

ESPIRAL

REVISTA DE LA CONSEJERIA DE EDUCACIÓN EN BULGARIA

24/2020



DIRECCIÓN

Ángel Santamaría Barnola

COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Jesús Rubén Sáenz Sáenz

ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

Teresa Muñiz Prieto

Juliana Ivanova Manolova

Erika Tóth

Karina Picó Català

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Marta Ghezzi

EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PARA BULGARIA, 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 Y FORMACIÓN PROFESIONAL

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: Junio 2020

NIPO: 847-19-041-0

ISSN: 2683 - 1147

Imagen portada: Detalle del trono de la Iglesia de los Arcángeles, en el Monasterio de Bachkovo, Bulgaria

ÍNDICE



Pag.

1.- Artículos ELE	7
1.1 Multilingüismo vs. Plurilingüismo y sus implicaciones en los sistemas educativos	7
1.2 Teatro aplicado y ELE: la estrategia del <i>teacher in role</i> para una enseñanza performativa de la lengua*	12
2.- Culturales	17
2.1 ¿Qué hicieron contra una epidemia mortal? La peste en los Balcanes durante los siglos XVIII – XIX	17
2.2 Las mascaradas de invierno y el carnaval en Europa: una fiesta ritual que nos une	20
3.- Gente de aquí y de allá	27
3.1 Un jazzista en los Balcanes	27
4.- Universidades	31
4.1 La Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía, Bulgaria	31
4.2 La Universidad Jaume I de Castelló – España	36
5.- Viajes	42
5.1 Recuerdos de Santander: formación, amistad y alegría	42
5.2 Salamanca de toda la vida	44
6.- Experiencias	46
6.1 El Español en Nesibe Aydın Okulları	46
6.2 Ésa es la pregunta	48
7.- Unidades didácticas	50
7.1 Al alba: una propuesta didáctica sobre la transición política en España (1975–1982)	51
7.2 Un paseo por la generación del 27	58
7.3 Guía esencial para montar una obra de teatro escolar en español en una sección bilingüe húngara	64

Presentación del Consejero



ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA

Consejero de Educación

АНХЕЛ САНТАМАРИЯ БАРНОЛА

Съветник по образователните въпроси

Durante el último sexenio, el boletín ESPIRAL ha venido desarrollando una importante tarea de promoción de las actividades llevadas a cabo en las secciones bilingües de Bulgaria, Hungría y Rumanía. Su creación supuso un primer paso para dar a conocer las acciones y programas del Ministerio de Educación de España en estos países.

En la nueva etapa que iniciamos ahora en formato de revista, ESPIRAL pretende un doble y ambicioso objetivo: por un lado, proporcionar una plataforma para la difusión de investigaciones de carácter académico al servicio de la comunidad del español en la región y, por otro lado, ofrecer al profesorado de español la oportunidad de disponer de un material actualizado y en constante renovación para la clase.

En ESPIRAL tendrán cabida las colaboraciones relacionadas con el español, su didáctica y su literatura. Y también las relacionadas con cuestiones históricas y culturales que fomenten o descubran aspectos desconocidos de las relaciones entre España y los países de la región. Y siempre, las que puedan resultar de utilidad para nuestros profesores en las aulas.

Esperamos mejorar en cada número con las aportaciones de quienes deseen participar en el proyecto. ♦

През последните шест години, бюлетинът ESPIRAL развива значима дейност за представянето на работата извършвана от езиковите гимназии и паралелки в България, Унгария и Румъния. Неговото създаване беше първа крачка към запознаването в тези страни с дейностите и програмите на Министерство на Образованието на Испания.

С новият си формат като списание, ESPIRAL има амбициозна двойна цел: от една страна, да предложи платформа за разпространение на изследвания с академичен характер в услуга на испанската общност в региона и от друга страна, да предложи на испанските преподаватели възможността да разполагат с актуализиран и постоянно обновяващ се материал за работа в клас.

В ESPIRAL ще намерят място материали свързани с испанския език, неговата дидактика и литература. Също така и такива имащи общо с исторически и културни въпроси, които развиват или откриват непознати аспекти в отношенията между Испания и страните от региона. И разбира се, всички полезни за нашите учители в клас.

Надяваме се че, с приносът на тези, които желаят да участват в проекта, всеки брой ще бъде по-добър. ♦

Presentación del Consejero

Az elmúlt hat év során az ESPIRAL hírlevél fontos feladatot vállalt fel, amikor Bulgáriában, Magyarországon és Romániában működő spanyol kéttanyelvű tagozatok tevékenységeinek széleskörű megismertetésén munkálkodott. A kiadvány létrehozása volt az első lépés a spanyol Oktatási Minisztérium akcióinak és programjainak népszerűsítésére ezekben az országokban.

Az új szakaszban, amelyet most már folyóirat formátumban indítunk el, az ESPIRAL kettős és ambiciózus célt tűzött ki: egyrészt, egy platform biztosítása az akadémiai kutatások terjesztésére a régió spanyol közösségének szolgálatában, másrészt, a spanyoltanárok számára aktuális és megújuló tananyagok bemutatása.

Az ESPIRAL teret biztosít a spanyol nyelvvel, annak didaktikájával és irodalmával kapcsolatos munkák, illetve olyan történelmi és kulturális témákról szóló írások megjelentetésére, amelyek előmozdítják vagy feltárják Spanyolország és a régió országai közötti kapcsolatok ismeretlen aspektusait. Mindazokat, amelyek hasznosak lehetnek a tanáraink számára a tantermi oktatásban.

Reményeink szerint a projektben résztvevők munkáinak köszönhetően, a folyóirat számai egyre igényesebb színvonalat képviselnek. ♦

În ultimii șase ani, buletinul ESPIRAL s-a ocupat cu sarcina importantă de promovarea activităților dezvoltate în cadrul secțiilor bilingve din Bulgaria, Ungaria și România. Înființarea sa a fost primul pas pentru a face cunoscute în aceste țări acțiunile și programele Ministerului Educației din Spania.

În noua etapă pe care o începem sub formă de revistă, ESPIRAL conturează un obiectiv dublu și ambițios: pe de o parte, a proporționa o platformă pentru difuzarea cercetărilor academice în beneficiul comunității de limba spaniolă în regiunile respective și, pe de o altă parte, a oferi profesorilor de limba spaniolă accesul la un material actualizat și reînnoit constant pentru cursurile lor.

ESPIRAL va fi deschisă colaborărilor legate de limba spaniolă, didactica și literatura sa, dar și celor legate de chestiuni istorice și culturale care încurajează sau arată aspectele necunoscute ale relațiilor între Spania și țările regiunii. ESPIRAL fiind totodată deschisă tuturor colaborărilor care pot fi utile profesorilor noștri în clasă.

Sperăm să ne îmbunătățim cu fiecare număr prin contribuția celor care doresc să participe în acest proiect. ♦

Saludo del Embajador de España en Bulgaria



EXMO. SR. D. ALEJANDRO POLANDO MATA
Embajador de España en Bulgaria

110 AÑOS DE RELACIONES DIPLOMÁTICAS

Este año celebramos el 110 aniversario del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre España y Bulgaria. Fue un 8 de mayo de 1910, cuando el reino de Bulgaria había recientemente adquirido su plena independencia. Poco después, en 1911, presentó sus cartas credenciales ante el Zar Fernando I el primer Ministro Plenipotenciario español, estableciéndose la primera Legación Española en Sofía en 1915.

De los contactos y el interés mutuo entre nuestros países, ya anteriores a estas fechas históricas oficiales, quiero destacar el de la proyección de nuestra cultura y nuestra lengua en este país. Las primeras traducciones al búlgaro de obras literarias españolas datan del s. XIX y tienen como eje principal la obra de Cervantes. Para un público búlgaro amplio la imagen de las letras españolas, y hasta de la misma España, empieza a forjarse a través de la obra magna del escritor, Don Quijote de la Mancha, cuya primera traducción completa al búlgaro - obra de Hristo N. Samsárov - aparece en 1882, solo cuatro años después de la liberación de Bulgaria de la dominación otomana.

El auge del hispanismo en Bulgaria se manifiesta de manera patente en 1961 cuando se abre la carrera de Filología Española en la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid. Desde 1992, empiezan a acudir lectores españoles, enviados por el Ministerio de Educación, y se crea un Departamento de Estudios Hispánicos en Veliko Tarnovo. Mientras, en la Universidad de Sofía se inaugura un "Aula Cervantes" primer proyecto de este tipo en el mundo.

