Spanyolországgal fenntartott oktatási kapcsolatok, valamint nyelvünk és kultúránk tanításának közös alapjaira támaszkodva.

Az ötéves időszak után nem pihenhetünk a babérjainkon, ez az eredmény nem elegendő, és szeretnénk tovább fejlődni. Tisztában vagyunk a kiadvány szerény hozzájárulásával, de azzal a támogatással is, amelyet a tanároknak nyújt mindennapi életükben, olykor saját oktatási tapasztalataik és tudományos kutatásaik előadóivá válva.

Köszönetet mondok mindazoknak, akik Horvátországból, Magyarországról, Moldovából, Romániából, Szerbiából, Törökországból és Bulgáriából hozzájárultak az *Espiral* megszilárdításához. Mostantól egy új csapat folytatja a projektet. Nagyon sok sikert kívánok, és bízom benne, hogy a folyóirat számról-számra, évről évre egyre szilárdabb kapocsként szolgál a régió spanyol oktatási közösségei között. Éljen sokáig az *Espiral*.

Acum cinci ani, *Espiral* și-a propus, cu modestie, dar cu hotărâre, să își asume sarcina de a promova articole academice, pedagogice și culturale în rândul comunității educaționale de limbă spaniolă din vasta regiune aflată în aria de competență a Departamentului pentru Educație din Bulgaria, care, având sediul la Sofia, se extinde în șapte țări.

Un teritoriu întins și variat, cu identități proprii, de o excelentă diversitate lingvistică și culturală, pe care ne străduim să o facem cunoscută prin această platformă, pe baza relațiilor educaționale comune cu Spania și a predării limbii și culturii noastre.

Ajunși la împlinirea acestui cincinal, nu ar trebui să ne mulțumim cu ceea ce am realizat, cu siguranță insuficient, și aspirăm să progresăm în continuare. Suntem conștienți de micile contribuții ale revistei, dar și de sprijinul pe care îl oferă cadrelor didactice în activitatea lor zilnică, devenind, în anumite ocazii, un amplificator al propriilor lor experiențe educative și cercetări academice.

Mulțumirile mele se îndreaptă către toate persoanele care au contribuit din Croația, Ungaria, Moldova, România, Serbia, Turcia și Bulgaria la consolidarea revistei *Espiral* în acest timp. O nouă echipă va continua de acum înainte acest proiect. Îi doresc cele mai mari succese și am încredere că, număr cu număr, an de an, revista se va consolida ca o legătură între comunitatea educațională de limbă spaniolă din regiune. Viață lungă revistei *Espiral*.

ESPIRAL // ELE



CRISTINA ARÁNZAZU HUERTAS ABRIL

Profesora titular en el Departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Córdoba (España); imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología.

Su investigación se centra principalmente en el aprendizaje de lenguas asistido por tecnología, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la educación bilingüe y la formación del profesorado.



MERCEDES DEL CARMEN MENA RODRÍGUEZ

Graduada en Estudios Ingleses, tiene un doble máster en Profesorado en Lengua Extranjera y Estudios Ingleses Avanzados y Educación Bilingüe.

Ha trabajado en varios países y actualmente trabaja como profesora de español en dos institutos en Bulgaria acogidos al programa de secciones bilingües.

6

EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN EDUCACIÓN: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LOS DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA

Introducción

Cuando se habla de educación contemporánea y tecnología educativa, se debe mencionar la pandemia de la COVID-19, ya que fue crucial para el desarrollo de la educación actual (Toquero 2020). Como resultado del confinamiento, muchas escuelas se vieron obligadas a implementar la Enseñanza Remota de Emergencia (*Emergency Remote Teaching* o ERT por sus siglas en inglés), la cual se refiere a la transición de una forma tradicional de enseñanza a una forma más extraordinaria debido a una crisis (Hodges et al. 2020). Todo esto desencadenó el uso de la tecnología educativa (TE), necesaria para poder mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje y permitir la comunicación directa en tiempo real.

La tecnología educativa durante la pandemia de la COVID-19

Durante la pandemia provocada por la COVID-19, prácticamente la totalidad de los colegios a nivel internacional fueron cerrados, incluyendo los españoles. Los docentes se vieron obligados a transitar a una enseñanza remota de emergencia (ERT), es decir, cambiaron la forma de dar clases y el medio de transmitir la información, eligiendo así la TE como medio idóneo para transmitir el contenido de las lecciones, puesto que permitía una comunicación directa en audio, vídeo y texto. Además, la TE permitía tener acceso a un contenido ilimitado en diferentes idiomas y a una gran variedad

de herramientas digitales, contando con que también se podía llevar a cabo conversaciones e interacciones virtuales entre diferentes personas (Mancera et al. 2020). Asimismo, la ERT también ofreció muchas ventajas a la educación durante un momento tan crítico: por ejemplo, los estudiantes pudieron continuar sus clases desde sus casas, evitando así la exposición a la COVID-19, y además, tanto alumnos como docentes practicaron sus destrezas digitales (Dung 2020). Sumado a esto, la TE abrió un amplio abanico de posibilidades a la hora de elegir o crear actividades para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los educadores podían crear actividades más llamativas para las nuevas generaciones usando los innumerables recursos digitales que existen. Gracias a la tecnología educativa, el contenido de las lecciones se podía actualizar diariamente. Negoescu y Boștină-Bratu (2016) declararon que la TE no solo capta la atención de las nuevas generaciones, sino que también ofrece una forma única de comunicación y una mayor interconectividad, haciendo que los estudiantes puedan comunicarse, colaborar e interactuar con los materiales de formas innovadoras. Además, a través de las herramientas digitales el alumnado puede trabajar a su propio ritmo y el profesorado puede adaptar el material a las necesidades individuales de sus alumnos de forma más rápida y conveniente.

A pesar de las evidentes ventajas de la TE, esta también trajo consigo algunos retos. Por un lado, los estudiantes con mala conexión a Internet y/o bajos recursos, no podían conectarse a sus lecciones (Cerna, Rutigliano y Mezzanotte 2020), desencadenando así grandes desventajas para los alumnos de familias de contextos socioeconómicos bajos. Asimismo, muchos educadores tuvieron graves dificultades llevando a cabo la ERT debido a su falta de conocimiento del mundo digital, viéndose forzados a improvisar sus lecciones (Li y Lalani 2020). Jubany (2021) al estudiar esta brecha digital nombró los problemas principales para los estudiantes y docentes: (i) el limitado acceso a dispositivos electrónicos para algunos estudiantes, (ii) el inadecuado uso de las aplicaciones por parte de los profesores y alumnos y (iii) el pobre aprovechamiento del mundo digital por la falta de competencias digitales de los docentes.

Si bien comprometerse con la ERT fue un gran reto para educadores y estudiantes, no quedó más remedio. Eran los mismos profesores o las entidades educativas los que elegían la mejor forma de transmitir los contenidos. Podían escoger entre (i) cursos en línea asincrónicos, donde los alumnos trabajan a su propio ritmo, (ii) cursos en línea sincrónicos, en los cuales había una comunicación instantánea y (iii) cursos en línea híbridos, los cuales eran una combinación de clases presenciales y clases en línea. Se debe aclarar que este último se llevó a cabo una vez que los alumnos volvieron a clase pero que aún estaban las medidas de restricción activas (Mancera, Serna y Barrios 2020).

«LOS DOCENTES SE VIERON OBLIGADOS A TRANSITAR A UNA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA (ERT), ES DECIR, CAMBIARON LA FORMA DE DAR CLASES Y EL MEDIO DE TRANSMITIR LA INFORMACIÓN, ELIGIENDO ASÍ LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA (TE) COMO MEDIO IDÓNEO PARA TRANSMITIR EL CONTENIDO DE LAS LECCIONES, PUESTO QUE PERMITÍA UNA COMUNICACIÓN DIRECTA EN AUDIO, VÍDEO Y TEXTO.»

Objetivos

Teniendo en cuenta todas las ventajas y desventajas que presentó la tecnología educativa durante la pandemia provocada por la COVID-19, se considera esencial analizar las consecuencias de la ERT en el desarrollo de las competencias digitales de los docentes de lengua extranjera. De esta manera, el principal objetivo de este estudio es explorar si las clases en línea durante el confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19 ayudaron a mejorar las competencias digitales de los educadores de lengua extranjera.

Metodología

Esta investigación es un estudio exploratorio de carácter cualitativo, que recopiló los datos necesarios a través de ocho entrevistas semiestructuradas a profesores españoles de lengua extranjera. La técnica de muestreo por conveniencia (no probabilístico) fue utilizada para reunir a los participantes del presente estudio. El criterio de elegibilidad fue basado en la voluntariedad y en ser profesores españoles de Educación Secundaria enseñando una lengua extranjera. A pesar de que este muestreo no sea representativo de una población entera, la información obtenida puede destacar algunas tendencias cruciales respecto al uso de la TE en el aprendizaje de una LE después de la pandemia.

Concretamente, la muestra consta de ocho participantes, de los cuales, el 62,5 % son mujeres y el 37,5 % son hombres. Además, el 62,5 % de los entrevistados son menores de 36 años y el 75 % de ellos tenían 6 años o más de experiencia como docentes de Educación Secundaria en el momento de las entrevistas.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas individualmente en febrero de 2022; algunas se desarrollaron de manera presencial en Cádiz (España) y otras de forma telemática. Tuvieron una duración de cuarenta minutos aproximadamente y abarcaron los siguientes temas: tecnología educativa, enseñanza de LE durante el confinamiento y competencia digital docente.

Resultados

Tras analizar las entrevistas, los resultados muestran que el 100 % de los participantes coincidieron en que la enseñanza durante ese periodo fue muy ardua y no solo por la necesidad de implementar la ERT sino también por la crisis sanitaria del momento. Es más, uno de los participantes confesó que usaba las clases en línea como terapia para sus alumnos, así que además de enseñar una LE, los estudiantes también hablaban de cómo se sentían con el fin de apoyarse mutuamente. Ante esta situación y ante el caos a la hora de manejar nueva TE, los profesores entrevistados se sintieron perdidos, estresados y abrumados. Esto también fue reportado por Schaffhauser (2020) quien publicó que en América durante la pandemia el 77 % de los educadores sufrió de estrés y el 74 % se sintieron abrumados por la pandemia.

Respecto a la ERT, algunos de los participantes tuvieron que llevar a cabo clases híbridas en el instituto y todos ellos estaban de acuerdo en que los estudiantes que se encontraban en línea no participaban en clase, ya que no se sentían integrados. Por el contrario, Aji, Ardin y Arifin (2020) mencionaron que los estudiantes involucrados en su estudio reportaron que las clases híbridas sí eran beneficiosas para ellos y destacaron ventajas como la interacción, la motivación y el aprendizaje flexible. Muchos de los participantes de este estudio declararon que la implementación de la ERT les hizo considerar la enseñanza en línea como una forma viable de escolarización y que, si sufrimos otro confinamiento, ellos estarían más preparados respecto al mundo digital. En la investigación de Jegede (2020), el 89 % de los involucrados señalaron que la enseñanza en línea es una buena alternativa en caso de futuras pandemias.

«TRAS ANALIZAR LAS ENTREVISTAS, LOS RESULTADOS MUESTRAN QUE EL 100 % DE LOS PARTICIPANTES COINCIDIERON EN QUE LA ENSEÑANZA DURANTE ESE PERIODO FUE MUY ARDUA Y NO SOLO POR LA NECESIDAD DE IMPLEMENTAR LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA(ERT) SINO TAMBIÉN POR LA CRISIS SANITARIA DEL MOMENTO.»

Por otro lado, nuestros hallazgos destacan que la mayoría de los participantes nunca antes habían recibido una formación sobre herramientas digitales antes de la pandemia. Algunos de los profesores evitaron explotar la TE durante el confinamiento y se limitaron a enviar las tareas y las correcciones por correo electrónico. No obstante, otros profesores recibieron formaciones en herramientas digitales durante la pandemia con las que

«MUCHOS DE LOS PARTICIPANTES DE ESTE ESTUDIO DECLARARON QUE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA(ERT) LES HIZO CONSIDERAR LA ENSEÑANZA EN LÍNEA COMO UNA FORMA VIABLE DE ESCOLARIZACIÓN Y QUE, SI SUFRIMOS OTRO CONFINAMIENTO, ELLOS ESTARÍAN MÁS PREPARADOS RESPECTO AL MUNDO DIGITAL.»

mejoraron sus competencias digitales y como consecuencia, sus clases en línea y sus contenidos, confirmando el objetivo del presente estudio: Las competencias digitales de los profesores de LE mejoraron tras la pandemia. Dung (2020) también evidenció esto en su investigación, ya que mencionó que uno de los beneficios de la ERT fue la mejora de las competencias digitales no solo en los docentes sino también en los alumnos.

En relación con las formaciones en competencias digitales, no todos los docentes corrieron con la misma suerte, ya que algunos tuvieron que aprender por ellos mismos a manejarse en el mundo digital. Después de la pandemia, hubo un incremento de estas formaciones, aunque ya lo demandaban Silviyanti y Yusuf (2015) mucho antes. Según estos autores, la formación en herramientas digitales debía priorizarse. En línea con todo esto, no solo profesores de este estudio, sino también los del estudio de Chan y Lo (2022), demandan más cursos dedicados a las plataformas educativas digitales. Algunos profesores involucrados en este estudio también aclararon que sería necesario no solo recibir formación continua en herramientas digitales, sino también aprender a manejar herramientas específicas para la enseñanza de LE, puesto que muchos de esos cursos eran demasiado generales y no se centraban en la enseñanza de una lengua. Esto confirma que en general, los participantes involucrados son conscientes de los beneficios de la TE, de las ventajas que les brindó durante y después de la pandemia y de la necesidad de seguir formándose en competencias digitales específicas para estar preparados para un futuro tecnológico donde el aprendizaje de idiomas es primordial.

Conclusión

El principal objetivo de este estudio era explorar el desarrollo de las competencias digitales de los docentes de LE después de la pandemia provocada por la COVID-19. En cuanto a nuestros hallazgos, podemos ver que muchos profesores son conscientes de que antes

de la pandemia mundial no poseían la formación adecuada para manejar apropiadamente herramientas específicas para la enseñanza de idiomas. A pesar de ello, confirman que sus competencias digitales aumentaron durante y después del confinamiento gracias a los conocimientos que adquirieron probando nuevas

herramientas digitales por ellos mismos o asistiendo a cursos de formación ofrecidos por las entidades educativas. Así, podemos afirmar que de una manera u otra, los docentes de LE mejoraron sus habilidades con la TE y que están dispuestos a seguir formándose en ello.

REFERENCIAS

- AJI, Widyawan Kuncoro; ARDIN, Hardiani; ARIFIN, Muhammad Ahkam. Blended Learning During Pandemic Corona Virus: Teachers' and Students' Perceptions. En: *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 2020, vol. 8, no 2, p. 632-646.
- CERNA, L.; RUTIGLIANO, A.; MEZZANOTTE, C. The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. OECD Publishing Paris, 2020 Vol. 12, p. 2022. ISSN: 27080676
- CHAN, Sumie; LO, Noble. Teachers' and students' perception of gamification in online tertiary education classrooms during the pandemic. *SN computer science*, 2022, vol. 3, no 3, p. 215.
- DUNG, Doan Thi Hue. The advantages and disadvantages of virtual learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 2020, vol. 10, no 3, p. 45-48.
- HODGES, Charles B., et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020.
- JEGEDE, Deborah. Perception of undergraduate students on the impact of COVID-19 pandemic on higher institutions development in Federal Capital Territory Abuja, Nigeria. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2020, vol. 2, no 2, p. 211-222.
- Jubany, Jordi. La educación digital en tiempos de pandemia. En: *Aula de innovación educativa*. 2021, no 304, p. 10-15.
- LI, Cathy; LALANI, Farah. The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. En: *World economic forum*. 2020.
- Mancera Corcuera, Carlos; Serna Hernández, Leslie; Barrios Belmonte, Martha. Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. Distancia por tiempos. En: *Blog de educación de Nexos*. 2020.
- NEGOESCU, Alina; BOȘTINĂ-BRATU, Simona. Teaching and learning foreign languages with ICT. En: *Scientific bulletin*. 2016, vol. 21, no 1, p. 21-27.
- SCHAFFHAUSER, Dian. Educators feeling stressed, anxious, overwhelmed and capable. En: *The journal*. 2020.
- SILVIYANTI, Tengku Maya; YUSUF, Yunisrina Qismullah. EFL Teachers' Perceptions on Using ICT in Their Teaching: To Use or to Reject?. En: *Teaching English with Technology*. 2015, vol. 15, no 4, p. 29-43.
- TOQUERO, Cathy Mae. Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. En: *Asian Journal of Distance Education*. 2020, vol. 15, no 1, p. 185-188.

ESPIRAL // ELE



FRANCISCO MARTÍN MIGUEL

Profesor Titular de Filología Inglesa en la Universidad de Oviedo, España. Con experiencia en liderazgo y gestión académica, fue director de La Casa de las Lenguas, el instituto de idiomas de la Universidad, entre 2017 y 2021. Desde 2023 es decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Imparte docencia en el Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística y en el Grado en Estudios Ingleses. Además, participa muy activamente en los programas de internacionalización de la Universidad, fomentando la colaboración y el intercambio académicos en las redes del Espacio Europeo de Educación Superior.



JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ

Profesor de Filología Italiana en la Universidad de Oviedo, España, donde obtuvo el título de Doctor Internacional en Investigaciones Humanísticas con Premio Extraordinario de Doctorado. Acreditado a la figura de Profesor Titular de Universidad, ha impartido docencia de postgrado en diversas universidades europeas y es en este momento subdirector de Lenguas y Traducción en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo. En el campo de la investigación, sus estudios se centran en la lingüística románica, la traducción italiano-español y la literatura y cultura sicilianas. Actualmente forma parte del equipo local de INGENIUM, alianza europea en la que se busca fortalecer la dimensión social del EEES.