El primer Liceo Español en Bulgaria, de nombre "Miguel de Cervantes", apareció en 1991. Hoy en día hay 14 Secciones Bilingües en diferentes ciudades de Bulgaria, además de 150 institutos secundarios en todo el país en los que se enseña el español, donde se forman más de

21.000 jóvenes hispanohablantes. Junto con el Instituto Cervantes, establecido en Sofía en 2006, hacen que el español sea la segunda lengua extranjera más enseñada.

A este interés por nuestra lengua contribuye el que numerosos búlgaros, más de 215.000 según cifras oficiales, residen y trabajan en España, integrándose culturalmente y llegando a dominar el español. También es importante citar aquí a la comunidad sefardita de Bulgaria, que ha conservado como elemento de identidad cultural la lengua que trajeron sus antepasados desde España hace más de 500 años y que han mantenido de generación en generación en sus canciones y folclore, en sus clubs y escuelas de ladino.

Todos estos elementos conforman una base sólida para la cooperación cultural y educativa entre España y Bulgaria, a la que han contribuido también nuestras crecientes relaciones políticas y económicas, pues, como países situados en ambos extremos de Europa, compartimos muchos intereses como miembros de la UE y la OTAN.

Agradezco a la renovada Revista Espiral la oportunidad de difundir de esta manera la conmemoración del 110 aniversario de las relaciones diplomáticas hispano-búlgaras. Le deseo a toda su comunidad impulsora una fructífera labor en la consolidación y proyección de la educación en español, tanto en Bulgaria como en esta región de Europa, elemento que es fundamental en el reforzamiento de lazos entre nuestros países. ♦



PABLO DÍEZ-ASTRUGA

Profesor de E. Secundaria – Agregado de Educación en Bucarest

Pablo D.A. es Agregado de Educación en Rumanía desde 2017. Profesor de enseñanza secundaria desde 1993, fue director de IES durante cuatro años, además de maestro en prisiones durante otros dos años.

Ha estado vinculado a los programas de la acción educativa exterior de España como profesor visitante en el área de Chicago y como asesor técnico del Ministerio de Educación y Formación Profesional en las Embajadas de España en Washington y Sofía.

MULTILINGÜISMO VS. PLURILINGÜISMO

y sus implicaciones en los sistemas educativos

De las seis mil lenguas aproximadamente que se hablan en el mundo, incluyendo el árabe, bengalí, español, francés, hindi, inglés, mandarín, portugués y ruso como las más habladas y extendidas también como segundas o terceras lenguas, menos de uno de cada cuatro países se reconocen como bilingües, pese a que en el mundo hay más habitantes bilingües o plurilingües que monolingües. Esta es una de las paradojas del multilingüismo que estudia la sociolingüística y que nos sirve ahora muy al caso como presentación de este artículo, que introduce también el plurilingüismo como fenómeno diferenciado.

«EL PLURILINGÜISMO ES UNA REALIDAD QUE SIEMPRE HA ESTADO PRESENTE EN NUESTRAS SOCIEDADES PORQUE FORMA PARTE DEL PROPIO DESARROLLO HUMANO»

El plurilingüismo es una realidad que siempre ha estado presente en nuestras sociedades porque forma parte del propio desarrollo humano; con la globalización y la sociedad de la información y la comunicación, se hizo imperativa la necesidad de aprender lenguas extranjeras. Los Gobiernos han sido sensibles a esta realidad e invierten muchos recursos en llevar esta realidad a las aulas y preparar a los estudiantes a este modelo de sociedad del siglo XXI, aunque con desiguales resulta-

dos fruto de la precipitación y de una perspectiva en su planificación en ocasiones cortoplacista.

Contamos sin embargo con la ventaja de que las generaciones digitales ya cuentan con las herramientas básicas de la comunicación; nuestra misión como educadores es dirigir adecuadamente el uso que de ellas hacen nuestros estudiantes para darles acceso a un universo cultural y educativo de calidad en consonancia con las nuevas demandas que se van sucediendo a ritmo vertiginoso en nuestra sociedad.

Los conceptos *multilingüismo* y *plurilingüismo* están íntimamente relacionados y de hecho no son fácilmente distinguibles sin una explicación argumentada desde las dos disciplinas del ámbito de la lingüística que se ocupan de estos temas: la psicolingüística y la sociolingüística. Así, el plurilingüismo es un paso más allá del multilingüismo en tanto que trasciende al individuo. Cuando nos referimos únicamente al individuo, puesto que plurilingüismo también se define en su dimensión social, como se verá más adelante, este concepto comporta una definición mucho más redonda y completa del proceso de adquisición de las lenguas extranjeras, tradicionalmente, durante la segunda mitad del siglo XX, explicada desde la perspectiva individual por la psicolingüística. Esta disciplina solía mantener las lenguas del individuo en compartimentos estancos dentro del hemisferio izquierdo. Sin embargo, hoy se sabe que los competentes en varias lenguas, o mejor dicho, la competencia avanzada en varias lenguas hace que los procesos

cerebrales y neuronales se retroalimenten, se intercambien constantemente, lo cual supone asumir, como la ciencia y la investigación ya han demostrado ampliamente, que la configuración de las conexiones neuronales (*sinapsis*, término acuñado por el científico inglés C. Sherrington en la estela de Ramón y Cajal) no para de evolucionar a lo largo de la vida dentro de un sistema, el cerebro, caracterizado por su plasticidad y adaptación constantes. De hecho, son muchos los investigadores que sostienen ya que el cerebro es un órgano que se va configurando desde el nacimiento en función de la estimulación y el aprendizaje, de la experiencia, y que estos factores pesan más que la genética en su configuración y funcionamiento. Esto ha tenido repercusiones en las formas de enseñar y aprender. Durante la segunda mitad del siglo XX la investigación giraba en torno a las diferentes áreas de especialización del cerebro, hemisferios derecho e izquierdo, por lo que los enfoques de enseñanza-aprendizaje tenían muy en cuenta esta diferencia y así se trasladaba a los planes de estudio y a la pedagogía en general. No había cobrado fuerza la teoría, hoy demostrada, que el aprendizaje se realiza mediante conexiones neuronales que implican a todo el cerebro en su conjunto a modo de motor compuesto de múltiples y complejos engranajes alimentados por las reacciones neuroquímicas que *encienden* las sinapsis. Y que estas conexiones se pueden expandir casi indefinidamente si son convenientemente estimuladas, con la salvedad importante que cuanto más entrenamiento a lo largo del tiempo menos *input* es necesario para activar las conexiones ya creadas.

«LAS LENGUAS SON SISTEMAS INTERCONECTADOS E INTERDEPENDIENTES QUE SE RETROALIMENTAN DE MANERA PERMANENTE EN UN ESCENARIO SOCIAL GLOBALIZADO»

Hoy sabemos que la interacción social, los contextos ambientales y culturales, políticos incluso, tienen tanta influencia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras como las cualidades cognitivas de las personas, que es lo que en el pasado asumía como principio y estudiaba la psicolingüística. Las lenguas son comunicación en su definición más básica y la comunicación es interacción social, por lo tanto, el enfoque sociolingüístico parece ofrecer una gama mucho más amplia de explicaciones y sustento científico-empírico de la adquisición de lenguas extranjeras y por ende de su traslado a los *currícula* y sistemas educativos. El ejemplo contemporáneo más evidente es la adopción de los principios del plurilingüismo en el diseño y la filosofía del MCER del Consejo de Europa, el cual asume que las lenguas son sistemas interconectados e interdependientes que se retroalimentan de manera permanente en un escenario

social globalizado, determinado desde su raíz por el intercambio constante en todas las manifestaciones de la actividad humana, desde el comercio hasta el arte.

Desde el punto de vista del individuo aprendiz se siguen sosteniendo las teorías de la gramática universal enunciadas por Chomsky en la segunda mitad del siglo pasado que suponen como principio fundamental aquellas estructuras sintácticas profundas que en lenguaje de hoy día podríamos llamar la arquitectura o hardware universal de nuestro cerebro independientemente del contexto lingüístico o geográfico en que se desarrolle. Si bien este principio básico del generativismo, centrado en el individuo, encendió la mecha de oleadas de investigación profusa en las décadas siguientes, este ha sido superado, o mejor dicho complementado de manera muy acertada hoy día por la forma en que la sociolingüística explica la interacción entre las diversas lenguas.

Por lo que respecta al sujeto aprendiente, está de sobra demostrado que el cerebro del individuo bilingüe ha configurado un andamiaje neuronal tejido gracias a la capacidad adaptativa, maleable, del cerebro y esta nueva configuración fruto de la experiencia le va a permitir, por ejemplo, adquirir la tercera o la cuarta lengua de una manera mucho más sencilla y acumulativa, lo que quiere decir que las estructuras asentadas permiten crear otras nuevas diversificando las existentes y bajo los principios de la interacción y la complementariedad. Investigaciones con técnicas de diagnóstico por imagen (MRI, PET, NIRS¹) han permitido observar un mayor flujo de oxígeno en las áreas del cerebro implicadas en la comunicación verbal, concretamente el córtex frontal inferior izquierdo, lo que viene a traducirse en una mayor cantidad de materia gris². Como ya se ha dicho, queda demostrado que estos nuevos andamiajes que se construyen sobre los existentes estimulan en bucle nuevas conexiones cerebrales, y que para establecerlas cada vez es necesario menos *input* (a mayor imbricación de la red menos *input* nuevo es necesario) con implicaciones directas en muchos campos, de los cuales en este artículo quisiera ceñirme a dos en concreto: en los sistemas educativos y en la neurolingüística.

Esta superación de la teoría de la compartimentación del cerebro durante el proceso de aprendizaje por aquella que asume un carácter más holístico del cerebro como órgano motor plástico y maleable, compuesto de profundas e intrincadas redes neuronales simples y complejas que cambian y pueden crecer continuamente nos lleva a concluir, por verlo a través de un ejemplo concreto, que en el proceso inicial de aprendizaje de una lengua extranjera, las primeras veces que el sujeto queda expuesto a una determinada cantidad de *input* oral claramente

¹ Por sus siglas en inglés, MRI: resonancia magnética estructural; PET: tomografía por emisión de positrones; NIRS: electroscopia de infrarrojo cercano

² Miguel Martínez López: *Dos (o más) lenguas y un cerebro: neurolingüística, el cerebro bilingüe y la adquisición del inglés en España*

incomprensible, conforme va aumentando la cantidad y repetición de estos sonidos y se hacen más familiares, al mismo tiempo se están activando conexiones con otras redes neuronales en diferentes áreas, por ejemplo con las encargadas de procesar los sentidos: tacto, olfato, oído, etc., de forma que los nuevos sonidos irán cobrando significado en los primeros momentos activando conexiones entre varias redes (más esfuerzo) para, de manera paulatina, ir requiriendo cada vez menos reacción química para conseguir activar la red neuronal, que a su vez será cada vez más simple, y que esta devuelva un sonido o una palabra o una frase comprendida. No obstante, aunque todos los humanos no compartimos las mismas estructuras y redes neuronales, sí está igualmente demostrado que el hemisferio izquierdo tiene una función crítica en el aprendizaje de la lengua nativa y que este papel preponderante se va diluyendo con la edad³. En torno al 10% de los individuos diestros tienen diferentes modelos de lateralización y el hemisferio derecho juega un papel igual de importante en la adquisición de su primera lengua o en todo caso, ambos hemisferios (Banich 1997, pp. 306-312) y no solamente el izquierdo.

En lo referente a los sistemas educativos, baste decir que las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida han empezado a cobrar el mismo protagonismo que el diseño de los programas curriculares de las etapas educativas obligatorias. Este protagonismo no se entiende sin asumir que el cerebro es un órgano cuyo funcionamiento eléctrico básico se puede extender casi indefinidamente en base a su naturaleza plástica, moldeable y adaptativa en función de la cantidad (y la calidad) del estímulo al que se somete, con el único límite universal de la decadencia asociada al envejecimiento. Ya no hablamos por tanto de compartimentos estancos ni de hemisferios independientes. Algunos autores incluso, al respecto de las nuevas configuraciones neuronales que el plurilingüismo favorece, se atreven a hablar de diferentes personalidades del individuo políglota en función de la lengua que hable. Esto puede matizarse recurriendo a una de las funciones clave del lenguaje, la representación de la realidad. Efectivamente, la realidad es interpretada con muy diversos matices según las culturas y sus respectivas lenguas, por lo que se le pueden presuponer al políglota diferentes formas de interpretarla y por tanto de comunicarse. En la literatura tenemos claros ejemplos de esto en las dificultades a las que se enfrentan los traductores de poesía, expertos conocedores de la lengua, que en ocasiones tienen muy difícil su tarea por las limitaciones que imponen precisamente las diferentes formas de interpretar la realidad que tienen ambas, lengua original y lengua traducida, máxime en poesía, género en el que precisamente en lo subjetivo es donde en ocasiones descansa la esencia del mensaje que el autor desea transmitir. Quedémonos por tanto, para reforzar la idea de

riqueza intelectual del sujeto plurilingüe, que la lengua es un claro reflejo de la cultura que expresa y que lleva implícita una singular concepción de la realidad⁴ y que este principio es aplicable a cada lengua que domina.

El individuo plurilingüe ha logrado tejer a través del aprendizaje y la experiencia una red intercompartimentada con muchas y variadas implicaciones prácticas: por una parte, le permite un dominio más complejo de la propia lengua nativa y por otra, *los plurilingües desarrollan una única competencia compleja y plural con manifestación en varias lenguas. Esta competencia se puede percibir como una red de relaciones complejas de los conocimientos y experiencias lingüísticas que el sujeto adquiere de manera progresiva y gradual*⁵.

Pese a la evidencia que arrojan los estudios en los campos de la neurolingüística y la psicolingüística en los últimos años, no son pocos quienes aún sostienen que la exposición a dos o más lenguas a etapas tempranas puede ralentizar la fluidez verbal y el desarrollo de vocabulario en ambas lenguas. Si bien es cierto que esto puede llegar a darse en determinados sujetos, en cualquier caso quedaría ampliamente compensado por la mejor ejecución que estos mismos sujetos hacen de tareas de memoria basadas en el control ejecutivo. Estas premisas, aunque no solo, pueden haber justificado en el pasado que en algunos sistemas educativos, como por ejemplo el estadounidense, las lenguas extranjeras no sean de oferta obligada en la enseñanza preuniversitaria, lo cual no deja de ser paradójico en un país (después de Canadá) pionero en la investigación e implementación de programas bilingües en primaria y secundaria. Está acreditado documental y empíricamente que precisamente los estudiantes de los programas bilingües de doble vía en primaria y secundaria (*two-way immersion*), obtienen por lo general calificaciones más altas en las pruebas de selectividad que los estudiantes que han estado expuestos a lenguas extranjeras menos tiempo o son monolingües; mejoran sus aptitudes no solamente verbales sino también numéricas. Esto tiene repercusiones de todo tipo; por citar algunas, permite a estudiantes de familias con menores recursos socioeconómicos (minorías de inmigrantes latinos, en el caso de EEUU), potenciar su desarrollo educativo y, directamente relacionado con ello, reducir la brecha con estudiantes de estratos socioeconómicos superiores y por ende culturales también. Por otra parte, permite a este segmento de población disponer de mayores y mejores opciones de inserción laboral.