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS EN LOS BALCANES: UN VIAJE CULTURAL POR EL CORAZÓN DE EUROPA DE LA MANO DEL ESPAÑOL

10

Dada su posición estratégica, los Balcanes constituyen un espacio geográfico caracterizado históricamente por representar un cruce de caminos entre Oriente y Occidente. Esta coyuntura ha creado una rica, a la par que compleja, diversidad religiosa y cultural en esta región europea, donde la población se ha embebido de las tradiciones y manifestaciones antropológicas de civilizaciones tan distintas como la romana, la bizantina, la otomana o la austrohúngara. Integrados por países como Albania, Bulgaria, Croacia, Grecia, Rumanía, Serbia o Turquía, los Balcanes han sido escenario de numerosos conflictos y guerras de los que han sabido reponerse, de los que han salido fortalecidos con la mirada puesta en los desafíos de la tercera década del siglo XXI.

En esta crónica se relatan las experiencias académicas recientes de dos filólogos, Francisco Martín Miguel, del área de Filología Inglesa, y José García Fernández, del área de Filología Italiana, profesores ambos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo (España), en diversas estancias docentes, de formación y de investigación en cinco universidades de la órbita balcánica: la Universidad de Zagreb (Croacia), la Universidad de Bucarest y la Universidad Transilvania de Braşov (Rumanía), la Universidad de Belgrado (Serbia) y la Universidad «Aristóteles» de Tesalónica (Grecia). Todas ellas apuestan decididamente por estrechar lazos con España y ampliar su red de contactos internacionales a través de los estudios de lenguas extranjeras, incluido el es-

pañol, demostrando de esta forma, en sintonía con el objetivo 17 de la Agenda 2030¹, su compromiso por tejer alianzas duraderas en su empeño por lograr mayor visibilidad en un mundo hiperglobalizado.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone un gran atractivo conocer los resultados que se derivan de las experiencias académicas llevadas a cabo por el profesorado universitario en el contexto de programas educativos de movilidad internacional tan consolidados y potentes como el Programa Erasmus+ de la Comisión Europea, o el de ayudas para estancias de investigación en centros de excelencia internacional promovido por el Banco Santander Universidades.

Las cinco instituciones de acogida de los docentes de Oviedo comparten una característica en el abordaje del estudio del español en sus facultades: el tratamiento filológico de la lengua española desde una perspectiva clásica, basado en los presupuestos de la lingüística comparada y en la metodología de la traducción entre lenguas afines. Aunque con algunas diferencias de intensidad en la consideración de la lengua frente a la literatura o a la cultura, en el estudio del español el peso del componente gramatical y todo cuanto lo rodea es fundamental y representa la columna vertebral de su tratamiento en el ámbito universitario balcánico. Por lo general, los universitarios de las facultades objeto de las visitas estudian español junto con otra lengua extranjera; los planes de estudios incluyen asignaturas en las que la lingüística comparada traza las diferencias y similitudes entre las lenguas objeto de estudio, y en las que la traducción constituye una herramienta basilar para la profundización en el aprendizaje de idiomas.

Un rasgo singular de muchas universidades del ámbito balcánico es su pujanza en los estudios de Filología Románica. De las cinco, la Universidad de Zagreb (Croacia) y la Universidad de Bucarest (Rumanía) destacan por su dedicación a la Filología Románica, por la solidez de sus equipos investigadores en este campo y por la influencia académica que ejercen, no sólo en su entorno más cercano, sino en toda Europa. De ello dan testimonio las visitas del profesor García Fernández a ambas universidades en estancias realizadas en 2019, 2021, 2022 y 2023.

La visita del Dr. García a la Universidad de Zagreb (Croacia) en 2019 coincidió con la celebración del centenario de la Cátedra de Filología Románica de la institución agramita². Desde su fundación en 1919, este centro se ha erigido en referente transfronterizo de la difusión y promoción de las lenguas, literaturas y culturas románicas. La visita resultó especialmente provechosa, pues tuvo la oportunidad de intercambiar

«DADA SU POSICIÓN ESTRATÉGICA, LOS BALCANES CONSTITUYEN UN ESPACIO GEOGRÁFICO CARACTERIZADO HISTÓRICAMENTE POR REPRESENTAR UN CRUCE DE CAMINOS ENTRE ORIENTE Y OCCIDENTE.»

opiniones, metodologías docentes y técnicas y planteamientos de investigación con romanistas croatas de la talla de Gorana Bikić-Carić (Filología Románica), Vanda Maržić-Sabalić (Filología Italiana) o Bojana Mikelečić (Filología Hispánica).

El contacto con expertos romanistas, italianistas e hispanistas en Zagreb en 2019 sentó las bases para establecer fuertes vínculos internacionales que permitieron sortear los desafíos académicos que supuso la llegada de la COVID-19 al continente europeo. Lejos de mermar el interés de los filólogos agramitas por seguir colaborando con colegas españoles, en mayo de 2021 la profesora Nada Županović Filipin, especialista en traducción italiano-croata, abrió las puertas de sus aulas al profesor García y le ofreció la ocasión de impartir docencia de teoría de la traducción y de abordar los problemas lingüísticos y traductológicos derivados de la traslación e interpretación de textos italianos.

Fascinado por el grado de implicación y compromiso docente del personal de la Universidad de Zagreb, el profesor García no dudaría en regresar a Croacia al año siguiente. Su visita académica de 2022 le permitió constatar –y corroborar– que Zagreb se singulariza por la calidad de sus estudios de lingüística y traducción. La proximidad cultural y geográfica que ha unido a las naciones croata e italiana durante siglos ha favorecido la continua recepción de obras italianas en Croacia y el entusiasmo de la población por su lectura, lo cual ha cristalizado en una constante traducción de textos, sobre todo italianos³.

Sin embargo, ávido de profundizar en las estrategias traductivas y en los enfoques lingüísticos aplicados en otros países balcánicos, el Dr. García realizó en 2023 una estancia breve en el Centro de Lingüística Comparada y Cognitiva (CLCC) de la Universidad de Bucarest (Rumanía). El CLCC se enfoca en el estudio comparativo de las variedades lingüísticas romances, examinando de forma destacada las lenguas románicas desde una perspectiva sociolingüística. Especial referencia merece la profesora Oana-Dana Balaş, directora del CLCC, quien se ha especializado en

1 Véase <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/global-partnerships/>.

2 El evento contó con el patrocinio de la Embajada de España en Croacia.

3 Pese a ser uno de los idiomas más hablados y de mayor proyección internacional, el español tiene en Croacia una tímida presencia pública en sus centros de enseñanza (léanse, entre otras aportaciones, Urquijo Sánchez, 2021 y Kapović, 2023: 12-14).

la docencia e investigación del español y del catalán en Bucarest⁴.

En este entorno tan fértil para el aprendizaje colaborativo con especialistas de este perfil y envergadura, el profesor García centró su formación en el análisis de las expresiones paremiológicas y sus singularidades lingüísticas en italiano y en español, concluyendo, junto con los especialistas rumanos del CLCC en influencia interlingüística entre idiomas afines, que en los procesos de traducción las unidades léxicas no deben interpretarse de forma aislada (cf. Spivak, 1993: 179-200; Álvarez Calleja, 1995: 703-709; Bezerra, 2012: 47-56). Se llega así a la conclusión de la necesidad de ir más allá del significado convencional de un término para trasladarlo con corrección, de manera comprensible y terminológicamente precisa desde la lengua de origen (italiano) hasta la lengua meta (español)⁵.

Uno de los parámetros de valoración habituales que reciben las propuestas de movilidad internacional tiene que ver con el impacto en las universidades de origen de las visitas docentes, formativas o estancias de investigación que realizan los solicitantes. A este respecto, es relevante señalar que el aprendizaje funcional que supuso la visita de 2023 del profesor García al CLCC de Bucarest, sumado a las experiencias previas en la Universidad de Zagreb, se vio reflejado a nivel pedagógico en las materias lingüísticas del área de Filología Italiana que regularmente imparte en Oviedo. Aquellas enseñanzas y acciones formativas agramitadas y bucarestinas han devenido hasta la fecha en dos proyectos de innovación docente de gran éxito certificados por la Universidad de Oviedo.

El siguiente destino balcánico fue la Universidad de Belgrado. A comienzos de 2024 los profesores García Fernández y Martín Miguel, al amparo del Programa Erasmus+, pusieron rumbo a la capital de Serbia, en cuya Facultad de Filología fueron acogidos con exquisita cordialidad en los departamentos de Lengua, Literatura y Cultura Italianas el primero, y de Lengua, Literatura y Cultura Inglesas, el segundo. Es oportuno destacar la entusiasta acogida brindada por el equipo decanal de la Facultad belgradense, con especial reconocimiento al profesor Dalibor Sokolović, coordinador de movibilidades internacionales del centro, quien, en colaboración con las directoras de los departamentos mencionados, diseñó y coordinó la agenda académica de la estancia de manera extraordinaria eficaz. Dada nuestra procedencia española y como muestra del genuino interés de las autoridades académicas belgradenses en estrechar sus relaciones

institucionales con Oviedo, se programaron también diversas reuniones y actividades en el Departamento de Estudios Ibéricos, con su directora, la profesora Andjelka Pejović, al frente.

El amplio abanico formativo que ofrece la Facultad de Filología de Belgrado, sumado al elevado volumen de alumnos matriculados en ella –más de ocho mil–, dan cuenta de la importancia que se otorga a las humanidades y al aprendizaje de lenguas extranjeras en este enclave balcánico. Aunque la de Belgrado sea una Facultad de Filología, en general, poco conocida, es muy importante señalar que sus estándares académicos están en línea con los de las mejores universidades europeas del momento. El contacto con los estudiantes y el profesorado belgradenses fue, sin duda, excepcional y tremendamente gratificante e inspirador. La asistencia a clases de lingüística italiana, lingüística inglesa y traducción e interpretación estimuló el intercambio de buenas prácticas, al tiempo que promovió la colaboración y apoyo mutuos entre colegas internacionales, creando así una comunidad de aprendizaje entre la institución de acogida, Belgrado, y la de origen, Oviedo. Por otra parte, aquellos estudiantes que nunca habían tenido ocasión de vivir una experiencia educativa en el extranjero pudieron, durante nuestra visita, interactuar con profesores foráneos, fomentando de este modo la sensibilidad cultural, estimulando la apertura mental y potenciando las habilidades de comunicación intercultural⁶.

La profesora Pejović, antes mencionada, no era una completa desconocida para los profesores ovetenses. El Dr. García había tenido la oportunidad de encontrarse con ella durante la visita Erasmus+ que giró a Zagreb en 2019. Las conversaciones mantenidas con ella en Belgrado resultaron fructíferas, constructivas y muy provechosas, por cuanto se intercambiaron pareceres y perspectivas en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera/ELE⁷. Se puso de relieve cómo Oviedo representa un excelente destino Erasmus para el estudiantado belgradense⁸, al ofrecer una gran variedad de programas formativos y gozar de una más que sólida reputación académica internacional⁹.

Asimismo, como pondría de manifiesto el Dr. García Fernández en las reuniones con la profesora Pejović y personal docente e investigador de su departamento, la universidad ovetense se ha distingui-

6 En la jerga oficial, las experiencias de este tipo suelen conocerse como «Erasmus en casa» o *Erasmus at home*.

7 El Instituto Cervantes de Belgrado juega un papel decisivo en la enseñanza, el aprendizaje y la difusión del español en Serbia: <https://belgrado.cervantes.es/es/default.shtm>. Para mayor detalle, se aconseja la lectura de Bošković (2017: 395-410), Díez Plaza (2021) y Jovanović & Georgijev (2023).

8 Se remite a: <https://www.uniovi.es/>.

9 Valga indicar que, coordinada por la Universidad de Oviedo, la alianza INGENIUM ofrece la posibilidad de estudiar, investigar y trabajar en diez universidades de prestigio internacional repartidas por toda Europa: <https://ingenium-university.eu/>.

4 Sobre la enseñanza del español en Rumanía, repárese, por ejemplo, Jiménez-Zumalacárregui Álvarez (2021).

5 Celebrado en 2023, el congreso internacional «De la palabra a la frase: más allá del significado convencional. Una perspectiva romance» da cuenta de este complejo e intrincado escenario traductológico: <https://ils.unibuc.ro/2022/international-congress-wtoc-2023/>.

«BASADA EN EL RESPETO Y EN EL VALOR DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y LINGÜÍSTICAS, TAN MARCADAS EN EL ENCLAVE BALCÁNICO, LA COOPERACIÓN ES LA LLAVE DE ACCESO A UNA EUROPA MÁS SOLIDARIA, TOLERANTE, PACIFISTA, ESTABLE Y ECONÓMICAMENTE SOSTENIBLE.»

do siempre por la impartición de cursos de español que cuentan con profesorado muy especializado y se singularizan por la flexibilidad y atención personalizada al estudiantado que en ellos se matriculan¹⁰. El patrimonio cultural asturiano favorece, además, una inmersión lingüística y educativa sumamente enriquecedora, mostrando a los discentes una imagen de España que se aleja de los tópicos e ideas estereotipadas al uso. Los visitantes ovetenses subrayaron en Belgrado las bondades del norte de la península ibérica, cuya calidad y coste de vida, entorno natural idílico y población hospitalaria hacen del Cantábrico –y, de Oviedo, en particular– un lugar idóneo para que los estudiantes de Filología Hispánica de la facultad belgradense se decanten por la ciudad de Oviedo como destino de movilidad Erasmus+.

Al noreste geográfico de Belgrado, el siguiente destino internacional que visitará, en este caso, el profesor Martín Miguel nos sitúa en Rumanía, en concreto, en la Universidad Transilvania de Braşov. Esta visita a Braşov en mayo de 2024 constituye el resultado de un contacto anterior, de febrero de 2023, en el que, gracias al Programa Erasmus+, las profesoras Marinela Burada y Raluca Sinu, del Departamento de Teoría Lingüística y Lingüística Aplicada de la Facultad de Letras de Braşov, realizaron una estancia docente en la Facultad de Filosofía y Letras de Oviedo bajo la supervisión académica del Dr. Martín. Las profesoras rumanas participaron e impartieron docencia de lexicología del inglés en las clases de lingüística inglesa de Oviedo. El resultado de aquella muy satisfactoria visita se tradujo en la firma de un nuevo acuerdo Erasmus+ entre la Facultad de Letras de Braşov y la Facultad de Filosofía y Letras de Oviedo, junto con la invitación a que el profesor Martín Miguel acudiese en calidad de conferenciante plenario al vigésimo Congreso sobre Estudios Británicos y Americanos en la universidad rumana, organizado por la profesora Sinu. En esa ocasión, el Dr. Martín impartió la

conferencia titulada «Lexical landscapes: A linguistic journey through words and minds»¹¹.

En este evento, el Dr. Martín pudo comprobar en primera persona que, aunque los estudios de ELE tienen una presencia limitada en los planes de estudios filológicos en esta universidad rumana, el interés por estudiar español es, sin embargo, muy palpable entre el estudiantado transilvano. En este contexto, conviene hacer hincapié en que casi una decena de universidades rumanas ofrecen programas de estudio en español, además de otras lenguas extranjeras¹². Asimismo, las instituciones educativas rumanas tienen problemas para cubrir las plazas dedicadas a impartir español en centros de educación primaria, secundaria e institutos debido a la alta demanda que existe de la lengua de Cervantes en Rumanía.

La última parada, la que marca el final de este viaje por los Balcanes, tiene lugar en Grecia, donde, entre julio y septiembre de 2024, el Dr. García realizó una estancia de investigación en el Departamento de Lengua y Literatura Italiana de la Universidad «Aristóteles» de Tesalónica (Grecia)¹³ bajo la supervisión de la profesora Konstantina Boumpara, reconocida italianista. Gracias a una beca concedida por el Banco Santander Universidades para estancias de investigación en centros de excelencia internacional, el Dr. García Fernández pudo recabar fuentes primarias para su investigación e impulsar sus proyectos mediante el intercambio académico con italianistas e hispanistas de la institución griega. El entendimiento cultural y el aprecio mutuo por ambas naciones ha abierto oportunidades profesionales a docentes, discentes e investigadores, fortaleciendo de manera sustancial la comunidad académica europea en su conjunto (cf. Rodríguez-Lifante, 2017: 225-239; Conde de Beroldingen Geyr, 2021).

En conclusión, las estancias docentes, formativas y de investigación por los países balcánicos que se han dibujado en esta crónica han permitido un conocimiento directo del *statu quo* del español y de los estudios lingüísticos en la región, al tiempo que han contribuido a nutrir ostensiblemente nuestras competencias y habilidades profesionales como profesores universitarios profundamente comprometidos con el proyecto educativo europeo. La Unión Europea ha de seguir adelante con su hoja de ruta, dotando a profesores y estudiantes de los recursos necesarios para salir de su zona de confort y poder vivir así experiencias en

¹⁰ Los cursos intensivos de verano son un gran aliciente para el alumnado extranjero que desea participar en programas de inmersión lingüística: <https://lacasadelaslenguas.uniovi.es/cursos-espanyol>.

¹¹ Consúltese: <https://anglistica.unitbv.ro/index.php/330-next-2024>.

¹² La visita del profesor Martín Miguel a Braşov no pasó inadvertida en facultades afines, tanto así que el profesor Horia Moaşa, decano de la Facultad de Sociología y Comunicación de Braşov, propuso al Dr. Martín, decano ya en Oviedo, el establecimiento de un nuevo acuerdo de colaboración académica entre ambas facultades dentro del Programa Erasmus+.