En el campo de la neurología, conviene recordar que la ciencia ha demostrado ampliamente que el cerebro bilingüe es más resistente al deterioro cognitivo derivado del envejecimiento. Concretamente, en demencias como el Alzheimer, con una prevalencia que puede llegar hasta el 50% en pacientes a partir de 85

³ Banich, M.T. (1997). *Neuropsychology: The neural basis of mental function* y Fred Genesee (McGill University, 2000): Brain research: Implications for second language learning

⁴ M. Esther Moreno García, *El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual*

⁵ Susana Ponce Ruiz, Cervantes Escuela Internacional de Málaga

años, este retraso puede llegar hasta los cuatro años, con las implicaciones que conlleva en todo lo relacionado con las políticas de salud pública, teniendo presente el aumento paulatino de la esperanza de vida al nacer (en Occidente). Y en lo relacionado con la neurolingüística, conviene no olvidar que *los sujetos bilingües exhiben diferentes marcos de referencia conceptual, diferentes perspectivas de aproximación a la realidad facilitadas por los distintos códigos lingüísticos; para cada objeto o acción disponen de diferentes términos en cada lengua, facilitando su potencial léxico, su capacidad expresiva y, en general, su competencia lingüística en los niveles morfosintáctico y semántico*⁶.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos de la UE, el MCERL establece una clara diferencia entre *multilingüismo*, término que se refiere a la vertiente exclusivamente social del hecho políglota y *plurilingüismo*, como condición particular del individuo políglota. Así, hablamos de sociedades o naciones multilingües, como Suiza, Canadá o España, de sistemas educativos multilingües, cuando estos ofertan varias lenguas extranjeras a través de los proyectos educativos, pero hablamos sin embargo de individuos plurilingües. Como apunta De Deus a propósito del MCER, *la promoción del plurilingüismo en el sistema educativo constituye una herramienta esencial para el desarrollo de las finalidades de la UE, pues permite que los europeos adquieran distintos vehículos de comunicación con el mundo que serán utilizados de acuerdo con sus necesidades y los ámbitos en que se desenvuelvan. Se entiende que un modelo educativo que se quiera denominar plurilingüe, debe desarrollar un currículo en el que, desde las edades tempranas, los alumnos puedan acceder al conocimiento por medio de distintas LAP (Lenguas añadidas a la propia) y percibir el mundo bajo una mirada plural*⁷.

Esta idea de aprendizaje e instrucción de lenguas extranjeras es la que subyace a los actuales programas bilingües tan en boga en España (especialmente de quince años para acá) y en otros países de nuestro entorno. La filosofía de la adquisición de lenguas extranjeras del MCER tiene como correlato práctico el enfoque AICLE (CLIL, por sus siglas en inglés), es decir, el aprendizaje a través de los contenidos. No obstante, y como paso previo, conviene tener en cuenta algunas matizaciones que al respecto de la enseñanza bilingüe (EB) hacen los profesores de la Universidad de Málaga Elvira Barrios y Jorge García Mata, quienes afirman que “la EB resulta también un concepto susceptible de gradación, por cuanto puede ser entendida como una educación en que se alternan dos lenguas con objeto de lograr una familiarización máxima del alumno con ellas, o bien como una parcelación de áreas del currículo adjudicándole a cada

una su instrucción en una de las lenguas, con objeto de desarrollar el conocimiento de una segunda lengua en un contexto de inmersión lingüística.” El desarrollo de estos conceptos en la práctica implica tres niveles de gradación del bilingüismo educativo: desde el puramente transicional, en el que la L2 es el objetivo final (a costa del consiguiente debilitamiento de la L1) muy común en algunas zonas de EEUU con fuerte inmigración latina, donde se persigue incorporar al *mainstream* anglófono a la mayor cantidad de alumnos en el menor tiempo posible, hasta el bilingüismo llamado “de enriquecimiento”, en el que se pretende conseguir una alta competencia en L2, pero aquí sin la presión socioambiental de un *mainstream* dominante. Este último caso, que según los profesores de la Universidad de Málaga aludidos más arriba se podría calificar como “bilingüismo débil” es el que se lleva a cabo en países como España a través de programas como el bilingüe del *British Council* con el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Dentro de la categoría intermedia englobaríamos a los llamados “two-way immersion programs”, los cuales tienen mucho más en consideración la L1 y se supone que su objetivo es educar individuos biculturales con igual sensibilidad hacia ambas lenguas. El *Center for Applied Linguistics* (CAL) ha sido tradicionalmente el principal promotor de la investigación en este campo y fuente estadística de cabecera para este tipo de programas en los Estados Unidos de América. En cualquier tipo de programa bilingüe, más fuerte o más débil, el enfoque CLIL en el diseño del currículo es común a todos ellos, como ofrece buena muestra de ello la abundante investigación que en este campo publica el citado CAL. No obstante, los pioneros en la implantación de este tipo de currícula y las primeras investigaciones con resultados de clara efectividad se empezaron a llevar a cabo en los años sesenta del pasado siglo en las provincias anglófonas de Canadá para la enseñanza del francés.

«LA MEJOR FORMA DE APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA ES IMITAR EL PROCESO NATURAL POR EL QUE SE ADQUIERE LA NATIVA»

El aprendizaje significativo subyace a cualquier enfoque teórico de diseño curricular CLIL. De naturaleza y principios constructivistas, como ya se ha apuntado, los diseños CLIL tienen que ver con las teorías de la adquisición del lenguaje expuestas desde los años ochenta por lingüistas como S. Krashen, defensores de la idea de que la mejor forma de aprender una lengua extranjera es imitar el proceso natural por el que se adquiere la nativa, lo que lleva implícito la preponderancia del significado a la forma durante todo el proceso. Cuando exponemos a los alumnos a la lengua extranjera como vehículo de transmisión del contenido, estamos dotando de significado al mismo proceso de aprendizaje. Finalmente,

⁶ Miguel Martínez López: *Dos (o más) lenguas y un cerebro: neurolingüística, el cerebro bilingüe y la adquisición del inglés en España*

⁷ De Deus Pinheiro, J (2008): *El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo*.

según Krashen, para que el proceso sea efectivo, el nivel del alumno en L2 debe ser igual o ligeramente inferior al nivel usado para transmitir el contenido de forma que este desnivel sirva como acicate para avanzar en las competencias lingüísticas.

Conclusiones

El **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** MCERL (2001) aborda de manera específica la cuestión plurilingüismo vs. multilingüismo asumiendo el primero como principio vertebrador de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, desde su publicación.

El plurilingüismo es el concepto que mejor encaje tiene desde todos los puntos de vista relacionados con el aprendizaje de lenguas, ya que define no sólo al indivi-

duo aprendiente sino al escenario globalizado y multicultural en el que se desarrolla.

Establecido el principio fundamental, los programas adoptados por los estados para implementarlo en sus sistemas educativos han apuntado hacia los programas de inmersión lingüística basados en contenidos como la herramienta que se ha demostrado más efectiva a este fin. En paralelo, los avances de la investigación científica en los campos de la neurología y la neurolingüística en particular, ofrecen nuevas interpretaciones, que se continúan revisando, de la forma en la que el cerebro humano gestiona el aprendizaje. Está comúnmente aceptado, y desde esta premisa parten las nuevas investigaciones, que el cerebro funciona como un todo en los procesos de adquisición de lenguas y que los interrogantes yacen más bien en cómo se establecen las sinapsis neuronales simples y complejas entre distintas áreas del mismo más que en definir una taxonomía de las áreas que tienen que ver con el aprendizaje. ♦

BIBLIOGRAFÍA | FURTHER READING

- Banich, M.T. (1997). *Neuropsychology: The neural basis of mental function*
- Barrios y García Mata, Universidad de Málaga (2008): *Los programas de enseñanza bilingüe en la educación pública española: el tratamiento de la interculturalidad*.
- Bermúdez-Fandiño (2012): *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo*, Revista de la Universidad de Lasalle, 53, Colombia
- Chomsky, Noam (1955): *Logical Structure of Linguistic Theory*
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia* (MCERL), Cap. 1.3
- Crandall, J. (1994): *Content-centered language learning*, CAL online digests
- MECD (CNIIE) - British Council (2010) Curriculum integrado hispánico-británico
- Curtain, H (1995): *Integrating foreign language and content instruction in grades K-8*, CAL online digests
- De Deus Pinheiro, J (2008): *El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo*. Rev. Humanidades, Fortaleza (Brazil) v. 23, n. 1, p. 47-56
- Genesee, F. (McGill University, 2000): *Brain research: Implications for second language learning*
- Krashen, S.D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (PDF). Oxford: Pergamon.
- Martínez López, Miguel (2010) *Dos (o más) lenguas y un cerebro: neurolingüística, el cerebro bilingüe y la enseñanza del inglés en España*. En González Santiago, Martínez Miguel & Ribes, Purificación (eds.), *La Lengua y la Literatura Inglesa en sus Textos. Aproximación Crítica*. Valencia: Quaderns de Filologia-Universitat de València, 2010, p. 115-131
- Met, M (1993): *Foreign language immersion programs*, MCPS, CAL online digests
- National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (1999): *Two way bilingual programs in practice: A national and local perspective*

ESPIRAL // ELE



MARÍA EUGENIA FLORES

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Máster en enseñanza de español lengua extranjera por la Universidad de Granada. Ha trabajado como profesora de español en España, Argentina, Alemania y Polonia. Actualmente se encuentra realizando su doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Universidad de Nebrija, con foco en el teatro aplicado a la enseñanza de lenguas.