¹³ Véase: <https://www.itl.auth.gr/dp9it/es>.

el extranjero que potencien el desarrollo integral de la sociedad comunitaria.

Basada en el respeto y en el valor de las diferencias culturales y lingüísticas, tan marcadas en el enclave balcánico, la cooperación es la llave de acceso a una Europa más solidaria, tolerante, pacifista, estable y económicamente sostenible. España, auxiliada por el vigor de su lengua, el español, lleva décadas abogando por este proceso de integración y apoyo colectivos que, sin duda alguna, supone darle a Europa –y, por ende, a los Balcanes– el lugar que se merece en el escenario internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ CALLEJA, María Antonia. «Traducción literaria: creación *vs.* re-creación». En: *Encuentros complutenses en torno a la traducción*. Madrid, Editorial Complutense, 1995, pp. 703-709.
- BEZERRA, Paulo. «Translation as creation». En: *Estudos avançados*, 26(76), 2012, pp. 47-56.
- BOŠKOVIĆ, Ivana. «Enseñar español en Serbia: el español en la encrucijada balcánica». En: *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Vol 1: Europa Oriental*. Madrid, En Clave-ELE, 2017, pp. 395-410.
- CONDE DE BEROLDINGEN GEYR, Cristina. «El español en Grecia». En: *El español en el mundo*, anuario 2021.
- DÍEZ PLAZA, César Luis. «El español en Serbia». En: *El español en el mundo*, anuario 2021.
- JIMÉNEZ-ZUMALACÁRREGUI ÁLVAREZ, Jorge. «El español en Rumanía». En: *El español en el mundo*, anuario 2021.
- JOVANOVIĆ, Ana & Ivana GEORGIJEV. «Español en Serbia: Análisis demolingüístico de la presencia del español en el sistema educativo formal de Serbia». *Beoiberística* vol. VII / 1, 2023, pp. 137-158.
- KAPOVIĆ, Marko. «El español en Croacia: pasado, presente y futuro». En: *Espiral. Revista de la Consejería de Educación en Bulgaria*, 31, 2023, pp. 12-14.
- RODRÍGUEZ-LIFANTE, Alberto. «Enseñar español en Grecia: retos y perspectivas actuales para el profesorado de ELE». En: *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Vol 1: Europa Oriental*. Madrid, En Clave-ELE, 2017, pp. 225-239.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Outside in the Teaching Machine*. London-New York: Routledge, 1993.
- URQUIJO SÁNCHEZ, José Ignacio. «El español en Croacia». En: *El español en el mundo*, anuario 2021.



MAURILIO DE MIGUEL

Periodista y docente en Suiza, México, Alemania, Italia, Marruecos y ahora Bulgaria donde imparte clases en el Instituto Bilingüe Prof. Doctor Asen Zlatarov. En Venecia formó parte del comité científico del Festival Internacional de poesía Palabra en el Mundo. Tiene dieciséis libros publicados (1986-2019). Firmó artículos de opinión en el diario El Mundo (1989-2010). Fue guionista del programa de TV2 Metrópolis (2003-2013). Conferenciante semanal para la Fundación Ámbito Cultural de Madrid (2010-2016), Premio Sial de poesía (2003), Premio del Ente Nazionale de Turismo (2005), Festival Fisahara (2006), y “Mejor escenografía” del Festival de Teatro Escolar en español en Varna (2024).

EL ESPAÑOL, LENGUA FRANCA

Lo fue mientras la cruz y la espada dominaban medio mundo con nuestros tercios imperiales, entre los siglos XVI y XVIII. Las poblaciones andinas y del Cono Sur, la Amazonía, el Caribe y el Delta del Mississippi, aparte, los Países Bajos. Nápoles parecía una provincia ibérica más... El español mantuvo su estatus de lengua franca, tal cual lo había sido el latín, incluso cuando nuestra piel de toro pasó a ser conocida por sus emigrantes más que por sus tropas, allende las fronteras. Al quedar a este lado del océano un nuevo El dorado, en el ambicioso puerto de Casablanca, se reveló hispanohablante el grueso de sus estibadores y peones camineros, bajo el organigrama francés que multiplicaba su actividad. ¿De qué, si no, iba a rebautizarse Dar-el-Beyda con el topónimo español Casablanca? ¿Acaso la ciudad había sido oficialmente española alguna vez? Al puerto bereber de la Chaouia llevaban acudiendo, desde siempre, mercantes, consorcios y legaciones de la península ibérica. Pero, en torno a 1898, con la pérdida de sus últimas posesiones en ultramar, nuestro país lo llenó de desempleados, por principal capital humano. Aventureros de la necesidad, codo a codo con represaliados e hijos del exilio político, fugitivos, ganapanes, correfortunas. No siempre las castas y monopolios dominantes imponen su ley idiomática, por poderosos y acaudalados que se vean.

Por los pagos “far west” de Casablanca se entendían cristianos, musulmanes y judíos en la lengua de

Cervantes, para bien de jugosos negocios todoterreno. Lo cuenta el escritor Camilo Bargiela, hacia 1908 cónsul adjunto en semejante babel¹. Lo ratificará Manuel Fernández Silvestre, por entonces al mando de la policía *jerifiana* y tristemente célebre, en 1921, abocada su comandancia al desastre militar de Annual². “El español no es solamente el idioma madre de la costa marroquí, sino la lengua mercantil más empleada”, había sentenciado el diplomático Adriano Rotondo en Casablanca, poco antes de que los franceses bombardeasen su medina durante el verano de 1907³. Un buen momento para que el emprendimiento cultural de corte hispanista hubiera florecido. Los franciscanos contribuyendo también a la expansión de nuestra lengua... No obstante, queda en los archivos la tracción humana de andaluces, extremeños y murcianos, como motor lingüístico allí. Si se quiere, a desmano y con trapelo...

El español ha sido lengua franca en el mundo, por la fuerza de las armas o bien gracias a sus bra-

1 SÁNCHEZ GRANJEL, Luis. *Baroja y otras figuras del 98* “Recuerdos de Camilo Bargiela”. Madrid. Guadarrama, 1960.

2 SERRANO VÉLEZ, Manuel. *Silvestre o el sueño de un imperio*. Córdoba. Editorial Almuzara. 2018..

3 LÓPEZ RODRÍGUEZ, Armando. *Los hermanos Rotondo y Nicola, coleccionistas arqueológicos de finales del siglo XIX y principios del XX*. Madrid. Espacio, Tiempo y Forma. 2015.

ceros desarmados. Lo fue antes de que el inglés se enseñorease, exportando cultura y tecnología a partir del siglo XIX y, sobre todo, tras la II Guerra Mundial. Existen otros periodos históricos con viento a favor para la lengua peninsular, empeño civil para nada orquestado desde institución alguna, en las latitudes más insospechadas. ¿Una prueba fehaciente de la fácil penetración que parece tener? Quién lo iba a decir... La República pirata de Salé habló español durante los siglos XVII y XVIII, con navegación de cabotaje en el norte del África atlántica. También se habló en Tombuctú, al otro lado del Sahara, pues mercenarios ibéricos componían la expedición que descubrió la mítica ciudad al Occidente. Manuel Pimentel lo explica en sus investigaciones y libros⁴. Mercenarios proclives a mezclarse con su población saheliana, elevando a la categoría de “lengua doméstica” el español. A Guinea Ecuatorial llegaba el habla española, después, en 1778, mediante cesión del dominio portugués. Hasta en la francófona Conchinchina se propagó, con tan remoto destino convertido en lugar común de las antípodas, sin ser conocida todavía como Vietnam. Nuestros soldados de fortuna lo llevaron hasta sus costas, como carne de cañón, lejos de cualquier plan de estudios o asentamiento. La Acción Educativa Exterior y sus variantes escolásticas, la Agencia de Cooperación Internacional, el Instituto Cervantes, las academias concertadas... Ahora que sí existe una red de escuelas articulada que da la vuelta al mundo... ¿podría volver el español a reverdecer laureles en el siglo XXI?

16

«LA PREVALENCIA DE UNA LENGUA FRANCA SE CONSTATA EN ENCRUCIJADAS CON DISTINTAS HABLAS VERNÁCULAS, QUE LA ACABAN ESCOGIENDO COMO VÍA COMÚN DE ENTENDIMIENTO.»

Las condiciones para que así sea parecen servidas en bandeja. En caliente, al menos. A lomos de la presión demográfica cabalga nuestra lengua, avanzando sin techos de cristal por la geografía de los Estados Unidos. Los *ghettos* de inmigrantes latinos en Florida, Texas y Orlando pasan a ser *lobbys*. La consolidación de una clase media hispana en la costa este y oeste de los Estados Unidos, clase con poder adquisitivo para el consumo, exige *spots* en lengua española. Y eso por no citar puntos filipinos en Extremo Oriente, con mantón de Manila en la capital del archipiélago que les da nombre. O bien la iniciativa del senador Angel Pulido Fernández, en 1904, para que se reconociese

y apoyase el ladino, variante del castellano arcaico que siguen silabeando las comunidades sefardíes del Mediterráneo magrebí y oriental⁵. Parece difícil que los saharauis olviden de golpe el español, sea cual sea su solución política final. La perspectiva desde la que los subsaharianos miran Marruecos, escala hacia el bienestar, eleva el tono, pone sus dos lenguas no angloparlantes de estatus: el francés y el español. Es ya un secreto a voces el creciente interés de China por exportar franquicias de todo a un euro, que buscan docencia en nuestro idioma.

«SE NECESITAN FOROS, CITAS INTERÉTNICAS Y PANCULTURALES, BAJO PARAGUAS DE LAS INSTITUCIONES Y FUNDACIONES, OBSERVATORIOS, LABORATORIOS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN MIXTOS, FERIAS, NUEVOS FESTIVALES Y SEÑUELOS DE ANIVERSARIO.»

Faltan, eso sí, iniciativas llamémoslas “ecuménicas” en el despliegue de nuestras escuelas cervantinas alrededor en los cinco continentes. Tal vez dinámicas de encuentro entre los estudiantes de español aquí y allá, que vayan más allá de acuerdos bilaterales o desarrollo tentacular de nuestras instituciones educativas. La prevalencia de una lengua franca se constata en encrucijadas con distintas hablas vernáculas, que la acaban escogiendo como vía común de entendimiento. ¿Por qué no comenzar a tender puentes afectivos y efectivos, entre tantas comunidades dispersas, pero todas ellas hispanófilas? La pandemia de la Covid dio lugar al desarrollo de la videoconferencia y el chat audiovisual de grupo, como herramientas *online* de contacto interpersonal, para abrir boca... Y, ya que la movilidad parece volver como signo de nuestra aldea global, vayamos más allá.

¿Hay lugar para desplazar a los estudiantes de español por el planeta? ¿Vale la pena invertir en estrechar físicamente sus lazos? ¿De dónde sacar presupuestos para ello? Antes de presupuestar vamos a suponer. Hablemos de supuestos antes que de presupuestos... Supongamos que no sólo se les ofertan becas para ampliar estudios o campamentos de verano en España. Pongamos, por ejemplo, que los festivales de teatro escolar en español, los de Marruecos y Europa del Este, envían activos y emisarios a mitad de camino, se dan cita en Túnez, donde perdura la herencia andalusí y abunda el hispanismo de congresos. ¿Valdría la pena el esfuerzo de favorecer así el estatus del español como lengua franca? Imaginemos convocatorias para el alumnado del ELE en yacimientos arqueológi-

4 PIMENTEL, Manuel / DIADIE, Ismael. Los otros españoles: Manuscritos de Tombuctú, Andalusíes en el Níger. Barcelona. Martínez Roca. 2004.

5 PULIDO FERNÁNDEZ, Ángel. *Españoles sin patria y la raza sefardí*. Madrid. Teodoro. 1905.

cos de marca hispana, auspiciados por la UNESCO. También para ellos, proyectos de museo etnográfico que pongan en valor el mestizaje, allí donde la circunstancial dominación española haya derivado en hermandades... Cuestión de articular programas de permutas, trueques, acogida familiar e intercambios, sponsorización, patrocinios y mecenazgo. Fórmulas *low cost* al estilo *BlaBlaCar* y *Airbnb* para el desplazamiento y el acomodo podrían hacerlo posible. Las iniciativas *e-twinning* de la UE brindan apoyo y plataforma en la misma dirección, incluso a proyectos más imaginativos. Se impone descentralizar el uso de nuestra lengua, para que alcance normalización de lengua franca. Deslocalizarla con el suelo patrio como referencia obligada y tutela. El uso del español ha de

crecer a nuestras espaldas, al entenderse en ella, sin ir más lejos, eslavos y magrebíes, sin por ello renunciar a su idiosincrasia. Se necesitan foros, citas interétnicas y panculturales, bajo paraguas de las instituciones y fundaciones, observatorios, laboratorios de trabajo e investigación mixtos, ferias, nuevos festivales y señuelos de aniversario. Incluso para revalorizar en lengua española el patrimonio material e inmaterial de sus hablantes, la sintonía de su entendimiento.

Nómadas digitales, viajeros con sed de conocer, comunicando ideas y emociones en español. Nunca tuvimos tan a mano crecer como personas, en tanto lo hacemos como entidad cultural. Supongamos, pongamos los medios para que la lengua de Cervantes vuelva a descubrir nuevos mundos.

ESPIRAL // CULTURALES

NADIA MANOLOVA-NIKOLOVA



Profesora titular de Historia del Renacimiento nacional búlgaro (siglos XVIII-XIX) en la Facultad de Historia en la Universidad de Sofía "San Kliment Ohridski"; Vicedecana de la misma facultad (2019 - 2023); editor jefe del Anuario de la Universidad de Sofía (Facultad de Historia, 2023 -)

Autora de varias investigaciones monográficas: La educación búlgara-encuentros culturales con Europa. *Actas del VIIIº Congreso "Cultura Europea"*, Pamplona, 19 al 22 de octubre de 2005 ; "Notas históricas del Centro-Oeste de Bulgaria" (coautora Penka Zheleva); "Los tiempos de la peste 1700-1850"; "Investigación histórica sobre Bulgaria Centro-Occidental de los siglos XV-XIX." (coautora Penka Zheleva); "Los búlgaros, la construcción de iglesias y la literatura religiosa en los años 1830 - 1840."

En coautoría con la profesora Krasimira Tabakova ha escrito el libro "España, los Balcanes y los búlgaros, siglos XVIII - XIX", del que están preparando un segundo tomo.

KRASIMIRA TABAKOVA



Profesora titular de Didáctica de la Historia en la Facultad de Historia de la Universidad de Sofía "San Kliment Ohridski" y Vicedecana de la misma facultad (2007-2015). Posee la insignia de honor con cinta azul por la Universidad de Sofía "San Cl. Ohridski".

Es coautora de libros de textos de historia a nivel de bachillerato y autora de varias investigaciones monográficas: "POSDB y el problema nacional búlgaro 1903-1912", "Módulo - Bulgaria. Paralelos educativos", "El libro de texto de Historia - aspectos didácticos", "Didáctica de la enseñanza de la Historia"

Es coautora junto a Nadia Manolova-Nikolova del libro "España, los Balcanes y los búlgaros (siglos XVIII - XIX)", del que están preparando un segundo tomo.

18

DIPLOMÁTICOS ESPAÑOLES, LOS BALCANES Y LOS BÚLGAROS EN LOS SIGLOS XVIII Y XIX

En los años 70 y 80 del siglo XX se crea una colección de copias de documentos españoles diplomáticos y otros en el Archivo Central del Estado en Sofía, Bulgaria. Esta colección española nace como resultado del trabajo de relevantes historiadores búlgaros como el Académico Vasil Gyuzelev, los catedráticos Bistra Tsvetkova, Nikolay Genchev y Dragomir Draganov, el hispanista - traductor Ventseslav Nikolov y otros estudiosos, con el objetivo de ampliar las fuentes de información para la ciencia histórica búlgara, coincidiendo con la celebración de los 1300 años de la creación del estado búlgaro. Por varias razones, durante largos años, no se hizo uso científico de estos documentos.

A principios del nuevo siglo XXI, las catedráticas Krasimira Tabakova y Nadia Manolova-Nikolova empiezan a traducir y analizar los documentos diplomáticos e incluso continúan buscando en el Archivo Histórico Nacional de Madrid donde trabajan en los años 2010, 2014, 2018 y 2023. Gracias a esta labor enriquecen la mencionada colección con nuevas copias de documentos de los siglos XVIII, XIX y XX.

En el presente artículo se usan fuentes del Archivo Central del Estado búlgaro, del Archivo Nacional Histórico en Madrid y sin olvidar la única investigación existente sobre el tema, la del contemporáneo diplomático español Pablo Martín Asuero (Asuero: 2016), y se presta



1. La iglesia San Stefano o del Cuerno de Oro en Constantinopla.

especial atención a la documentación de la misión diplomática española en Estambul/Constantinopla que saca a la luz interesantes personajes cuyos informes revelan muchos y variados datos del pasado del Imperio otomano – en particular sobre los Balcanes y sobre los búlgaros.

El primer embajador español en el Imperio otomano es **Juan Ventura de Bouligny** que probablemente se traslada a Estambul a finales de los años 70 del siglo XVIII. Gracias a sus cartas dirigidas al secretario de Estado Floridablanca, podemos marcar las metas generales en la política española relativa al Este y al Imperio Otomano a finales del siglo XVIII.

Toda la serie de cartas de Bouligny muestra la existencia de un correo regular por tierra en los Balcanes. Los informes que contienen se refieren a acontecimientos públicos, de relaciones entre los otomanos y Rusia, de los éxitos de los franceses en el comercio del Levante mediterráneo, de los puertos del Danubio, o de la isla de Chipre. (AHN, M^o Exteriores – H, N 4742, 4755).