MARGARITA PLANELLES ALMEIDA

Doctora en Filosofía por la Universidad de Sevilla. Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Nebrija. Licenciada en Filosofía por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado como profesora de ELE en España y en el extranjero. También colabora con una editorial especializada en materiales de ELE. Actualmente es profesora en el Departamento de Lenguas Aplicadas y Educación de la Universidad Antonio de Nebrija y coordinadora de la Cátedra de español como lengua de migrantes y refugiados.



BELÉN DE SANTIAGO CHÉRCOLES

Master Oficial de Teatro y Artes Escénicas en la Universidad Complutense de Madrid. Titulada en Interpretación y Teatro por la Escuela de Teatro Cuarta Pared. Licenciada en Periodismo en la Universidad Carlos III de Madrid. Trabaja como actriz y como arteducadora. Ha formado parte del equipo docente de la Escuela de Teatro Cuarta Pared.

12

TEATRO APLICADO Y ELE:

la estrategia del *teacher in role* para una enseñanza performativa de la lengua*

Introducción

Son numerosos los autores que han defendido la utilidad del aprendizaje a través del teatro en la adquisición de segundas lenguas (Kao and O'Neill, 1998; Stinson y Winston, 2011; Galante y Thompson, 2017), también en el ámbito específico de la enseñanza de ELE (Bo-

quete, 2011; Dorrego y Ortega, 1997; Hidalgo Martín, 2013; Torres Nuñez, 2004). En este sentido, el teatro aplicado (TA) es una conceptualización que se utiliza ya como término “paraguas” para referirse a una amplia gama de actividades dramáticas llevadas a cabo por organismos, grupos y profesionales diversos. Lo que tienen en común todas ellas es la intencionalidad: comparten

* Este trabajo se enmarca dentro del proyecto del proyecto Ser y Estar: identidad y emoción en la enseñanza de ELE en contextos interculturales a través del teatro de la Fundación Bancaria “La Caixa”. El desarrollo de la investigación ha sido posible gracias a la financiación y respaldo de la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados y el proyecto de I+D Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional, EMILIA (Ref. FFI2017-83166-C2-2-R). Para más información sobre las actividades llevadas a cabo por la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados, se puede consultar la web: <https://www.nebrija.com/catedras/catedra-santander-espanol/>. Para conocer los proyectos de The Cross Border Project, tanto de su compañía como de su escuela, se puede visitar su web: <https://thecrossborderproject.com>.

la creencia en el poder que tiene el teatro de ir más allá de su mera forma estética. La característica principal del TA es que se lleva a cabo en cualquier ámbito que no sea el tradicionalmente concebido para hacer teatro (el ámbito educativo, empresarial, la sanidad, el sistema penitenciario, etc.). La persona encargada de llevar a cabo estas actividades suele denominarse “facilitador”, y se tratará de un profesional cuya característica principal será la multidisciplinariedad, pues debe estar empapado no solo en las artes dramáticas, sino también en áreas como la enseñanza, la psicología y la sociología, entre otras (Motos, Navarro, Ferrandis y Stronks, 2013).

Sin embargo, raramente encontramos el término *teatro aplicado* como tal para describir las técnicas trasladadas al aula de ELE. La mayoría de los autores hablan, en cambio, o de *dramatización* o de *teatro*. Esto, en el fondo, hace referencia a un debate ya clásico que diferencia el teatro *vs.* el drama. El teatro es concebido aquí en un sentido más “estricto”, enfocado a la creación y/o ensayo de un texto teatral. En la dramatización, sin embargo, se haría hincapié en el proceso, sin necesidad de que se dirija a la creación de un producto final -entendido como obra, representación, muestra, etc.-.

En una propuesta de superación de la dicotomía teatro/drama, autores como Schewe (2013) apuestan por lo que definen como una *pedagogía performativa* en la enseñanza y aprendizaje de la lengua: “an approach to language teaching and learning that emphasises *embodied action* and that makes use of techniques, forms and aesthetic processes adapted from the performing arts” (Crutchfield & Schewe, 2017, p.14). Este enfoque, por un lado, supera y resuelve el debate, ya obsoleto, de teatro *versus* drama; y, por otro lado, postula lo performativo en la enseñanza no como la mera utilización de actividades dramáticas o teatro en las clases para “practicar” la lengua, sino como toda una cosmovisión proveniente del mundo de las artes performativas para la enseñanza y el aprendizaje.

«LLEVAR ADELANTE, POR TANTO, UNA CLASE DE ELE A TRAVÉS DEL TEATRO APLICADO NO ES TAREA FÁCIL»

Partiendo de este tipo de enfoque performativo, la puesta en práctica de estas propuestas didácticas en el aula supone un reto para los profesores, tanto en relación con las estrategias concretas que necesitan desarrollar para su implementación, como con sus objetivos pedagógicos específicos. Como explican Schewe y Woodhouse (2018):

...from a performative perspective it is essential that a teacher is critically aware of the mutual relationship between form and content and understands ‘form’ not exclusively as a linguistic, but also as an aesthetic category, implying the ways in which the

body speaks and how sound, word, sentence and movement all interact with each other. (Schewe & Woodhouse, 2018, p. 55)

Llevar adelante, por tanto, una clase de ELE a través del teatro aplicado no es tarea fácil cuando se carece de la experiencia y las herramientas adecuadas. Es esencial, por tanto, explicar y aportar ejemplos concretos sobre las técnicas específicas para la implementación de este tipo de acercamientos didácticos.

Así, desde este enfoque performativo de enseñanza y aprendizaje de la lengua, en este artículo se presenta una práctica específica que puede resultar especialmente productiva en el aula de ELE: el *teacher in role*. Esta fue implementada en dos cursos de enseñanza de español para migrantes y refugiados en el marco del proyecto *Ser y Estar: identidad y emoción en la enseñanza de ELE en contextos interculturales a través del teatro*.

Teacher in Role: una estrategia para potenciar la experiencia dramática en el aula

Teacher in Role (TiR) es una estrategia en la cual, como su propio nombre indica, el profesor adopta un rol dentro del aula, se transforma en un personaje. Este personaje se relaciona con los alumnos, ya sea fusionando el plano de la ficción con el plano de la realidad, o introduciéndose dentro de una ficción acordada dentro en la que los alumnos también juegan roles específicos.

Heathcote, referente del drama en la educación, insiste en los diversos beneficios que supone el uso de esta estrategia en el aula: ganamos una persona disponible al servicio de la clase, la introducción de un nuevo estilo de vida, una herramienta que atrae la atención y que pone el foco en la acción; ganamos también un ejemplo concreto de una actitud emocional e intelectual con la que confrontarnos como personas y como grupo. Para ello, los profesores-facilitadores necesitamos saber qué queremos que experimente nuestra clase gracias al encuentro con ese personaje (O’Neill, 2015). Y, claro está, tendremos que estar abiertos al aquí y al ahora, y a las propuestas que el grupo haga a través de su relación con dicho rol. Las posibilidades de la utilización de esta estrategia para el trabajo específico de las competencias lingüísticas de nuestros alumnos son también amplias.

En una clase de lenguas, normalmente, el profesor funciona como facilitador externo, pero al entrar en rol el profesor puede cambiar su función (su estatus), alterar la atmósfera y las relaciones de poder en la clase, abriendo camino a la negociación y promoviendo una mayor interacción. Esta estrategia, también, permite al facilitador introducir la ficción de forma económica, sin largas explicaciones ni preámbulos. Al entrar en rol, el profesor aporta un modelo de lengua a los alumnos (el vocabulario, la gramática, el tono, el registro, etc.) sin necesidad de

romper la tensión dramática (Kao & O'Neill, 1998). El TiR no está simplemente actuando, sino que su objetivo es comprometer a los estudiantes e incentivarlos a participar, guiando la acción a partir de preguntas o diferentes propuestas (de este modo, podrá, por ejemplo, corregir a los estudiantes, ayudarlos, recordarles exponentes léxicos/gramaticales/fónicos..., regular los turnos de palabra, introducir estructuras nuevas, dar explicaciones, etc.). Además, se produce una integración del desarrollo de las competencias o habilidades dramáticas de nuestros alumnos, incluyendo el papel de lo estético y de la propia estructura narrativa y dramática.

Como ejemplo del uso concreto de esta estrategia en ELE, en el proyecto *Ser y Estar* probamos la presencia de Lulú, “una periodista en apuros”, que venía a pedir ayuda a los alumnos para sacar adelante un reportaje que su jefa le exigía entregar de inmediato. El objetivo era el de despertar la alegría y el interés, emociones que son positivas en los procesos de aprendizaje; invitar a la participación desde una atmósfera de juego; e implicar al grupo en el conflicto planteado a través del encuentro con el personaje. Todo ello, por supuesto, sumado a la introducción de objetivos lingüísticos y funcionales específicos: introducir los usos de los pasados, contar anécdotas, expresar emociones. Estos contenidos se trabajaron, además, desde la integración de destrezas orales y escritas, en los que el papel de periodista de Lulú permitía la introducción de diferentes tipos de tareas de forma significativa.

rol de presentadora de la radio del pueblo. Los personajes sobre los que están trabajando los alumnos son invitados a un programa como tertulianos para debatir en torno a varios temas de interés. Los participantes deben improvisar y tomar decisiones de construcción de personaje -cuál es su postura con respecto al tema tratado; por qué...- La facilitadora -en el rol de la presentadora del programa- no solo tiene la tarea de generar la atmósfera y sostener y alimentar el pacto de ficción, sino que además debe dar la oportunidad de introducir elementos dramáticos que obliguen al participante a profundizar sobre su personaje, a desarrollar líneas de pensamiento y formas de expresión diferentes a las suyas. Por otro lado, deberá integrar el trabajo de los diferentes contenidos y habilidades que, desde la propia lengua, permitirán a los alumnos desarrollar estas actividades. Todo ello, con el valor añadido de la vivencia: vivencia que posibilita una reflexión a partir de la propia experiencia, a partir de haberlo sentido en el propio cuerpo. Preguntas como *¿Qué has descubierto sobre este personaje? ¿Cómo se siente con respecto al tema en cuestión? ¿Cuáles son las circunstancias que le hacen tomar esa postura y no otra?* son algunas de las buenas preguntas que nos llevan a construir el personaje con mayor compromiso y verosimilitud y, por tanto, a ampliar las posibilidades de que, como actor y como espectador, alcancemos una mayor *comprensión del otro, de lo otro*, uno de los regalos más valiosos que recibimos tanto del teatro como de la propia lengua.

14



1. Farah (*Teacher in Role*) leyendo su *blog* a los alumnos del curso. Proyecto: *Escuela Online* de TCBP (París, Francia)

Foto: Javier Burgos.

Un personaje habitual en la estrategia del TiR es el del presentador. Pongamos como ejemplo el ejercicio “Charlas en la Radio”, ideado para una sesión de creación de personaje cuyo objetivo final era la composición de una pequeña pieza dramatizada. La facilitadora toma el

Por último, para entrar y salir del personaje cuando se utiliza la estrategia de TiR es recomendable un elemento de vestuario. Este puede llevar asociado algún valor adicional que aporte poder simbólico o que tenga una carga afectiva. Un ejemplo adecuado es el de Farah,

un personaje de la obra *Fiesta, Fiesta, Fiesta*, que *The Cross Border Project* nos propone en su Escuela Online¹ para reflexionar juntos sobre interculturalidad y convivencia en el aula.

A través del elemento simbólico del pañuelo, la facilitadora se convierte en Farah, una adolescente musulmana de 16 años. Cuando se quita el pañuelo, vuelve a ser la profesora, que pregunta sobre cómo ha sido la experiencia, qué han descubierto sobre Farah, etc.

Parece claro que este tipo de estrategias nos pueden suponer, como profesores, un reto añadido, en el que podemos sentir la falta de las herramientas actorales necesarias. Habitualmente, los profesores estamos ya acostumbrados a adoptar diferentes roles y personajes

Conclusiones: el reto del profesor-artista

Hemos presentado aquí una perspectiva performativa de enseñanza y aprendizaje de español focalizando en una estrategia/recurso fundamental: el *teacher in role*. Para ello, hemos explicado brevemente en qué consiste y cómo se implementa en el aula, y hemos reflexionado sobre las posibilidades que brinda para el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Haciendo de nuevo honor a una visión integradora en el debate entre drama y teatro, animamos a nuestros lectores a que se apropien de esta herramienta compartida cualquiera que sea su contexto específico.



2. *Teacher in Role* improvisando con un alumno. Proyecto *Ser y Estar* de Universidad Nebrija y TCBP. (Madrid, España). Foto: Javier Burgos.

en el aula de forma inconsciente; otras de forma muy consciente. Partiendo de esta experiencia previa, una estrategia que puede facilitar la iniciación a la figura del *TiR* puede ser comenzar introduciendo un personaje con un elemento externo, como una carta, un diario, un objeto... y que sobre él se pueda construir el contexto, para, más adelante, cuando haya más información sobre él, lanzarnos a convertirnos en ese personaje frente a nuestros alumnos. Es el caso, por ejemplo, dentro del proyecto *Ser y Estar*, de la introducción del personaje de Fran, cuya información nos llega en primer lugar en forma de cuento narrado, y no es, hasta unas sesiones más avanzadas, que el facilitador se transforma en Fran.

Tanto si tenemos entre manos un proyecto de enseñanza de ELE en el que nos interese utilizar herramientas teatrales, como si tenemos por delante el objetivo de llevar a escena un Lorca o crear colectivamente una obra cuyo origen no sea un texto escrito de antemano, estas herramientas nos resultarán útiles. Imaginemos *TiR* para la introducción de nuevo vocabulario o estructuras gramaticales; imaginemos también *TiR* para sumergir a nuestros alumnos en el imaginario sociocultural de *La casa de Bernarda Alba*, o implicarlos activamente en el universo de una pieza que apenas nace. Imaginemos *TiR* para entrenar destrezas comunicativas en una consulta médica, en que el facilitador se convierte en doctor y los alumnos en pacientes, e imaginemos igualmente *TiR* para poner en juego a esos personajes lorquianos y crearles circunstancias dramáticas, tal vez, por ejemplo, convertido el profesor en el sacerdote que recrea el entierro del difunto, o para desarrollar escenarios posibles de una ficción aún por descubrir. Imaginemos, pues si

¹ Escuela Online es un archivo de videos tutoriales de acceso gratuito de teatro aplicado entre los cuales podemos conocer a Farah y visionar un ejemplo de *Teacher in Role*: <https://thecrossborderproject.com/escuela-online/>

algo nos ha traído hasta aquí, ha sido nuestro deseo insaciable de dar rienda suelta a nuestra imaginación.

The classroom can be framed as an ecosystem in which the teacher/artist engages students as co-artists in a process involving not only cognition, but also affect, imagery, sensation, different forms of memory, emotion and embodiment. This dynamic relation between teacher and students' artistry and engagement is the work of art. (Piazzoli, 2018) ♦

tists in a process involving not only cognition, but also affect, imagery, sensation, different forms of memory, emotion and embodiment. This dynamic relation between teacher and students' artistry and engagement is the work of art. (Piazzoli, 2018) ♦



3. *Transparente*, creación escénica documental del proyecto *Mundo Barrio* de TCBP.

Foto: Eva Filgueira.

REFERENCIAS

16

- Boquete Martín, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral: Universidad de Alcalá.
- Crutchfield, J. & Schewe, M. (Eds.) (2017). *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives and models of practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dorrego, L., & Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español* (No. 4). Servicio de Publ., Univ. de Alcalá de Henares.
- Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *Tesol Quarterly*, 51(1), 115-142.
- Hidalgo Martín, V. (2011). *El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller*. Trabajo fin de Máster: Universidad de Alcalá.
- Kao, S.-M. & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. London: Ablex Publishing.
- Motos, T.; Navarro, A.; Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el Teatro*. Ñaque Editorial.
- O'Neill, C. (2015). Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writings. Abington: Routledge.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham/CH: Palgrave Macmillan.
- Stinson, M. & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 479-488.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research* 7(1), 5-23.
- Schewe, M. & Woodhouse, F. (2018). Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). *Scenario* XII, 2, 53-69.
- Torres Núñez, J. J. (2004). Teatro español/inglés para enseñanza Secundaria y universidad. *Cauce* (27): 407-417.