En otras cartas se trata la vida y organización religiosa en el imperio, generalmente de las sociedades católicas. Durante el año 1786, hay una serie de cartas interesantes en las que se pide protección para el representante católico en las provincias de Sofía y de Plovdiv y el cargo de cónsul o agente diplomático para Juan Bouligny. Después de bastantes intentos y con el visto bueno del rey español y del Papa en el Vaticano, al final La Sublime Puerta no permite la expedición de *un firmán* para cónsul en: (se cita) “... este perdido lugar (Plovdiv) que no es un puerto en los que habitualmente se nombran cónsules” (AHN, M^o Exteriores – H, N 4742, 4756).

Otra figura importante en la delegación diplomática de España en Estambul es **Antonio López de Córdoba**. Nacido el 12 de diciembre de 1799 en Priego, provincia de Cuenca, recibe una excelente formación en la Academia Real San Isidro y maneja con soltura las lenguas clásicas y el árabe.

López de Córdoba acumula una gran experiencia diplomática en Estambul donde ejerce en primer lugar y siendo muy joven como secretario intérprete-traductor desde 1827. Ese mismo año, participa en la elaboración del segundo contrato de paz y comercio

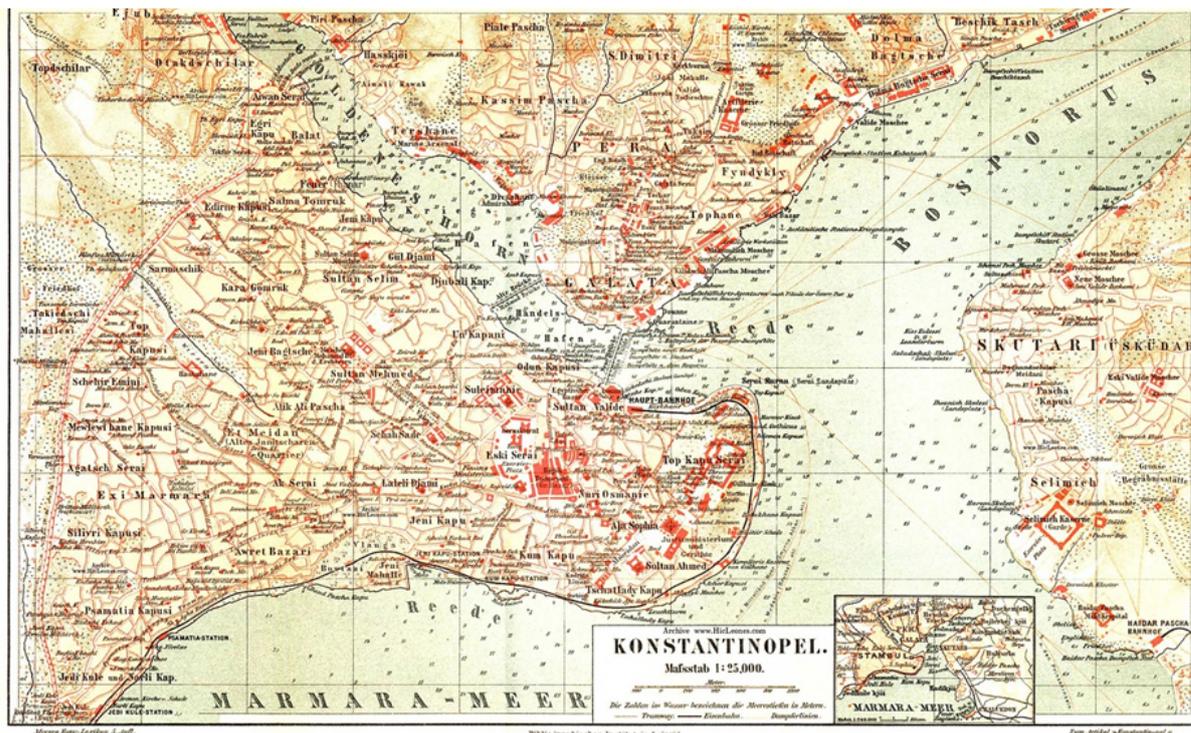
entre España y el Imperio otomano que permite el acceso de los barcos españoles al Mar Negro. Él mismo lleva a Madrid dicho contrato y es galardonado con la orden del Rey Fernando VII por sus méritos.

El año 1833 fallece el rey y es sustituido en el trono por su hija Isabel II que es reconocida como Reina por las grandes potencias europeas. El Imperio otomano también la reconoce, algo que los historiadores españoles explican por el espíritu liberal del imperio en este período. En el año de la coronación de Isabel II, López de Córdoba empieza su andadura diplomática en la capital otomana que dura hasta 1847. Es testigo de acontecimientos muy importantes: la rebelión griega, la liquidación del cuerpo de los jenízaros, la creación del nuevo ejército y, sobre todo, la proclamación de la *Declaración de Gulhane* en 1839 por el sultán Abdul Medjid I, que, en presencia de embajadores europeos, lee la ley conocida como la *Hatisherif de Gulhane*, que abre la “era del Tanzimat” o la era de las reformas, según la cual el gobierno promete garantizar la vida, la propiedad y el honor de todos los pueblos del Imperio sin diferencia de origen y de fe.

Su estancia en Estambul coincide con un período próspero del reinado de Isabel II. López de Córdoba logra con gran mérito la firma del tercer contrato hispano-turco de 1840 con bastantes privilegios para España (Asuero: 2016, 9-11). En 1846 recibe el rango de ministro Extraordinario y Plenipotenciario de España en Estambul por su misión en Siria.

Respecto a los Balcanes, hay una carta muy importante del 18 de septiembre de 1833 escrita por Antonio López de Córdoba. En ella se informa sobre el artículo secreto del contrato firmado el 8 de julio de ese mismo año, el llamado Contrato de *Unikyar Iskelesi*, por el que se prohíbe el acceso a barcos militares extranjeros en los Dardanelos. El tratado provoca cambios importantes en las políticas de Francia e Inglaterra hacia el Imperio otomano. Proporciona valiosos datos sobre el príncipe Stefan Bogoridi, búlgaro de origen y también sobre el devastador brote de peste durante los años 30 del siglo XIX. A menudo adjunta a sus cartas documentos importantes, como las normas sanitarias para el río Danubio, establecidas contra la propagación de la peste en los Balcanes, Rusia y Europa. (AHN 2862, M^o Exteriores H, 1770, N 260). A su vez, analiza la frenética situación política en Serbia, Grecia y Albania o en otros países como Egipto y Siria. (Tabakova, Manolova-Nikolova: 2015, 94-104).

«DURANTE EL AÑO 1786, HAY UNA SERIE DE CARTAS INTERESANTES EN LAS QUE SE PIDE PROTECCION PARA EL REPRESENTANTE CATÓLICO EN LAS PROVINCIAS DE SOFÍA Y DE PLOVDIV Y EL CARGO DE CÓNSUL O AGENTE DIPLOMÁTICO PARA JUAN BOULIGNY.»



2. Mapa de Constantinopla.

20

«(LÓPEZ DE CÓRDOBA) PARTICIPA EN LA ELABORACIÓN DEL SEGUNDO CONTRATO DE PAZ Y COMERCIO ENTRE ESPAÑA Y EL IMPERIO OTOMANO QUE PERMITE EL ACCESO DE LOS BARCOS ESPAÑOLES AL MAR NEGRO.»

Mantiene relaciones con la embajada inglesa y bastante más con la de Francia. Sus cartas de finales de los años 40 y principios de los 50 del siglo XIX contienen importante información sobre las consecuencias en los Balcanes de la revolución europea de 1848, la llegada a estas tierras de los revolucionarios húngaros y polacos y su destino en el Imperio otomano. Interesantes son los datos que envía el año 1850 sobre las rebeliones en los Balcanes, en Bosnia y Herzegovina y también en Bulgaria. En un informe, cuenta la detención en la guarnición militar Belogradchik de rebeldes junto a tres oficiales rusos “con armas en la mano” y su posterior escapada, confirmando así las sospechas de una intervención rusa en estas revueltas contra los otomanos, confirmando la creciente presencia militar rusa en los Balcanes de 1848 a 1851. El diplomático sigue el crecimiento del conflicto entre Francia y la Sublime Puerta respecto a Tierra Santa y juega el papel de intermediario entre ambos estados para, aun temporalmente, apagar esta tensión. Más adelante, en el otoño de 1854, informa de una rebelión en Grecia y la mejora de las relaciones con la Sublime Puerta. Sigue al detalle la misión de Kubrazly Pasha por Bulgaria en

1860 con el objetivo de desenmascarar a funcionarios corruptos, impuestos injustos y arbitrariedad administrativa. También informa de la visita del príncipe de Valaquia y Moldavia Aleksander Cuza a Estambul (Tabakova, Manolova-Nikolova: 2015,133 -139).

López de Córdoba deja una inapreciable colección de libros, monedas, manuscritos y obras de arte en la Academia Real Histórica de España. Fallece el 15 de marzo de 1854 de neumonía, tan solo un mes después de contraer matrimonio, y está enterrado en el cementerio de San Miguel y San Justo en Madrid, donde descansan célebres artistas, músicos, pintores, aristócratas y otros. (Asuero: 2016, 12).

Debemos destacar también a dos diplomáticos que encabezan la legación española en Constantinopla en los momentos de la crisis oriental más turbulentos para los búlgaros. Se trata de **José Antonio Aguilar** y **Augusto Conte Lerdo de Tejada**. Ellos envían amplia información sobre los intereses españoles en los lugares santos de Oriente y sobre los pueblos sometidos al Imperio otomano, como son los búlgaros. Esta fue una época convulsa, coincidiendo con el ascenso al trono español de Amadeo I de Saboya (1870-73) y la proclamación de la República.

José Antonio Aguilar nace en Portugal en 1823. Permanece en la Legación de España en Lisboa desde noviembre de 1840 hasta enero de 1844 (AHN, M° Exteriores – H, PP 24, Expediente 130, Banda 3). En 1855 se le da la categoría de Encargado de negocios (AHN, M° Exteriores – H, PP 24, Expediente 130, Banda 11) que ejerce en Constantinopla entre 1868 y 1873.



3. La puerta de Edirne o Adrianópolis y caravana de camellos.

Los principales problemas en los que Aguilar se detiene en su correspondencia diplomática están relacionados con la cuestión eclesiástica. Sobre este tema, durante los años que está en la capital otomana, envía una quincena de informes. En ellos aclara detalladamente la política de la Sublime Puerta, del Patriarcado, las exigencias del clero búlgaro y los resultados obtenidos. Según él, las razones principales del levantamiento de los búlgaros por la cuestión eclesiástica se deben al comportamiento del clero griego y la creciente corrupción. En segundo lugar, analiza la política del Patriarcado y la posición del propio Patriarca, señalado como partidario e instrumento de la política rusa. En tercer lugar, Aguilar rastrea el comportamiento de las grandes potencias, especialmente Rusia por perseguir la unidad de los cristianos ortodoxos y apoyar al Patriarcado. Al mismo tiempo, lleva a cabo una activa propaganda en los principados del Danubio y alienta a los búlgaros a emigrar a Crimea. En sus informes se describe también la política del Imperio otomano en la cuestión eclesiástica dirigida a dividir a los cristianos ortodoxos para debilitar su deseo de independencia en Grecia o de liberación nacional de los búlgaros. Se puede decir que Aguilar es el diplomático que mostró mayor simpatía por la lucha de los búlgaros por la liberación política. (Tabakova, Manolova-Nikolova: 2015, 150-164).

En los convulsos años de la Crisis Oriental de los Balcanes entre 1875-1878, el jefe de la misión diplomática en Constantinopla es Augusto Conte Lerdo de Tejada (1823, Cádiz-1902, Florencia). Su padre era francés y su madre provenía de una antigua familia aristocrática española¹, pero él dice que se siente español de corazón. Se licencia en Derecho y comienza su carrera en Lisboa en enero de 1844 como agregado diplomático extranjero no remunerado. Posteriormente, logra un éxito excepcional en su desarrollo profesional. Como diplomático representa a España en México y es nom-

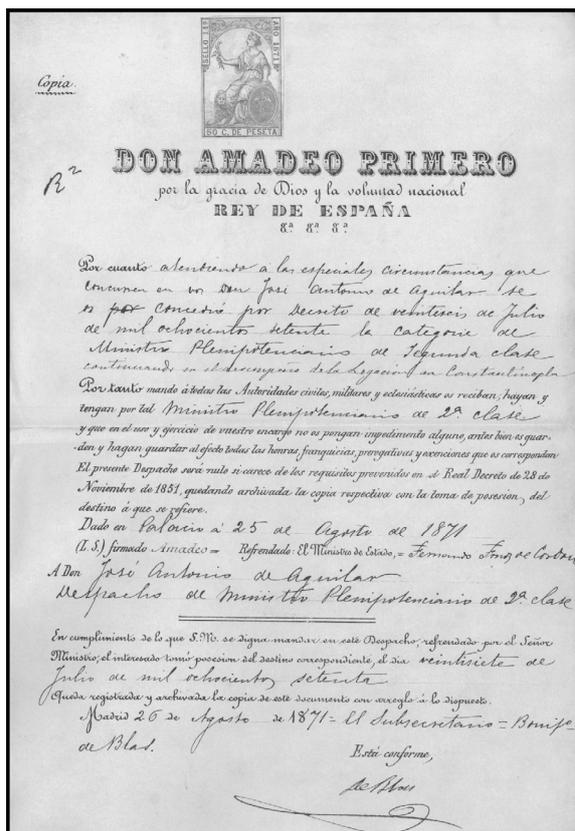
«EN LOS DIVERSOS INFORMES DEDICADOS AL LEVANTAMIENTO, PRESTA SERIA ATENCIÓN A LA POSICIÓN DE LAS GRANDES POTENCIAS Y A SUS INTERESES A FAVOR Y EN CONTRA DE LA CONCESIÓN DE LA INDEPENDENCIA A LOS BÚLGAROS.»

brado segundo secretario en Roma, Turín y Nápoles. Posteriormente reside en Londres durante siete años como primer secretario de la Legación (AHN, M°. Exteriores, PP 176, Expediente 2192, Banda 5). En 1865, toma posesión en Dinamarca del cargo de ministro Residente, puesto que ocupa hasta 1869, cuando por Real Decreto se le declara cesante por haber sido suspendido su destino en el presupuesto. Así durante el periodo del Sexenio democrático no se encuentra información sobre su actividad diplomática hasta principios del año 1875. Es entonces designado como ministro Plenipotenciario en Constantinopla en el periodo 1875-1878. (M°. Exteriores, PP 176, Expediente 2192, Banda 7). Es autor del libro “Memorias de un diplomático” en tres volúmenes, publicado en 1901-1903. En el último volumen describe su estancia en la capital otomana (Tabakova, Manolova-Nikolova: 2015, 164).

Como diplomático en Constantinopla, Augusto Conte es testigo de los procesos durante la Crisis oriental que terminan con la Guerra ruso-turca y los posteriores tratados de paz de San Stefano y de Berlín. En estos tres años Augusto Conte presta mucha atención al levantamiento que estalló en Bosnia y Herzegovina dando información detallada sobre los combates, las fuerzas de los insurgentes y el ejército turco. Considera que estas acciones afectarán sin duda también a los demás pueblos balcánicos: búlgaros, albaneses y griegos de Tesalia. En octubre de 1875, acerca de los disturbios en Shumen y Philipopol (hoy Plovdiv), afirma que están organizados “por sacerdotes y maestros con el objetivo de provocar un levantamiento” (Tabakova, Manolova-Nikolova: 2015, 164-172).

Augusto Conte describe la Sublevación de abril en la primavera de 1876 como “un síntoma de las enfermedades que padecía el imperio”. El diplomático español analiza las dificultades que afrontan los búlgaros en su lucha, la proximidad a la capital, las buenas comunicaciones y la preparación del ejército turco a pesar de los problemas financieros y las convulsiones en el país. En los diversos informes dedicados al levantamiento, presta seria atención a la posición de las grandes potencias y a sus intereses a favor y en contra de la concesión de la independencia a los búlgaros. Según él, en esos momentos, está surgiendo claramente la idea de una intervención en los asuntos internos de Turquía y de una futura solución de la cuestión búlgara.

¹ <https://dbe.rah.es/biografias/83425/augusto-conte-y-lerdo-de-tejada>



4. Nombramiento de embajador de José Antonio Aguilar.

22

Otro punto culminante de los informes de Augusto Conte es sin duda la guerra ruso-turca de 1877-1878. Casi todos los días envía información a Madrid, incluso informes cifrados sobre los combates. Sus simpatías están claramente del lado turco, lo que se evidencia a veces en el tono cáustico sobre la política rusa en los Balcanes y los resultados de las hostilidades. Por ejemplo, en las batallas de Shipka, en septiembre de 1877, se informa que Solimán Baja es el dueño de la situación. Observamos un enfoque similar en los in-

formes sobre el asedio de Pleven. Incluso después de la caída de la ciudad, a principios de enero de 1878, Conte informa que aún no se ha hecho ningún anuncio oficial en la capital sobre el destino de Pleven y Osman Pasha. De hecho, en sus valoraciones, Augusto Conte llega a contradecirse en informes posteriores según va decayendo el optimismo (Tabakova, Manolova-Nikolova: 2015, 194-211).

Una cuestión extremadamente importante que está presente en los informes de Augusto Conte es la conclusión del Armisticio, el tratado preliminar de San Stefano y el Tratado de Berlín. En este caso, se basa en cierta medida en sus colegas de las misiones de Berlín y San Petersburgo, así como en el comportamiento específico del gobierno turco en Constantinopla. Refleja la renuncia de las autoridades otomanas a ceder fortalezas importantes, así como a entregar Tesalia y partes del Epiro a los griegos. Según él, esto último, así como la entrega de territorios a Austria-Hungría, es temporal y, en relación con Grecia, señala que es “un beneficio gratuito e inmerecido”. Sobre la cuestión de Bulgaria, comparte que “en realidad, se está separando de Turquía, pero mantendrá con ella una cierta relación de alianza, ya que reconocerá la soberanía del Sultán y le rendirá homenaje...”. El tratado en sí se evalúa como una victoria para Inglaterra, “que está decidida a poner algunos límites a las ambiciones de Rusia, y esto significa mucho para Turquía” (Tabakova, Manolova-Nikolova: 2015, 212-216).

A través de documentos, cartas e informes enviados sistemáticamente, los diplomáticos españoles muestran diferentes puntos de vista sobre los acontecimientos del siglo XIX en los Balcanes. Su lectura y análisis rompen con las valoraciones en blanco y negro tradicionalmente esperadas, solo aprobatorias o negativas, de los cambios dramáticos en esta parte de Europa, el momento en que Bulgaria regresa una vez más al mapa político europeo para demostrar su valía y encontrar su lugar en él.

FUENTES:

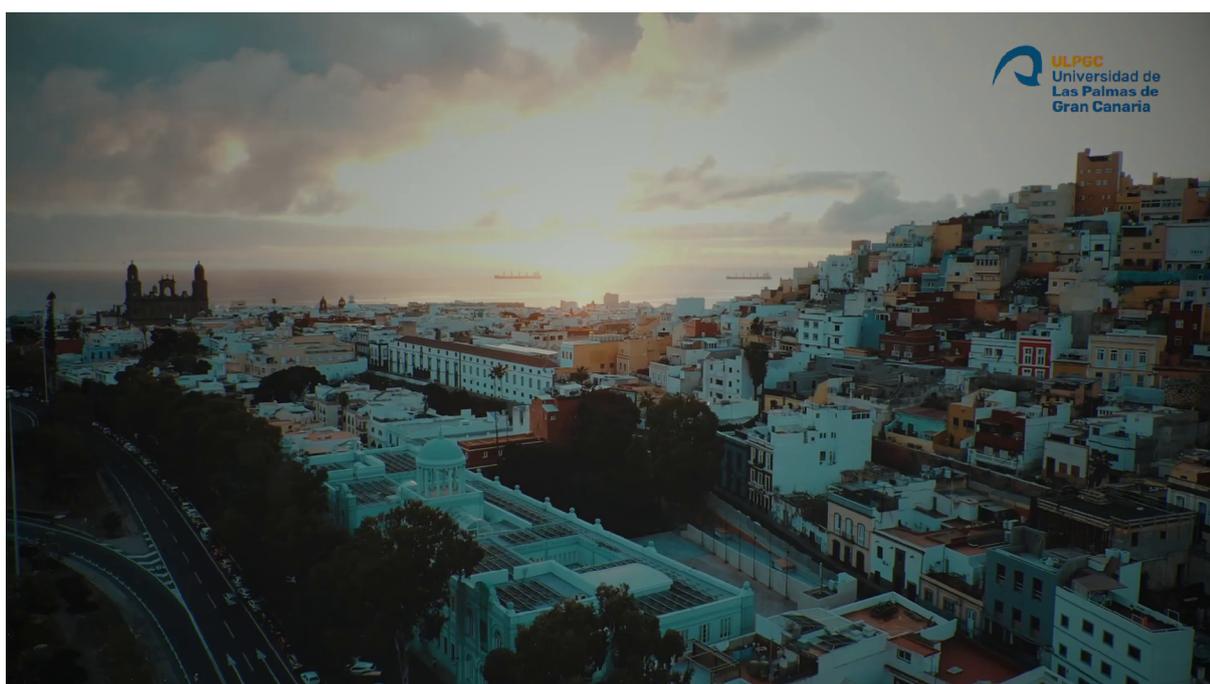
AHN: Archivo Histórico Nacional
 Mº Exteriores – H: Ministerio de Exteriores – Historia
 MANOLOVA-NIKOLOVA Nadia, TABAKOVA Krasimira. España, los Balcanes y los búlgaros (siglos 18 – 19). Sofia, 2015
 ASUERO Pablo Martín. Representantes españoles en la legación española en Estambul 1833 – 1930. Verlag, 2016

UNA UNIVERSIDAD JOVEN, DIVERSA Y CON PROYECCIÓN: LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

En la ULPGC consideramos un privilegio servir a la sociedad, implicándonos con ella, contribuyendo a su desarrollo y bienestar físico, mental, ambiental, cultural, económico y social, y siendo líderes en sus procesos de transformación y cambio.

Lluís Serra, Rector

23



La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) es una universidad joven que este año celebra su treinta y cinco aniversario, ha formado a más de 80.000 jóvenes que se han incorporado al sector profesional de Canarias y del resto del mundo. Localizada en la provincia de Las Palmas, se posiciona en las islas orientales del archipiélago canario, con una estructura académica que se distribuye en las islas de Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote.

Con uno de los mejores climas del mundo, y un crisol de paisajes diversos y protegidos en más de un 40%, todas sus islas son Reservas de la Biosfera, desplegando un valioso patrimonio natural y cultural reconocido por la UNESCO. El archipiélago se ha convertido en 50 años en un polo atractor de 16 millones de turistas/año. La posición geoestratégica de Canarias, a un centenar de kilómetros del continente africano, región ultraperiférica europea y vinculada históricamente con América, la constituyen un punto de confluencia multicultural intercontinental favorecida por infraestructuras como el Puerto de la Luz, el más importante del Atlántico medio.

En la actualidad, la ULPGC cuenta con alrededor de 19.000 estudiantes que cursan sus estudios universitarios oficiales de grado, máster y doctorado, así como de títulos propios de Maestrías, Expertos Universitarios y Programas Formativos Especiales. Nuestra institución cuenta con más de 1.500 docentes que también desempeñan una importante actividad investigadora, avalada por 117 grupos de investigación, algunos de los cuales son de referencia internacional.

La oferta de estudios de la ULPGC es amplia y abarca todas las ramas del conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingenierías y Arquitectura. Todas las enseñanzas oficiales de grado que oferta la ULPGC tienen un plus de calidad y excelencia, avalado por la Comisión Europea mediante la Carta Universitaria Erasmus, que permite a los estudiantes matriculados en cualquiera de las enseñanzas de grado, participar en el Programa Erasmus + en más de 250 universidades socias para realizar los intercambios en el ámbito europeo.

Asimismo, la ULPGC tiene firmados convenios de colaboración con universidades españolas, en el marco del Programa SICUE, así como con universidades de Estados Unidos, Iberoamérica, Canadá, Suiza, Corea del

«CON UNO DE LOS MEJORES CLIMAS DEL MUNDO, Y UN CRISOL DE PAISAJES DIVERSOS Y PROTEGIDOS EN MÁS DE UN 40%, TODAS SUS ISLAS SON RESERVAS DE LA BIOSFERA, DESPLEGANDO UN VALIOSO PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL RECONOCIDO POR LA UNESCO.»

Sur, Taiwán, Malasia, Japón y Australia, entre otras, lo que le permite ofrecer también una movilidad intercontinental. Además, la ULPGC destaca por ofertar programas de Doble Titulación Universitaria Internacional, gracias a los acuerdos establecidos principalmente con universidades del Reino Unido, Alemania y Francia.

Además, cuenta con cinco cátedras UNESCO, vinculadas a los estudios marinos, los sistemas locales de salud, los derechos humanos, el turismo sostenible y las ciudades creativas.

Desde finales del 2023, la ULPGC se incorporó a la iniciativa de las Universidades Europeas, formando parte de la alianza ERUA, con otras siete universidades coordinadas por Paris 8. Se trata de una propuesta de gran impacto académico continental, ya que tan solo el 10% de las universidades europeas forman parte de este programa financiado ERAMUS+ que tiene como finalidad darle forma al futuro académico europeo.

Esto permite a los estudiantes que lo deseen obtener dos títulos oficiales acreditados en el Espacio Europeo de Educación Superior, uno por cada universidad. La ULPGC cuenta con un Parque Científico y Tecnológico que dinamiza la transferencia de resultados de I+D+i hacia la sociedad del entorno y sirve de base para la creación de empresas de base tecnológica. La ULPGC te ofrece una formación de calidad a precios públicos y todos los servicios que necesitas para tus estudios universitarios que te permitan lograr tus objetivos.

Para los nuevos estudiantes, la ULPGC proporciona, a través de su Programa de Mentoría, ayuda a sus nuevos estudiantes. Los estudiantes mentorizados cuentan con el apoyo de estudiantes veteranos o mentores, que les guían durante el primer semestre en la incorporación al mundo universitario.

«EN LA ACTUALIDAD, LA ULPGC CUENTA CON ALREDEDOR DE 19.000 ESTUDIANTES QUE CURSAN SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS OFICIALES DE GRADO, MÁSTER Y DOCTORADO, ASÍ COMO DE TÍTULOS PROPIOS DE MAESTRÍAS, EXPERTOS UNIVERSITARIOS Y PROGRAMAS FORMATIVOS ESPECIALES.»





3.

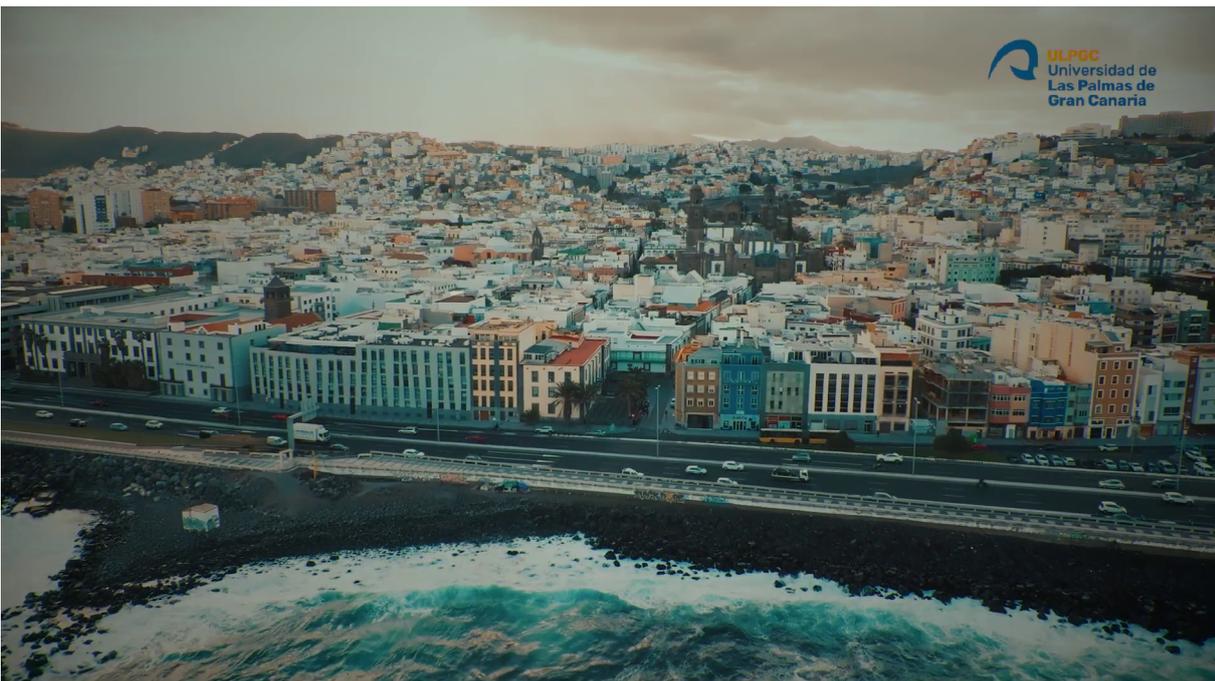
En la isla de Gran Canaria se encuentra el Campus de Tafira, el más extenso, situado en las afueras de Las Palmas de Gran Canaria puedes estudiar: Ingenierías, Arquitectura, Jurídicas, Economía, ADE, Turismo, Ciencias del mar, Actividad física y deporte, En el Campus del Obelisco, situado en el centro de la ciudad, aloja los estudios de Humanidades, Educación y la sede de la Estructura de Teleformación, incluyendo Traducción e Interpretación, Lenguas y Literatura, Geografía, Historia, y Educación. En el Campus de San Cristobal, frente a la Avenida marítima se posi-

cionan los estudios de Ciencias de la Salud, mientras que Enel Campus de Montaña Cardones, próximo a la localidad de Arucas, los de Veterinaria.

En la isla de Fuerteventura y Lanzarote se ofrecen estudios de enfermería y en esta última, con el Cabildo de Lanzarote, estudios en turismo.

En definitiva, una universidad hospitalaria localizada en un lugar paradisíaco, conectado con el mundo y un lugar de oportunidad para proyectar el talento de su comunidad.

25



4.

ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



MARTA EULALIA MARTÍN FERNÁNDEZ

Graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y en Periodismo por la *Trinity Saint David / University of Wales*, Máster en Español como Segunda Lengua en la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Escritura Creativa y Guion Audiovisual y Máster en Márketing y Comunicación Digital ambos en la Escuela Superior de Comunicación.

En la actualidad es lectora MAEC-AECID, impartiendo clases de español como lengua extranjera y didáctica del español en la Universidad de Bucarest, y profesora colaboradora y examinadora DELE en el Instituto Cervantes de dicha ciudad.

¡CONTÁGIATE DEL FLAMENCO!

27

Título	¡Contágate del flamenco!
Justificación y contexto	<p>Esta unidad didáctica, cuyas actividades giran en torno al flamenco, se presenta como una propuesta para trabajar, no solamente el componente lingüístico, centrándose en el léxico de las partes del cuerpo y en el imperativo en cuanto a aspecto gramatical, sino que también se centra en mostrar un aspecto sociocultural de Andalucía, como es el flamenco, a través de un recorrido por sus elementos, su historia y origen, así como ejemplos de artistas míticos y otros más actuales, para concluir conociendo los principales pasos de las sevillanas y ponerlo en práctica mediante el baile, en una fiesta flamenca organizada en clase, a modo de feria andaluza.</p> <p>Cabe señalar que esta propuesta didáctica puede llevarse a cabo con motivo del Día Internacional del Flamenco, el Día de Andalucía, la Feria de Abril o cualquier otra feria andaluza.</p>
Nivel	A partir de un nivel A2, establecido por el MCER, si se trata de presentar el imperativo y las partes del cuerpo; pero se puede adaptar a niveles superiores si lo que se desea es hacer un repaso. Aunque no es el objetivo principal de la unidad didáctica, también se incluye una actividad para repasar el presente irregular, lo que corresponde a un nivel A1. Asimismo, la actividad de dar las instrucciones de baile se puede adaptar para presentar el presente.

Objetivos y competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar el flamenco a los estudiantes de español como aspecto cultural fundamental de España y, en especial, de Andalucía. • Aprender las formas y los usos del imperativo afirmativo. • Repasar el presente irregular. • Aprender el vocabulario de las partes del cuerpo.
Contenidos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativos: dar instrucciones. • Léxicos: aprender las partes del cuerpo. • Gramaticales: aprender el imperativo afirmativo y repasar el presente irregular. • Culturales: mostrar el flamenco como aspecto cultural de Andalucía,.
Organización del espacio y el tiempo	La unidad didáctica está diseñada para dos sesiones de dos horas cada una.
Recursos materiales	Ordenador, proyector, equipo de sonido y decoración y vestuario para una fiesta flamenca. Alternativamente, comida y bebida típicas de Andalucía.

SESIÓN 1: NOS PREPARAMOS PARA SER BAILAORES DE FLAMENCO

Cultura:

28

1. Para entrar en materia, vamos a ver un [vídeo](#) sobre qué transmite el flamenco. ¿Sabéis que es Patrimonio Inmaterial de la Humanidad?
 - a. Qué os transmite? ¿Qué os sugiere? ¿Os gusta?



Fuente: Instituto Andaluz de Flamenco / Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía

Respuesta abierta.

Temporalización: 5 minutos.

2. Ahora vamos a conocer los principales elementos del flamenco y algunas curiosidades sobre él. ¿Sabéis identificar algunos de ellos?

1. Estos son algunos de los elementos importantes que forman parte del baile flamenco. Relaciona cada imagen con su nombre correspondiente:



1. El abanico
2. Las flores
3. La peineta
4. Las palmas
5. Las castañuelas
6. El traje
7. Los tacones
8. La guitarra

Algunas curiosidades...

El flamenco se caracteriza por expresar sentimientos profundos
 A día de hoy todavía no está claro el origen del baile y el canto flamenco
 El suelo donde actúan los artistas es de madera para proteger sus articulaciones
 El zapato de los bailarines es como un instrumento más de percusión

Fuente: AIL Español

Soluciones: 1 - 6; 2 - 7; 3 - 8; 4 - 3; 5 - 4; 6 - 5; 7 - 1; 8 - 2.

Temporalización: 10 minutos.

3. A continuación, vamos a descubrir, más detalladamente, qué es el flamenco. Para ello, debéis completar los siguientes espacios en blanco. Ya tenéis la inicial de cada palabra y el número de letras que tiene cada una.