NADYA MANOLOVA-NIKOLOVA

Nadya Manolova-Nikolova es doctora, catedrática de la Universidad de Sofía San Klemente de Ohrid, Bulgaria. Estudia los siglos XVIII-XIX de la historia búlgara, los cambios socioculturales en la sociedad búlgara durante el mismo período, la historia de las enfermedades y el sistema sanitario del Imperio Otomano del siglo XIX. Autora de los libros “Los tiempos de peste 1700-1850” - Sofía 2004; “España, los Balcanes y los búlgaros, siglos XVIII-XIX” en coautoría con Krasimira Tabakova – Sofía 2015 ; “Los búlgaros, la creación de la iglesia y literatura religiosa los años 30-40 del siglo XIX” - Sofía 2016, y otros.

Enseña historia búlgara, período siglos XVIII-XIX, determinado como renacimiento nacional.

¿QUÉ HICIERON CONTRA UNA EPIDEMIA MORTAL?

La peste en los Balcanes durante los siglos XVIII – XIX

Habitualmente pensamos, que el problema con las epidemias mortales, incluso estas de la peste, es un tema de la vida cotidiana durante la época de la Edad Media.

Pero hoy día con la epidemia de coronavirus ya tenemos una situación muy parecida y ¡no solo! Merece la pena saber qué hicieron en los Balcanes durante las epidemias mortales, incluidas las relacionadas con la peste.

Los países mediterráneos imponen la cuarentena emprendiendo medidas contra la peste durante la Baja Edad Media. Es cierto que el comercio con el Oriente facilita la extensión de la peste, enfermedad contagiosa y grave. La cuarentena, el aislamiento provisional de las personas es una medida de salvación. Por otra parte en el Imperio Otomano los musulmanes y el poder administrativo no aceptaban la enfermedad como contagiosa. Las guerras en los Balcanes contra Austria y Rusia durante el siglo XVIII y a principio del siglo XIX desempeñaron un papel primordial que influyó en el desarrollo de la peste. En los Balcanes también existían regiones que eran focos de peste hasta los años 40 del siglo XIX. Generalmente estos focos eran la capital del Imperio – Estambul, las tierras albanesas y la desembocadura del Danubio. En aquella época importantes factores fueron los comerciantes que transmitían la enfermedad con sus mercancías. A causa de la baja higiene, el foco de infección podría ser cualquiera de las grandes ciudades como Tesalónica, Sofía, Odrin (Edirne), Plovdiv, Bucarest, etc. como centros administrativos y comerciales. Viandantes,

comerciantes, peregrinos, soldados, sirvientes, vendedores ambulantes y otros que viajaban por el Imperio y cruzaban sus fronteras transmitían la peste.

Los musulmanes conservaron la calma ante el peligro, pensando que la enfermedad era un don divino, que les facilitaría el camino hacia el Paraíso. Mientras, los cristianos opinaban lo contrario. Para ellos la peste era una enfermedad mortal y además un castigo del Señor. Estas contradicciones definían la falta de medidas contra la peste. Pero esto no quiere decir que los pueblos cristianos de los Balcanes no tenían su estrategia de salvación. Esta estrategia era semejante a las medidas, que tomaron los países europeos. La primera medida fue el aislamiento de los enfermos, y la segunda, la huida de los lugares contaminados. Por una parte estas medidas procedían de la experiencia de la población y por otra de la cultura religiosa, que los ortodoxos confiesan.

En la literatura bizantina y eslava del Medievo además de lo divino está también presente la determinación de la naturaleza del ser humano. En el Código medieval del monasterio Hilendar del siglo XVI la peste se determina con la precisión de las demás enfermedades contagiosas. El Código recomienda razonable y moderado uso de alimentación y bebidas. Como también alejarse lo antes posible y para mucho tiempo. La misma prescripción daba la Universidad de París – Sorbona- de alejarse de los lugares contagiosos. Daniel Defoe escribe en el año 1665: “Los ricos y los nobles abandonan la ciudad en

multitudes con sus familias y criados". En su diario el obispo de la ciudad de Seres en el Imperio Otomano, Papa Sinadinos del siglo XVII escribe que la huida y la sana naturaleza humana son los factores más importantes para salvarse de la peste. Búlgaros, griegos y serbios siguen la misma práctica durante el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX, ya que no existía una política estatal contra la enfermedad y además las posibilidades de curarse eran mínimas.

La decisión de huir de aquellos lugares se tomaba cuando el contagio alcanzaba un nivel altísimo, provocando una psicosis tremenda en la sociedad. El sufrimiento de los pestilentes, la imposibilidad de ayudarles y un montón de cadáveres sin enterrar, los harapos y la basura llevaron a la plena destrucción la vida cotidiana. Llegó el tiempo de las apariciones cuando se esperaba el castigo de Dios. Según la tradición popular la gente pensaba que la peste es una mujer irreal, un demonio femenino con cara torcida y ojos de animal, un símbolo de la anormalidad. En el fondo el fantasma de la peste vista como mujer, pertenece a la cultura europea. Como analogía adjunto la imagen de la mujer sobre la columna de la peste en Viena, que fue construida a finales del siglo XVIII.

En muchos mitos y leyendas búlgaros se contaba que la gente huía de noche para que no les viera la peste. Mencionan que: "Nuestros antepasados huían de noche para ocultarse de la peste". Las sociedades hasta la época de la industrialización aceptan la noche como algo desconocido y terrible. La caminata nocturna, en la imaginación de los búlgaros y europeos de aquella época, está llena de poder satánico. La tremenda psicosis cambió la forma de ver este largo recorrido nocturno. Es curioso pero la noche y la caminata nocturna se transformaron en una medida de salvación. En ese momento para la gente la noche era un refugio de salvación después de la dura vida cotidiana. Al abandonar sus casas durante la noche, los moradores disimulan el vergonzoso rechazo de soportar el sufrimiento. La huida provoca la ruptura de las familias dividiéndose en sanos y enfermos, en padres e hijos, en marido y mujer. Debido a la escapatatoria de la gente desaparecieron del mapa muchas aldeas, surgiendo en zonas no contaminadas nuevos poblados.

**«EN MUCHOS MITOS Y LEYENDAS
BÚLGAROS SE CONTABA QUE LA
GENTE HUÍA DE NOCHE PARA QUE
NO LES VIERA LA PESTE»**

Durante el Imperio Otomano los judíos no se persiguen por causa de la peste, así que no hay hebreos quemados en hogueras como en Europa. Por costumbre estos eran ciudadanos que se refugiaban en los alrededores. Debo añadir los casos de los campesinos musulmanes en los Balcanes (pero sólo en estas provincias

otomanas y no en Asia Menor) que huían también de noche de sus pueblos, al imaginarse que la peste tiene cara de mujer. Ante el contagio todos son iguales.

La gente dispersa y desesperada cavaba su propia tumba lo mismo que lo hacían los pueblos europeos. Un médico malagueño escribe: "La peste provoca un sin igual terror. Una mujer se ha enterrado para no ser presa de los animales". Según los testimonios búlgaros a principios del siglo XIX la gente se establecía en lugares montañosos organizando su vida cotidiana con normas severas, muy parecidas a los aisladores europeos.

En el período al que nos referimos la huida no es la única medida de salvación. A causa de los impuestos y la peligrosa vida en el entorno, llena de riesgos, muchos se quedaban en sus casas. La vida de estos se transformaba radicalmente: las casas se cerraban antes de la puesta del sol, no se invitaba a nadie. Los extranjeros se quejaban que cuando había peste en los Balcanes no podían encontrar ni hospedaje, ni alimentos. Los enfermos o aquellos que estaban en contacto con los contagiados se expulsaban. La iglesia organizaba procesiones religiosas con iconos de la Virgen y Sveti Haralampii, creyendo que Sveti Haralampii podía atrapar la peste por el pelo y por la mano y vencerla. Debido a estas creencias, los pintores de iconos la pintaban atada con esposas, vencida por el Santo.

En mi opinión la influencia de la vida del Santo ha sido muy fuerte, porque inspiraba en la gente una esperanza alentadora al creer que la peste podría ser superada.

En la literatura religiosa búlgara, griega y rumana, la hagiografía de Haralampii era muy popular durante el siglo XVIII y al principio del siglo XIX. Durante los tiempos pestíferos Sveti Haralampii se convierte en el santo ortodoxo predilecto como fue San Roque para los católicos en Europa.