- El flamenco es un **a**____, donde se conjugan el canto, toque y **b**____ de las diferentes culturas que convivieron en **A**_____ en el siglo XV. Desde entonces, su estilo único e **h**_____ se han transmitido de generación en generación de forma oral.
- En el flamenco existen varios tipos de personajes, el **c**_____ o cantaor que, por lo general, se encuentra sentado y puede o no estar acompañado de la **g**_____ española.
- Por otro lado, tenemos al **b**_____ o bailaora, quien por medio de su cuerpo exteriorizará el sentimiento expresado en la letra y voz del cantaor. En todo momento, tanto la letra como el baile estarán cargados de **e**_____ sinceras, palabras sencillas y una expresión única, que en conjunto transportarán al espectador hacia otro mundo, el mundo del **f**_____.

(Adaptación de AIL Español)

Soluciones: arte, baile, Andalucía, historia, cantante, bailaora, emociones y flamenco.

Temporalización: 10 minutos.

4. Ahora es el momento de repasar algunos verbos irregulares en presente de indicativo. Vamos a descubrir cuáles son las diferentes teorías sobre el origen del flamenco.

Muchas personas (**pensar**) en la antigua España árabe como origen del flamenco, pues algunas tonalidades que (**definir**) al género flamenco (**poder**) provenir de los cantos islámicos.

Otras personas (**atribuir**) la creación de esta música a los gitanos, un pueblo procedente de la India que (**desplazarse**), por su condición errante, por toda Europa. En España (**entrar**) a principios del siglo XV porque (**buscar**) climas más cálidos a los del este del continente.

Sin entrar en valoraciones sobre qué teoría (**tener**) más fuerza, muchas personas (**asegurar**) que el flamenco (**nacer**) del propio pueblo y (**tener**) una evidente raíz folclórica.

A principios del siglo XX (**surgir**) los primeros profesionales del canto y del baile flamenco, y algunos intelectuales (**comenzar**) a sentir miedo, ya que para ellos, el flamenco (**deber**) ser un arte del pueblo, reducido a la minoría andaluza, y no un estilo comercializable.

A día de hoy, el panorama musical de este estilo (**estar**) lleno de grandes estrellas como Sara Baras, Farruquito, Estrella Morente, Miguel Poveda o José Mercé, y el flamenco (**seguir**) muy vivo y (**evolucionar**) constantemente. Además, (**encontrarse**) en un momento de auge y expansión hacia otros géneros musicales, (**fusionarse**) con otros estilos y (**atraer**) a un público mucho más joven.

Ahora vamos a aprender a bailar un paso flamenco, que en términos de bienestar corresponde a un ejercicio físico moderado, con unos beneficios en la salud física y emocional tan importantes que algunos hablan de la "flamencoterapia"...



30

Fuente: AIL Español

Soluciones: piensan, definen, pueden, atribuyen, se desplazan, entran, buscan, tiene, aseguran, nace, tiene, surge, comienzan, debe, está, sigue, evoluciona, se encuentra, se fusiona/fusionándose y atraen/atrayendo.

Temporalización: 15 minutos.

5. ¿Queréis conocer los diferentes tipos de bailes flamencos que existen? Aquí tenéis los más representativos. ¿Cuál os llama más la atención? Nosotros nos vamos a centrar en las sevillanas.

- Cantiña: Representa la forma de baile más exacta del entorno gaditano.
- Alegría: Busca transmitir con el cuerpo alegría y gozo, pero también la bailaora puede expresar elegancia, coquetería y seducción.
- Bulerías: Otro tipo de baile de tipo jocoso y rápido, se realiza en medio de un semicírculo, donde cada bailaora y bailaor, hace algunos pasos en el centro. Es el baile de cierre de toda presentación flamenca.
- Fandangos: Se trata del típico baile de fandango con ciertas características propias del flamenco. Actualmente se considera como una de las representaciones más importantes dentro de la clasificación del flamenco.
- Tangos: Es uno de los estilos más típicos y fundamentales del flamenco, sin embargo, se consideran de segundo orden, dando que de acuerdo a sus características también pueden ser de diversos tipos.
- Sevillanas: Baile galante en donde la seducción juega un papel importante, es otro de los estilos típicos del flamenco y uno de los más populares en las producciones televisivas donde aparece este baile.

(Adaptación de AIL Español)

Respuesta abierta.

Temporalización: 10 minutos.

6. Estos son Camarón de la Isla, a la voz, y Paco de Lucía, a la guitarra. Representan el dúo artístico más importante de la música flamenca. Además, en este [artículo](#) de prensa podéis encontrar otros artistas célebres.



Fuente: Alamy

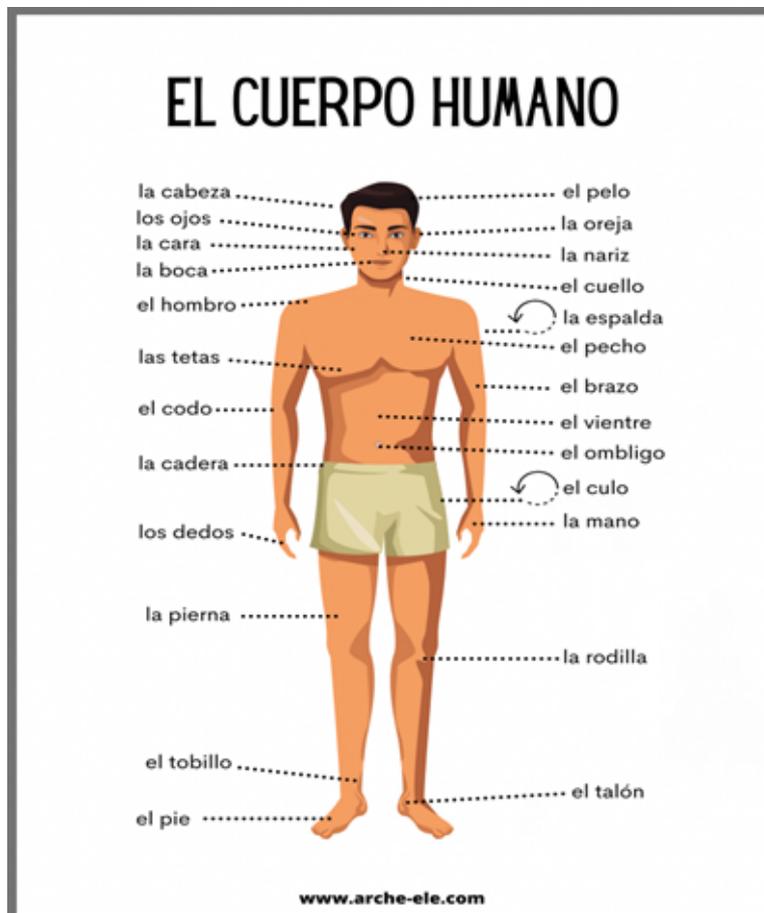
7. Le damos un toque musical a la clase. Vamos a escuchar y ver algunos ejemplos de flamenco, desde el más tradicional hasta la fusión con otros estilos. ¿Cuál os gusta más? ¿Por qué?
- Camarón de la Isla (flamenco): [“Por bulerías”](#), con Paco de Lucía (bulería), y [“Como el agua”](#), con Tomatito (flamenco/jazz) y Raimundo Amador (flamenco/rock/blues).
 - Lola Flores (flamenco/copla): [“Ay penita, pena”](#).
 - Los Chunguitos (rumba flamenca): [“Dame veneno”](#).
 - Enrique Morente (nuevo flamenco o flamenco fusión), con Lagartija Nick (rock): disco [“Omega”](#).
 - Gipsy Kings (rumba catalana/flamenco/pop/rumba flamenca): [“Bamboléo”](#).
 - Estopa (rumba catalana/pop-rock): [“Tu calorro”](#) y [“Rumbapop”](#), con Pole (artista urbano/pop).
 - Los delinquentes (rumba/rock/flamenco/reggae): [“Primavera trompetera”](#).
 - Rosalía (aquí, flamenco pop, pero también hace pop latino/reguetón/pop urbano/R&B/alternativo/experimental): [“Malamente”](#).
 - C. Tangana (rap trap latino/pop latino/nuevo flamenco/reguetón, con Niño de Elche (flamenco) y La Húngara (flamenco): [“Tú me dejaste de querer”](#) e [“Ingovernable”](#), con Gipsy Kings.
 - Melendi (rock/flamenco/rumba) y Manuel Carrasco (pop suave): [“Con la luna llena”](#).
 - Pepe y Vizio (flamenco/rap) y Delaossa (hip hop/rap): [“El patio”](#).
 - La Plazuela (flamenco/funk): “La primerica helá”.
 - María del Monte (sevillanas/copla andaluza): [“Cántame”](#), **tipo de flamenco que vamos a aprender a bailar en clase.**

Respuesta abierta.

Temporalización: 25 minutos.

Vocabulario:

8. ¿Sabéis decir las partes del cuerpo en español? Aquí las tenéis.



Fuente: Arche-ELE

9. Para practicar este léxico nuevo, vamos a hacer esta actividad interactiva que consiste en unir las palabras con su imagen correspondiente. Debéis arrastrar los elementos.

Corrección automática de la actividad en Genially.

Temporalización: 10 minutos.

10. En parejas, tu compañero/a señala una parte de su cuerpo y tú tienes que decir cómo se dice en español. A continuación, podéis cambiar el rol.

Respuesta abierta.

Temporalización: 5 minutos.

Gramática:

11. A continuación, vamos a estudiar las formas del imperativo afirmativo.

EL IMPERATIVO

Usamos el imperativo para:

- Dar órdenes.
- Dar consejos.
- Dar instrucciones.
- Invitar.

IMPERATIVO AFIRMATIVO

El imperativo afirmativo tiene 4 formas:
tú, usted, vosotros/as y ustedes.

	-AR	-ER	-IR
	COMPRAR	COMER	ESCRIBIR
(tú)	compr a	com e	escrib e
(usted)	compr e	com a	escrib a
(vosotros/-as)	compr ad	com ed	escrib id
(ustedes)	compr en	com an	escrib an

www.arche-ele.com

Arche-ELE

Temporalización: 10 minutos.

12. Como veis, uno de los usos del modo imperativo es dar instrucciones. Precisamente eso es lo que vamos a hacer: vamos a preparar las instrucciones para bailar sevillanas. ¿Qué verbos podemos usar para indicar los pasos de baile? Antes vamos a ver el fragmento de un [vídeo](#) para ver en qué consisten.

Sugerencia: levantar(se), subir, bajar, doblar (el codo), girar(se), mover, ponerse-colocar (las manos en la cintura), mirar(se). Es conveniente señalar que la mirada entre los bailarines es muy importante en este tipo de baile.

Temporalización: 7 minutos.

13. Algunos de los verbos mencionados son irregulares en imperativo afirmativo. La regla es que si son irregulares en presente de indicativo, lo son en modo imperativo afirmativo y presentan las mismas formas. Por ejemplo: “mover > mueve”.

Temporalización: 2 minutos.

14. ¿Cómo se bailan las sevillanas? Vamos a dividir la clase en cuatro grupos. Cada grupo va a escribir las instrucciones, en imperativo afirmativo (persona “tú”), para bailar la sevillana asignada (hay cuatro pases). ¿Preparados? Vamos a ver un [vídeo](#) sin las instrucciones, solo música y baile. ¡Estad muy atentos!

Respuesta abierta.

Temporalización: 5 minutos.

15. Ponemos en común los pasos de baile. ¿Sabéis ya cómo bailar sevillanas? Antes de terminar, podemos ver este [vídeo](#) donde se explican dos giros básicos. Aquí sí hay instrucciones.

Respuesta abierta.

Temporalización: 6 minutos.

SESIÓN 2: LA FIESTA FLAMENCA DE LA CLASE

1. Para recordar lo aprendido en la clase anterior, vamos a repasar las instrucciones de los pasos de baile en imperativo y vamos a practicar bailando.

Temporalización: 20 minutos.

2. Vamos a preparar nuestra fiesta flamenca de la clase con la decoración y el vestuario que hemos traído entre todos. Vamos a poner la música que escuchamos durante la clase anterior.

Temporalización: 20 minutos.

3. ¿Qué os parece si hacemos un taller de flores y de abanicos de papel y así practicamos todavía más el imperativo?

Temporalización: se puede hacer durante la celebración de la fiesta flamenca, que dura una hora y veinte minutos.

4. ¡A bailar sevillanas! Vamos a demostrar que nos hemos convertido en grandes bailaores y bailaoras de flamenco, gracias al imperativo. ¡Olé!

Temporalización: celebración de la fiesta flamenca, que dura una hora y veinte minutos.

5. Como alternativa, en la medida de lo posible, podemos organizar un taller de cocina andaluza, con imperativo, para elaborar platos que se puedan degustar en clase, además de recrear un patio andaluz o un tablao flamenco en las Cuevas del Sacromonte de Granada. Nos podemos inspirar en los videoclips de “El patio” y “La primerica helá”.

Temporalización: celebración de la fiesta flamenca, que dura una hora y veinte minutos, aunque, si también se van a realizar estas actividades, sería conveniente llegar, como mínimo, media hora antes del inicio de la segunda sesión, para prepararlo todo con más tranquilidad, en colaboración con los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Webgrafía, por orden de aparición:

Día Internacional del Flamenco: cuidado que contagia. Euronews. Recuperado de: bit.ly/48Yoccl.

Ejercicio para introducir el flamenco en la clase de ELE. AIL Español. Recuperado de: bit.ly/3vfKicJ.

¿Quiénes han sido y son los mejores cantaores de flamenco de nuestro país? Música Los 40. Recuperado de: bit.ly/43mmuAx.

Paco de Lucía y Camarón de la Isla. Por bulerías. YouTube. Recuperado de: bit.ly/3Vlb26d.

Paco de Lucía y Camarón de la Isla, Como el agua. YouTube. Recuperado de: bit.ly/4cw3JPx.

- Lola Flores. Ay penita, pena. YouTube. Recuperado de: bit.ly/48Z3tWb.
- Los Chunguitos. Dame veneno. YouTube. Recuperado de: bit.ly/3wQIqYi.
- Enrique Morente y Lagartija Nick. Omega. YouTube. Recuperado de: bit.ly/3IEQy0U.
- Gipsy Kings. Bamboléo. YouTube. Recuperado de: bit.ly/49Zajfx.
- Estopa. Tu calorro. YouTube. Recuperado de: bit.ly/4ch2OCg.
- Estopa. Rumbapop. YouTube. Recuperado de: bit.ly/4aeWo4N.
- Los delinquentes. Primavera trompetera. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/MfILTRB6h4I>
- Rosalía. Malamente. YouTube. Recuperado de: <https://youtube/Rht7rBHUXW8>
- C. Tangana, El Niño de Elche y La Húngara. Tú me dejaste de querer. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/ltnO9XQVdSg>
- C. Tangana y Gipsy Kings. Ingovernable. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/uV0r4a2QVkJQhttps>
- Melendi y Manuel Carrasco. Con la luna llena. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/Jsa2dCJ3on4>
- Pepe y Vizio y Delaossa. El patio. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/OOec5Ci3LVQ>
- La Plazuela. La primerica helá. YouTube. Recuperado de: https://youtu.be/hRHNjIt_kTs
- María del Monte. Cántame. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/x4uT4isefrU>
- Actividad interactiva de partes del cuerpo. Recuperado de: <https://view.genially.com/605922260ed23d0d-1b09a611>
- Puela Lunarís. Sevillanas Spanish Flamenco dance - demonstration for 'Flamenco - You Can Do It!' YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/ZfO1HyZjZEs>
- Aprenda a bailar sevillanas. Baile completo. YouTube. Recuperado de: https://youtu.be/v_3EiFA37Zw
- Dos giros básicos en el baile flamenco. YouTube. Recuperado de: https://youtu.be/-XJVS41aV_4



NOELIA GASPAR ROJAS

Graduada en Filología Hispánica, Máster Oficial en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Lengua castellana y Literatura, Latín y Griego, Máster Oficial de Estudios Literarios y Teatrales, y Máster propio universitario en Enseñanza del Español como Lengua extranjera. Desde septiembre de 2023 forma parte del cuerpo de profesores destinados en las Secciones Bilingües en Bulgaria en el Instituto Bilingüe San Paisii Hilendarski en Dupnitsa.

LAS AVENTURAS DE LÁZARO

36

Título	Las aventuras de Lázaro
Ámbito	Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
Destinatarios	<p>Esta actividad tiene como finalidad ampliar el léxico y practicar los tiempos del pasado a través de fragmentos literarios del Lazarillo de Tormes. Esta obra forma parte del currículo oficial del Módulo de Lengua a través de la Literatura del primer curso de bachillerato búlgaro, o lo que es lo mismo, undécimo. Puede aprovecharse tanto para dar a conocer los contenidos léxicos y gramaticales como para ampliar conocimientos literarios al mismo tiempo que se desarrollan capacidades de crítica y habilidades sociales.</p> <p>De acuerdo a las leyes búlgaras y a los descriptores del MCERL, el alumnado debe alcanzar un nivel B2.</p>

Objetivos y competencias	<p>Los objetivos de la unidad didáctica son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el Lazarillo de Tormes y su relevancia literaria. 2. Ampliar, enriquecer y consolidar el léxico. 3. Hablar del pasado elaborando textos cohesionados. 4. Crear textos narrativos de carácter breve de forma cooperativa. 5. Interactuar, dialogar y desarrollar la opinión crítica. <p>Con respecto a las competencias, se trabajan en esta unidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en comunicación lingüística. El alumnado hará uso del español. 2. Competencia plurilingüe. El alumnado hará uso de su lengua materna y del español. 3. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Cada estudiante se desarrollará de forma individual al mismo tiempo que pondrá en práctica el desarrollo de sus habilidades sociales dado que se trata de una unidad didáctica eminentemente colaborativa. 4. Competencia digital. El alumnado se servirá de las nuevas tecnologías para buscar información sobre ciertos aspectos de la obra. 5. Competencia ciudadana. Como ser social, el alumno/a desarrollará habilidades cívicas a lo largo de la actividad. 6. Competencia emprendedora. Esta actividad sirve como empuje a fomentar ese espíritu emprendedor o de liderazgo, es decir, el trabajo colaborativo grupal liderado. 7. Competencia en conciencia y expresión cultural. El alumnado conocerá la literatura y la cultura española y reflexionará sobre los aspectos de la nueva cultura, la española, en comparación con la cultura propia, la búlgara, desde el respeto y la comprensión.
Destrezas	<p>Por tanto, las destrezas que se practican son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión e interacción orales y escritas. 2. Comprensión oral y escrita.
Recursos y materiales	<p>Biblioteca virtual Miguel de Cervantes (2004) <i>La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i>, Alicante. (https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc542k8)</p> <p>Hoja con la selección de textos. Materiales de elaboración propia. Cronómetro y teléfonos móviles.</p>
Temporalización	<p>2 sesiones de 40 minutos</p>
Contenidos	<p>Los contenidos que se trabajarán en esta obra son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos temáticos: El Lazarillo de Tormes como una de las obras más representativas. 2. Contenidos léxicos: léxico sobre las profesiones o empleos y léxico literario. 3. Contenidos culturales: la distribución de la sociedad antes y ahora. 4. Contenidos estratégicos: metodología deductiva y aprendizaje compartido. 5. Contenidos gramaticales: el contraste de pasados.
Evaluación	<p>Evaluación por medio de criterios de evaluación y estándares observables.</p>

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. Actividad rompehielo (10').

Dispuestos los alumnos/as en gran grupo, se proyectará una imagen de Lázaro y el ciego. Utilizando las nuevas tecnologías, harán hipótesis acerca de la imagen e indagarán en la historia del chico respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿A qué género pertenece la obra?
- ¿Es una obra anónima o tiene autor?
- ¿Quién es este chico? ¿a qué se dedica este chico?
- ¿Cómo es su familia? ¿con quién está en la imagen?

2. Patata caliente literaria (30').

En esta actividad los/las estudiantes responderán preguntas con opciones por grupos colaborativos de cinco personas. El profesor o la profesora hará una pregunta con dos opciones a un grupo y tendrán que responder en menos de treinta segundos. En caso de que no sepan la respuesta, pueden pasar una patata a otro grupo dentro de los treinta segundos. El grupo que más aciertos acumule será el vencedor.

- A Anónima → Empieza por A
 - a. “dícese de cualquier obra que carece de autor”.
 - b. “sinónimo de sacerdote”
- B Buldero → Empieza por B
 - a. “dícese de quien otorga bulas”.
 - b. “sinónimo de monje”.
- C- Capellán → Empieza por C
 - a. “dícese de la profesión encargada de establecer el orden social”
 - b. “sinónimo de sacerdote”.
- D- Dinero → Empieza por D
 - a. “sinónimo de pobreza y mezquindad”.
 - b. “referido al objeto que necesita Lázaro para ascender socialmente”.
- E- Escudero → Empieza por E
 - a. “dícese del acompañante del caballero que porta un escudo”
 - b. “dícese de la persona que abandona al caballero robando su escudo”.
- F- Fraile → Empieza por F
 - a. “sinónimo de monja”.
 - b. “sinónimo de monje”.
- G- Alguacil → Contiene la G
 - a. “dícese de la profesión encargada de establecer el orden social”.
 - b. “dícese de la profesión encargada de romper el orden social”.
- H- Honra → Empieza por H
 - a. “antónimo de pureza”.
 - b. “sinónimo de dignidad”.
- I- Inteligencia → Empieza por I
 - a. “facultad que permite aprender, tomar decisiones y formarse una idea determinada de la realidad”.
 - b. “antónimo de astucia”.

- J- Aprendizaje → Contiene la J
 a. “referido a la pérdida de la conciencia”.
 b. “referido a la adquisición del conocimiento”.
- L- Clérigo → Contiene la L
 a. “perteneciente al clero”.
 b. “perteneciente a la nobleza”.
- M- Mujer → Empieza por M
 a. “sinónimo de esposa”.
 b. “sinónimo de cuñada”.
- N- Pintor → Contiene la T
 a. “oficio de pintar”.
 b. “oficio de esculpir”.
- Ñ- Engañoso → Contiene la Ñ
 a. “adjetivo calificativo del verbo engañar”.
 b. “participio del verbo engañar”.
- O- Ciego → Contiene la O
 a. “persona que puede ver”.
 b. “invidente”.
- P- Pregonero → Empieza por P
 a. “persona encargada de divulgar noticias en voz alta”.
 b. “persona que reparte los periódicos en la ciudad”.
- R- Pícaro → Contiene la R
 a. “personaje de baja condición social dentro de la novela picaresca”.
 b. “personaje perteneciente a los estamentos sociales privilegiados como la nobleza”.
- S- Arcipreste → Contiene la S
 a. “sinónimo de sumo sacerdote”.
 b. “sinónimo de monaguillo”.
- T- Carta → Contiene la T
 a. “documento oficial emitido por un órgano exclusivamente estatal”.
 b. “referido al papel escrito en un sobre que una persona envía a otra”.
- U- Autobiografía → Contiene la U
 a. “dícese de la vida de una persona escrita por ella misma”.
 b. “dícese de la vida de una persona contada por un narrador omnisciente”.
- V- Vuestra Merced → Empieza por V
 a. a.”referido al emisor Lázaro”.
 b. b.”referido al remitente de Lázaro”.
- Z- Mozo → Contiene la Z
 a. “referido al joven de poca edad”.
 b. “referido al hombre mayor”.

3. Reconstruyendo la historia (15’).

Distribuidos nuevamente en grupos colaborativos liderados por un lector, cada grupo tendrá varios fragmentos que deberá organizar de forma cronológica para reconstruir la historia de Lázaro. A su vez, deberá elegir el tiempo pasado correspondiente donde sea correcto. El grupo que logre finalizar la actividad en el menor tiempo posible será el vencedor.

“En este tiempo llegó/había llegado/ha llegado/llegaba al mesón un ciego, el cual, creyendo que yo serviría para guiarle, me pidió/pedía/ha pedido/había pedido a mi madre. Mi madre me entregó/entregaba/había entregado/ha entregado a él, rogándole que me tratase bien y que mirase por mí, puesto que fue/había sido/ha sido/era huérfano [...] El ciego le respondió/respondía/ha respondido/había respondido que me recibía no por mozo, sino por hijo, y que cuidaría de mí”.

“Me iba/me había ido/me he ido/me fui a un pueblo al que llaman Maqueda. Para mi desgracia, me encontraba/me había encontrado/me encontré/me he encontrado con un clérigo, le pedí limosna y él me preguntó si supo/ha sabido/había sabido/sabía ayudar a misa. Yo decía/dije/había dicho/he dicho que sí, pues [...] el pecador del ciego [...] enseñó mil cosas buenas, y una de ellas era/fue/ha sido/había sido esa. Finalmente, el clérigo me admitía/ha admitido/había admitido/admitió a su servicio”.

Después de Maqueda, “llegué/llegaba a esta insigne ciudad de Toledo. [...] Me encontraba/me encontré con un escudero que iba/fue por la calle bastante bien vestido y bien peinado. [...] - Muchacho, ¿buscas amo?, - Sí, señor. - Le contesté, - Pues vente conmigo. [...] Me di cuenta/me daba cuenta de qué pie cojeaba [...] engullí/engullía mi ración (de pan) a toda prisa”.

“Tuve/tenía que buscarme un cuarto amo, y este era/fue un fraile de la Merced. [...] Este amo me daba/me dio los primeros zapatos que rompía/rompí en mi vida, pero no me duraron/duraban ni ocho días, ni yo pude/podía resistir sus andanzas”.

“Di por casualidad con [...] un buldero. Fue/era el más desenvuelto, desvergonzado y el mejor vendedor de bulas [...] porque empleaba/empleó/había empleado/ha empleado maneras astutas y muy sutiles engaños. [...] Con este mi quinto amo estuve/había estado/he estado/estaba casi cuatro meses, en los cuales pasé también bastantes penalidades”.

“Por este tiempo yo ya fui/era buen mozalbete. Un día entré/entraba/había entrado en la catedral y un capellán de ella me admitió/admitía en su servicio. Me dio/daba/ha dado/había dado un buen asno, cuatro cántaros y un látigo, y comencé/comenzaba a pregonar y vender agua por la ciudad”.

“Me despedí/despedía del capellán, y entré/entraba a servir a la justicia como ayudante de un alguacil. Pero vivía/viví muy poco con él porque el oficio me pareció/parecía peligroso [...] porque una noche unos delincuentes nos corrieron/corrían a mí y a mi amo a pedradas y a palos. [...] Por esto, deshice el trato”.

“El señor arcipreste de San Salvador oyó/oía hablar de mi habilidad de pregonero y de mi buen vivir, y me contrató/contrataba para pregonar sus vinos. Este arcipreste [...] procuró/procuraba/ha procurado/había procurado casarme con una criada suya [...] pero las malas lenguas [...] dicen no sé qué y sí sé qué, y que ven a mi mujer ir a hacer la cama a mi amo y a guisarle de comer. [...] En fin, que ahora estoy en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna”.

“Tras aprender a ser astuto, encontré/encontraba ocupación con un maestro de pintar panderos, para mezclarle los colores, y también con él sufrió/sufría mil males”.

4. Creando un nuevo final (20’).

Dentro de cada grupo, mediante la técnica 1-2-4 cada equipo elaborará un nuevo final para Lázaro. Hechos los finales, los líderes leerán en voz alta el final de otro grupo distinto al suyo.

5. Feedback (5’).

Estos últimos minutos de la actividad se destinarán al feedback por parte del alumnado para destacar lo positivo y lo que se deben mejorar de las prácticas realizadas. También se solventarán las cuestiones que hayan podido surgir sobre cualquier aspecto.

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

1. Participa activamente en el aula y valora la intervención de sus compañeros	APTO/MEJORA
2. Lee de forma detallada y comprende los textos propuestos por la profesora	APTO/MEJORA
3. Comprende los textos pertenecientes al género picaresco	APTO/MEJORA
4. Crea y elabora textos estructurados, adecuados y cohesionados	APTO/MEJORA
5. Hace un buen uso de la gramática y las estrategias normativas del español	APTO/MEJORA
6. Escucha a sus compañeros y formula sus propias opiniones	APTO/MEJORA
7. Desarrolla habilidades sociales y de aprendizaje compartido	APTO/MEJORA



VÍCTOR MANUEL MARTÍNEZ LUCAS

Doctor internacional en Demografía (Universitat Autònoma de Barcelona) y Licenciado en Geografía (Universidad de Murcia). Máster internacional en Demografía formal y social por el 'Max Planck' Institute for Demographic Research –Rostock, Alemania, y la Università degli Studi 'La Sapienza' di Roma (Italia). Máster nacional en Estudios Territoriales y de la Población (UAB) y en Análisis y Gestión del Paisaje (UM). Experto Universitario en Inmigración, Exclusión y Políticas Sociales (UNED). Docente especialista en Geografía e Historia en Centro de Educación de Personas Adultas y de Educación Secundaria y Bachillerato de España y Andorra (Colegio "María Moliner"). Fue lector en el Programa de Secciones Bilingües durante el curso 2022/2023 en Rumanía (Colegiul Național "Iosif Vulcan" de Oradea)



JOSÉ JOAQUÍN CHAPARRO ORTEGA

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Málaga (España), donde también ha completado un posgrado propio en Experto universitario en arte contemporáneo y teoría estética. Actualmente desempeña sus funciones docentes como profesor de Educación Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia en la ciudad autónoma de Melilla desde 2020. Además, cuenta con experiencia laboral en organización y coordinación de actividades culturales: exposiciones, conciertos, representaciones escénicas, ciclos de cine, cursos, seminarios y conferencias.



M.ª ÁNGELES SÁNCHEZ SUÁREZ

Profesora de Educación General Básica en la especialidad de Humanidades. Ocupó el cargo de directora del Centro de Educación de Personas Adultas "Carmen Conde Abellán" de Melilla durante once cursos. Autora del libro «Mujeres en Melilla» así como de otros artículos en revistas sobre educación intercultural.



M.ª AMALIA SÁNCHEZ PORTILLO

Licenciada en Geografía e Historia en la Especialidad de Historia del Arte por la Universidad de Málaga en 1987. Diplomada en Magisterio por la Universidad de Granada en 2003. Funcionaria del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria desde 1994. Ha desarrollado su labor docente en el ámbito de las Ciencias Sociales en Institutos de Educación Secundaria y Centros de Educación de Personas Adultas. Desde 2015 ejerce la función directiva en el CEPA "Carmen Conde Abellán" de Melilla.

42

EDUCANDO EN IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL CINE

HORIZONTE Y CAMINO

Enseñar la lengua española a alumnado que no la tiene como vernácula, requiere que el profesorado diseñe estrategias y materialice herramientas y formas de actuar orgánicas a la par que atractivas para incentivar hacia el interés por nuestro idioma y la cultura que lleva aparejada.

El hambre conduce a un apetito bien conducido con la elaboración de un producto digerible y nutritivo para nuestro alumnado, palanca de creación de un círculo virtuoso de enseñanza-aprendizaje que beneficia el clima de aula y los

resultados académicos y prácticos del alumnado. De ahí el gran poder transmisor que tiene la imagen y la cinematografía para nuestros propósitos, en un mundo donde lo audiovisual se erige en canal de información de primer orden.

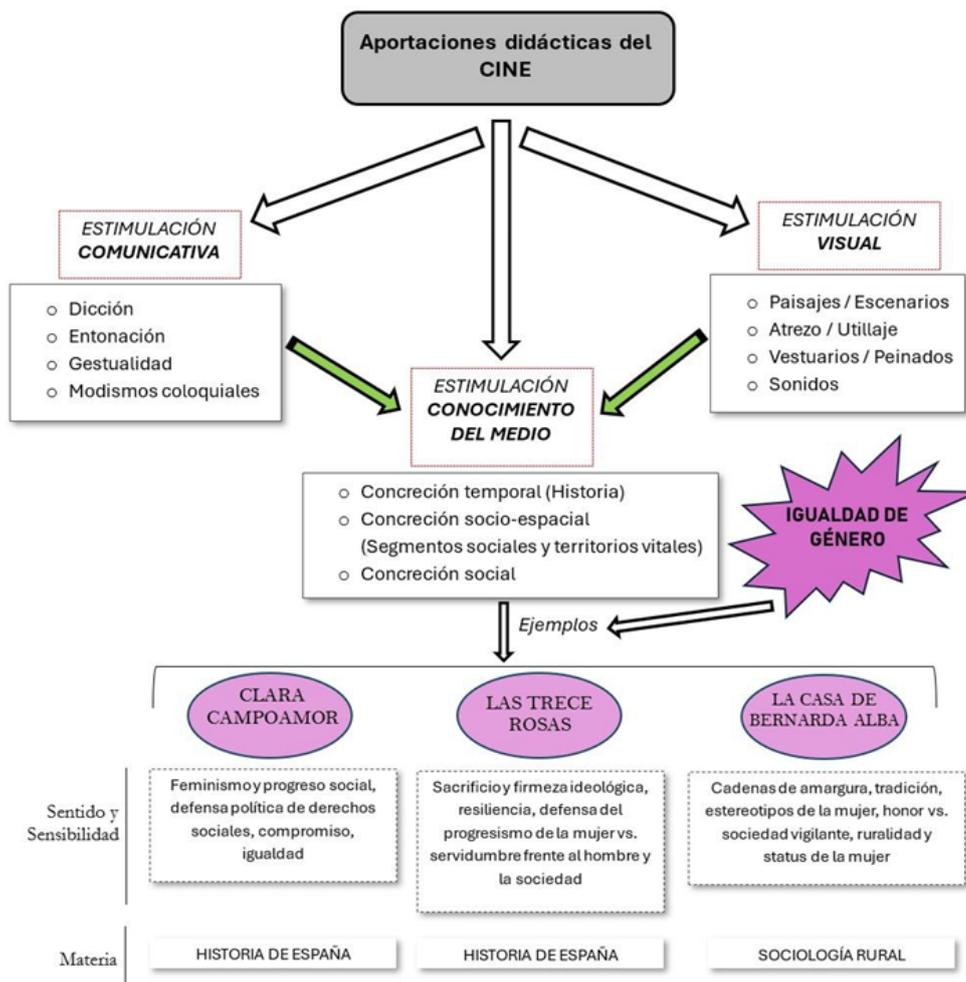
La enseñanza de la cultura española y, en concreto, la Historia, por medio del enfoque AICLE/CLIL utilizando el cine refuerza la comprensión de los procesos históricos (que en ciertos periodos resulta ardua) a la par que el alumnado asienta la madurez comprensiva, oral y reflexiva de la lengua.

En este caso, elegimos el tema de la Igualdad de Género como objeto de concienciación, constituyéndose como pilar básico no solo para entender nuestro pasado, sino también comprender nuestro presente, bajo la premisa de que no se entiende el progreso de la humanidad sin el logro de los derechos sociales por parte de la mujer, que consagraron, definitivamente, la equidad de toda la población, y el camino hacia la erradicación de toda clase de discriminación y violencia familiar y de género.

Por ende, hemos realizado una Situación de Aprendizaje basada en una cuidada selección de películas españolas que tienen como hilo conductor la lucha de la mujer y su función en la sociedad en el convulso marco temporal de la II República, la Guerra Civil y el Franquismo («Clara Campoamor. La mujer olvidada», Laura Mañá, 2011; «Las Trece Rosas», Emilio Martínez-Lázaro -adaptación obra “Trece Rosas Rojas” de Carlos Fonseca -2004-, 2007; y «La casa de Bernarda Alba», Mario Camus -adaptación de la obra homónima de Federico García Lorca-1936-, 1987) en cuya visualización y aprehensión se basa el repositorio de actividades que el alumnado (de un nivel académico y lingüístico aconsejado de segundo ciclo de la ESO y Bachillerato) ha de trabajar en el aula.

La Situación de Aprendizaje completa que proponemos es la realización de un cinefórum que se llevaría a cabo de lunes a miércoles, cuando se proyectarían las películas y el alumnado realizaría las actividades planteadas. Luego, el jueves, tendría lugar un debate en el aula donde se evaluaría (con rúbrica) el grado de toma de conciencia de cada alumno/a acerca de la situación de la mujer en la época histórica de las películas, el juicio crítico de la igualdad de género en la actualidad y su proyección hacia el futuro.

Con ello se persigue abordar la Igualdad de Género a través de múltiples vías que coadyuvan en un enriquecimiento mutuo del conocimiento histórico general y el de la mujer en particular, amén del asentamiento de las destrezas lingüísticas: desde el trabajo del contexto histórico, hasta la práctica del debate oral, realización de ejercicios sintéticos de concreción de ideas, dinámica de grupos, búsqueda digital, el colateral teatro y música, o el tratamiento de los micro-machismos, resultando un planteamiento testado realista y pragmático.



PELÍCULA “CLARA CAMPOAMOR. LA MUJER OLVIDADA”

Actividad 1

Investiga en internet las biografías de Clara Campoamor y Victoria Kent, reflejando en una tabla comparativa sus características vitales que deberían contener al menos los siguientes aspectos:

- Fecha y lugar de nacimiento y fallecimiento (a través de lo cual se puede deducir el contexto histórico social, personal y general de las protagonistas vida -*exilio, tiempo biográfico...*-).
- Extracción social y datos familiares relevantes.
- Breve trayectoria vital.
- Luchas y logros conseguidos.

Actividad 2

Elabora una línea del tiempo que complete los principales hechos históricos y políticos desde el reinado de Alfonso XIII hasta la Guerra Civil basándote en el eje cronológico contemporáneo que tienes a continuación:

<https://leccionesdehistoria.com/4ESO/UD/eje-cronologico-espana.pdf>

Actividad 3

Utilizando la web anterior, elabora una línea del tiempo específica que contenga las diferentes fases y acontecimientos que tuvieron lugar durante la Segunda República.

Actividad 4

En grupos de 3-4 personas, busca información (citando la bibliografía) y redacta las características que identifican a las formas de gobierno siguientes:

- República.
- Monarquía parlamentaria.
- Monarquía autoritaria.
- Dictadura.

Actividad 5

ESTRATEGIA *RolePlay*. En el contexto histórico-político en el que se desarrolla la película, el derecho al voto estaba restringido a los hombres. En el aula llevamos a cabo un juego-simulación en el que se lleve a cabo una votación sobre la fecha de realización de un examen en el que solo puedan participar los alumnos varones. A continuación, el profesorado proporciona al alumnado de forma escrita en una ficha los ítems que siguen a continuación para que les ayuden a reflexionar sobre esta situación discriminatoria:

- ¿Cómo te has sentido en tus diferentes roles? (*ideas de base: ciudadano varón con derecho a votar y decidir sobre cuestiones que afectan al conjunto del grupo / mujer sin derecho a voto en la toma de decisiones que le afectan*)
- ¿Te ha parecido justo?
- ¿Crees que las decisiones políticas tenían en cuenta los intereses de las mujeres cuando no tenían derecho al voto?
- En base a lo anterior, concluye reflexionando sobre la importancia del movimiento feminista a lo largo de la historia y su papel en la actualidad.

PELÍCULA “LAS TRECE ROSAS”

Actividad 1

Tomando como modelo la página web que tienes a continuación, busca información sobre la Guerra Civil española y elige dos datos que consideréis importantes sobre ese acontecimiento histórico o época.

<http://www.historiasiglo20.org/HE/14.htm>

Actividad 2

Examinaremos detenidamente las siguientes escenas de la película:

- Tirada de panfletos que justifican la detención de las figuras principales.
- Detención de los personajes principales.
- Escenas posteriores a la detención en la comisaría.
- Ingreso a la cárcel.
- Escenas de la vida en la cárcel, escenas del juicio, cartas a los familiares antes del fusilamiento

Tras el visionado, responde a las siguientes cuestiones de comprensión de la película y contexto.

- ¿Quiénes eran las presas? ¿Por qué estaban encarceladas?
- ¿Quiénes mandaban en la cárcel? ¿Qué relación había entre los carceleros y las presas?
- ¿Se respetan los derechos humanos de las presas? ¿Sería posible este tipo de cárcel en un régimen democrático? ¿Por qué razón?
- Describe alguna escena de la película en la que aparezcan violaciones de los derechos humanos.

Actividad 3

El régimen franquista provocó transformaciones significativas en la vida diaria de las personas, incluyendo su comportamiento político, cultural y religioso. A partir de los años cuarenta, lo que en los años treinta era una serie de libertades y opciones para organizar la vida privada, se transformó en una forma de control social e ideológico sobre todos los españoles. Se imponían comportamientos basados en la moral cristiana más estricta. El puritanismo más estricto se impuso en las actividades sociales...

Todo estaba bajo sospecha, desde el lenguaje de la calle hasta el conjunto de los medios de comunicación. Sobre todo, se extendió una enfermiza obsesión por observar y condenar todos los temas relacionados con la sexualidad.

Estas nuevas costumbres fueron impuestas gracias a la colaboración de la Iglesia. Se le permitió actuar como censora para que el disfrute del ocio y las relaciones personales de los españoles se ajustaran a las normas de la Iglesia. El poder político le ayudó a reconducir las conciencias, y la censura fue un instrumento crucial para su victoria

El objetivo era imponer este comportamiento mediante el control exhaustivo de la vida diaria de la población. El encuadramiento de la población, la educación y la censura fueron las armas fundamentales para imponer esta moral y mentalidad. La mentalidad contraria a estos principios fue reprimida, al igual que cualquier señal de liberalización y modernización de las costumbres.

Indica todos aquellos aspectos que sufrieron censura o persecución en la etapa franquista y cómo podían afectar a tu vida cotidiana, si hubieras vivido en aquellos años.



Mujeres votando en las elecciones de 1933

PELÍCULA “LA CASA DE BERNARDA ALBA”

Actividad 1

CONTRASTANDO ESPACIOS, CONTRASTANDO CREENCIAS. La película tiene lugar en un pequeño pueblo del sur peninsular, exactamente en Andalucía. A lo largo de la trama se citan numerosas características de la organización de la vida social y familiar que existen en ella, pero que son extrapolables al mundo rural español. Escribe algunas de estas características y razona si sus prácticas afectan por igual a hombres y mujeres. Hoy en día... ¿Crees que esas conductas y pensamientos persisten en el mundo rural? ¿Y en el ámbito urbano? Justifica las respuestas.



Mujeres participando en una manifestación durante el periodo republicano

Actividad 2

IDENTIFICANDO MICROMACHISMOS.

Los micromachismos son gestos, actitudes, comentarios limitantes y estereotipados que sitúan en una posición inferior y despreciativa a la mujer en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, manifestados por hombres, aunque también por las propias mujeres, de forma consciente o inconsciente, repitiendo un patrón cultural y educativo heredado. Los diálogos de los personajes de la película, como fieles espejos de la sociedad patriarcal y machista de su tiempo, están repletos de esta forma de microviolencia de género. Identifícalos subrayándolos en estos extractos de la obra y razona el porqué de los mismos.

46

- MARTIRIO: Sé que yo no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de esta sala oscura.
- BERNARDA: Eso tiene ser mujer.
- MARTIRIO: Malditas sean las mujeres.
- BERNARDA: Aquí se hace lo que yo mando. Ya no puedes ir con el cuento a tu padre. Hilo y aguja para las hembras. Látigo y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles.

- BERNARDA: ¡Angustias!
- ANGUSTIAS: Madre.
- BERNARDA: ¿Pero has tenido valor de echarle polvos en la cara? ¿Has tenido valor de lavarte la cara el día de la misa de tu padre?
- ANGUSTIAS: No era mi padre. El mío murió hace tiempo. ¿Es que ya no lo recuerda usted?
- BERNARDA: ¡Más debes a este hombre, padre de tus hermanas, que al tuyo! Gracias a este hombre tienes colmada tu fortuna. ¡Aunque fuera por decencia! ¡Por respeto!
- ANGUSTIAS: Madre, déjeme usted salir.
- BERNARDA: ¿Salir? Después que te hayas quitado esos polvos de la cara. ¡Guarra! ¡Zorra! ¡Espejo de tus tías! (Le quita violentamente con su pañuelo los polvos de maquillaje) ¡Ahora vete!

- LA PONCIA: ¡No seas como los niños chicos! Deja en paz a tu hermana y si Pepe ‘el Romano’ te gusta te aguantas. (Adela llora) Además, ¿quién dice que no te puedas casar con él? Tu hermana Angustias es una enferma. Ésa no resiste el primer parto. Es estrecha de cintura, vieja, y con mi conocimiento te digo que se morirá. Entonces Pepe hará lo que hacen todos los viudos de esta tierra: se casará con la más joven, la más hermosa, y ésa eres tú. Alimenta esa esperanza, olvídalos. Lo que quieras, pero no vayas contra la ley de Dios.

- BERNARDA: ¿Qué cuenta Pepe?
- ANGUSTIAS: Yo lo encuentro distraído. Me habla siempre como pensando en otra cosa. Si le pregunto qué le pasa, me contesta: «Los hombres tenemos nuestras preocupaciones».
- BERNARDA: No le debes preguntar. Y cuando te cases, menos. Habla si él habla y míralo cuando te mire. Así no tendrás disgustos.
- ANGUSTIAS: Yo creo, madre, que él me oculta muchas cosas.
- BERNARDA: No procures descubrirlas, no le preguntes y, desde luego, que no te vea llorar jamás.

- ADELA: Yo soy su mujer (a Angustias). Entérate tú y ve al corral a decírselo. Él dominará toda esta casa. Ahí fuera está, respirando como si fuera un león.
- ANGUSTIAS: (Sujetando a Adela) De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona! ¡Des-honra de nuestra casa!

Actividad 3

CINE, TEATRO... ¡Y MÚSICA! La música en el cine es un elemento muy importante que ayuda a remarcar la intensidad del significado de las diferentes escenas. Aunque en esta película también se refleja esto, mira el siguiente vídeo que corresponde a la representación teatral de la obra por parte del grupo del Colegiul Național “Iosif Vulcan” de Oradea en el XVII Festival Nacional de Teatro Escolar en Español de Rumanía. Detén tu oído en los momentos sonoros de la entrada (desde el 0:48 a 1:30 -cantaor flamenco Jesús Castilla-), y el instante en el que “Adela” recoge una soga para poner fin a su vida (desde el 25:55’ a 27:16’ -taconeos de la bailaora Rocío Bohórquez-).

https://www.youtube.com/watch?v=ewoUzbNYr_k

A continuación, responde: ¿cuál es el mensaje que quieren transmitir estos sonidos de ‘quejío’ y taconeos para con el significado de los momentos en los que tienen lugar y la obra en su conjunto?

Actividad 4

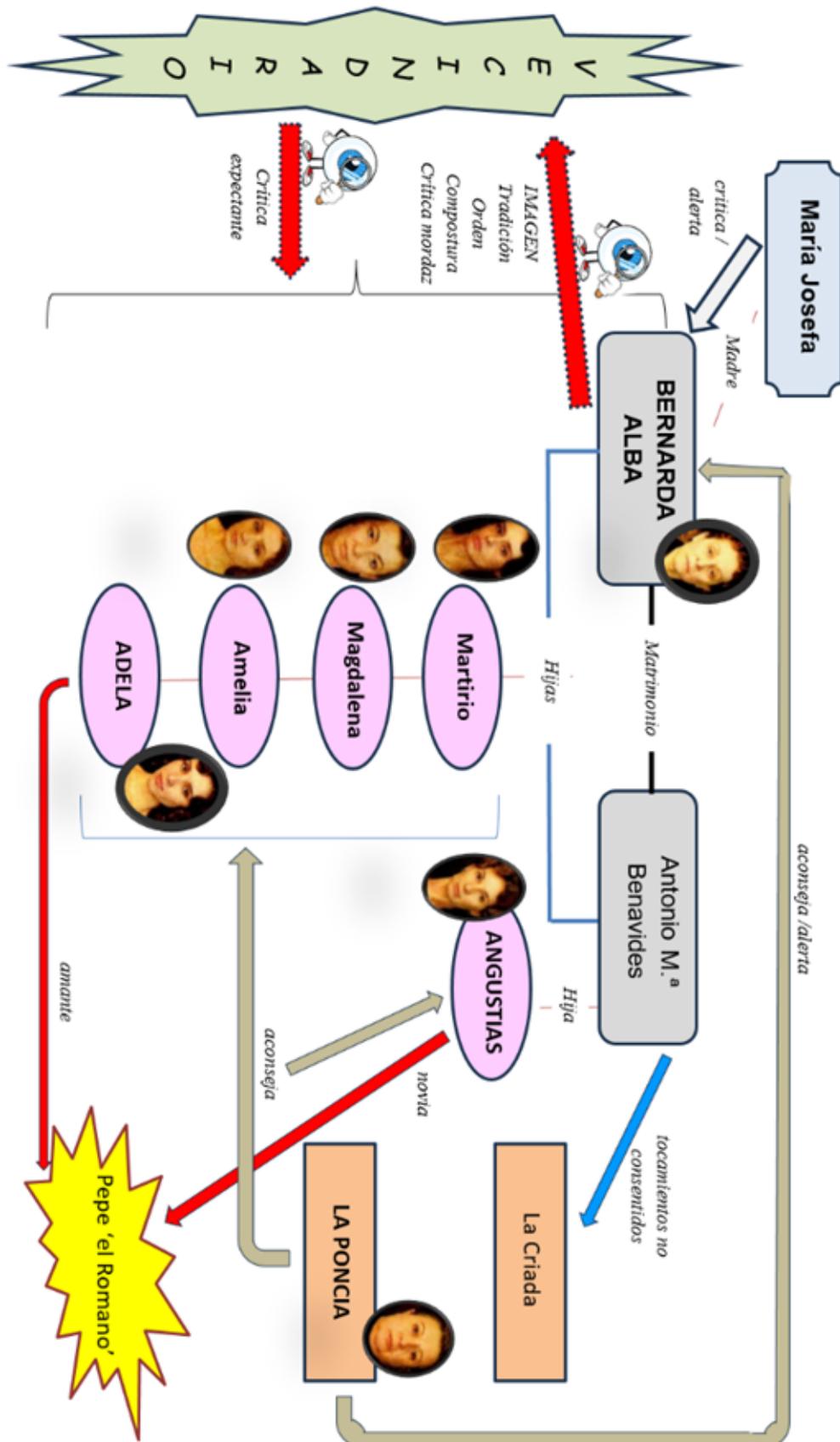
CARACTERIZANDO ROLES E INTERESES EN RELACIONES DE GÉNERO. En la obra existe un destacado triángulo amoroso entre “Pepe ‘el Romano’”, “Angustias” y “Adela” ... ¿Qué papel ocupa cada uno de ellos en la relación? ¿Consideras que Pepe se aprovecha de las circunstancias de las hermanas y viceversa? Justifica la respuesta.

Actividad 5

MAPEANDO RELACIONES. Elabora un mapa conceptual que resuma las relaciones de dependencia que presentan los distintos personajes principales de la película, además del rol que muestra el vecindario en la trama (la denominada ‘sociedad vigilante’), conectando la información a través de flechas y líneas de forma jerárquica.

A modo de ejemplo...

(sigue)



Fuente: Elaboración propia con fotogramas extraídos de la película homónima de TVE (1987) e ilustraciones con licencia Freepik.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Por último, el profesorado dispone de esta rúbrica diseñada de acuerdo con los estándares que nos propone el INTEE, en aras de valorar la participación de cada alumno/a en el debate final que resuelve esta situación de aprendizaje.

Subcriterios de ponderación	PUNTUACIÓN			
	3 EXCELENTE	2 NOTABLE	1 BIEN	0 INSUFICIENTE
1. Identificar y plantear claramente problemas y retos fundamentales y de actualidad.	Plantea aspectos complementarios y relativos a la desigualdad, el respeto a la diversidad y la igualdad de género.	Plantea aspectos éticos relevantes relacionados con los derechos y deberes de la ciudadanía.	Identifica correctamente en la película los problemas y retos fundamentales y de actualidad.	No Identifica correctamente, en la película los problemas y retos fundamentales y de actualidad.
2. Analizar críticamente los problemas y retos identificados y sus implicaciones éticas.	Ofrece argumentos sólidos y razonamientos lógicos para respaldar su análisis.	Demuestra comprensión profunda de los problemas presentados.	Demuestra comprensión de parte de los problemas presentados.	No demuestra comprensión de los problemas presentados.
3. Ofrece argumentos sólidos y razonamientos lógicos para respaldar su análisis.	Logra persuadir al público sobre la validez de sus argumentos.	Expone de manera clara sus juicios y argumentos, utilizando un lenguaje adecuado.	Participa, pero no expone de manera clara sus juicios y argumentos.	No participa en el debate planteado.
4. Identificar el contexto histórico, geográfico y político de la película.	Relaciona y compara el contexto de la película con realidad actual.	Identifica y argumenta correctamente el contexto histórico, político y geográfico.	Identifica algún elemento del contexto histórico, geográfico y político.	No identifica el contexto histórico, geográfico ni político.