Además de la fuga, oraciones y misa, la gente comprendió otras medidas racionales. Un médico búlgaro de Tarnovo se encerró en su casa con la familia para no tener contacto con el mundo exterior durante la última epidemia de peste los años 1834 – 1839. También se desinfectaban las casas, los patios, las escuelas y otros edificios públicos. Quemaban los harapos, los trapos y la basura de los sospechosos. Enterraban a las víctimas en fosas comunes. Derrumbaban las casas viejas y contagiosas. Sabemos que al principio del siglo XIX se popularizaban nuevas concepciones sobre la higiene pública y personal.

¿De dónde venían esas medidas racionales, ya que sabemos que no había una política estatal contra la peste?

En mi opinión el comportamiento de los búlgaros durante una epidemia mortal de peste depende de dos factores: uno de la tradición cultural y el otro, de la experiencia europea. Esa experiencia se popularizó y practicó en los Balcanes gracias al trabajo de muchos comerciantes, doctores, farmacéuticos y otros europeos en las grandes ciudades e incluso puertos del Imperio Otomano. En el siglo XVIII surgieron hospitales para pestilentes en Tesalónica y Smirna en Asia Menor. Los habitantes de la isla Hios, poblada sobre todo con griegos, aceptaron normas contra la peste como las establecidas en Europa. Durante

los siglos XVIII y XIX los comerciantes búlgaros, artesanos, estudiantes etc. viajaban con frecuencia a Europa Occidental – a Viena, Budapest, a París y a Marsella. Viviendo en esas ciudades estos aprendieron los métodos de desinfección, el aislamiento de los enfermos y el incendio de sus casas. Todo lo que habían aprendido lo aplicaron en los lugares donde residían, modificándolo: la desinfección con hierbas medicinales, tiraban parte de ropa burda; las mujeres se quitaron desde entonces las tocas.

Al mismo tiempo se popularizaron recetas contra la peste. Se recomendaban emplastos para los hinchazones, ungüentos, orina humana. Eran muy populares los bálsamos “Antonio” y “Vita”, importados de Austria e Italia, de los cuales creían que servirían como medida preventiva contra la peste. Antes de la aparición de los médicos había curanderos, que prácticamente no curaban los casos de la peste.

Durante este período se formó la clase social de médicos. Entre ellos encontramos médicos y farmacéuticos europeos – el judío Pache veneciano, médicos franceses y alemanes, farmacéuticos italianos. Aparecieron también médicos búlgaros, que habían estudiado en París, en Montpellier, en Pisa, en Haidelberg, en Munich. Al principio del siglo XIX el búlgaro Nicola Píkolo fue profesor en la Sorbona. Una gran parte de los médicos regresaban a los Balcanes, donde practicaban los conocimientos obtenidos en la lucha contra la peste. Es importante que la experiencia lograda fue aceptada por los profesores, el clero y los alumnos. Estos propagaban las medidas razonables entre los demás. La literatura médica en búlgaro, en griego, en francés difundida en los Balcanes indica que la peste fue superada debido al cambio de pensar en cuanto a la misma y a las otras enfermedades contagiosas.

Pero lo más seguro era poner en cuarentena a la población. Al principio del siglo XVIII, después de la Guerra austro-turca, la cuarentena fue impuesta por primera vez en los Balcanes. En el año 1718 el poder de los Habsburgo empezó a organizarla. Los campamientos de cuarentena aparecieron a lo largo de las fronteras fluviales entre los dos Imperios. Los austriacos fundaron un sistema sanitario que formaba parte de la organización militar. Cuando aparecían focos en la tierra otomana, el cordón sanitario disponía de 4 000 personas, pero si la infección alcanzaba Europa Central, el número del personal aumentaba entre 7 000 hasta 11 000. Cerraban lugares en los que los mercaderes podían contactar e intercambiar las mercancías. Para cruzar la frontera tenían que pasar por las enfermerías, donde la gente y las mercancías pasaban por un filtro. A finales del siglo XVIII algunos de los soberanos rumanos de Valaquia y Moldavia construyeron enfermerías en los alrededores de la capital Bucarest.

En el año 1785 por primera vez se impuso una cuarentena de seis días en Kalarash – ciudad a orillas del Danubio. Medidas tomadas contra la peste emprendieron también los militares rusos durante las Guerras ruso-turcas 1806 - 1812 y 1828 – 1829. Organizaron la cuarentena y obligaron a los soldados *pestíferos* (los que han estado en contacto con apestados) a ingresar en los hospitales.

La última epidemia pestífera en los Balcanes tuvo lugar entre 1834 – 1839 y causó la creación del cordón sanitario de los nuevos estados – Serbia y Grecia. Para estos estados el modelo austriaco fue básico. A lo largo de la frontera serbo-turca surgen cinco enfermerías. En una de ellas – Aléksinaz – durante la primavera del año 1837 en un mes fueron retenidas 1 200 personas bajo la cuarentena. Con la ayuda austriaca empezó a funcionar estupendamente la enfermería serbia en Zemun, la ciudad situada a las orillas del Danubio, la frontera fluvial entre Serbia y el Imperio Otomano. La defensa sanitaria en Grecia se organizó según el modelo austriaco por tierra y por mar, de Este a Oeste por Grecia mediante una enorme cantidad de barcos. En una situación normal la cuarentena duraba 9 días para viajeros y 15 días para los negociantes. Para los griegos eran de suma importancia los puertos marítimos, donde había dos tipos de enfermerías: estatales y municipales.

La flor y nata de la sociedad gobernante del Imperio Otomano se orientó más tarde hacia la práctica de ejercer la cuarentena. Estos mismos temían en cuanto al desorden que podría surgir entre los musulmanes que opinaban que la peste no era una enfermedad contagiosa. Durante los años 1835 – 1837 los reformadores del Imperio impusieron la cuarentena, pero no lograron que esta fuera obligatoria para todo el mundo. El doctor francés Antioan Legó ayudo a los reformadores. Él escribió un artículo sobre la difusión de la enfermedad en el Imperio, donde propagó los logros europeos obtenidos contra esa enfermedad mortal. Este artículo demuestra las posibilidades de aplicar los logros alcanzados hasta éste momento en el Imperio. El Sultán Mahmud II y sus allegados apoyados por los clérigos musulmanes, manifestaron públicamente que la cuarentena no estaba en contra del Corán. En marzo del año 1838 el poder otomano empezó a crear el cordón sanitario y las enfermerías. Las cuarentenas se imponen en las grandes ciudades Balcánicas – Sofía, Edirne, Tesalónica, Skopie, Kavala, Plovdiv y otras. Este sistema de cuarentenas sigue funcionando después de las grandes reformas políticas en los Balcanes a finales del siglo XIX y la Liberación de Bulgaria. Gracias a las medidas emprendidas del nuevo estado búlgaro durante la tercera epidemia pestífera, el camino de esa enfermedad tremenda entre Asia y Europa fue cerrada para siempre. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Nadya Manolova-Nikolova, *Los tiempos de peste*. Sofía, 2004. En búlgaro.
 Robert S. Gottfried, *The Black Death*. New York, 1983.
 Daniel Pazac, *La peste dans L'Empire Ottoman*. Belgique, 1985.



RAFAEL QUINTÍA PEREIRA

Licenciado en Antropología Social y Cultural, licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales. Ejerce como antropólogo profesional en la empresa Ab Origine, S.L.L. y como profesor tutor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Autor de quince libros, múltiples artículos y realizador de siete documentales. Galardonado con cuatro premios de investigación y ensayo: *Premio Ferro Couselo de Investigación* (2017), *Premio Ramón Piñeiro de Ensaio* (2016), *Premio Vicente Risco de Ciencias Sociais* (2015) y *Premio de investigación Luís Cuadrado* (2010). Es presidente de la Sociedade Antropolóxica Galega (SAGA) y vicepresidente de la Asociación Galega de Antropoloxía (AGANTRO).

LAS MASCARADAS DE INVIERNO Y EL CARNAVAL EN EUROPA:

Una fiesta ritual que nos une

20

En el pasado mes de enero una delegación de la Sociedade Antropolóxica Galega y de la Asociación Cultural Entroido de Samede viajamos a Bulgaria para participar en el festival internacional de las mascaradas Surva y en una actividad divulgativa sobre el carnaval llevada a cabo por la Embajada de España en Sofía. Este viaje nos sirvió para constatar algo que ya sabíamos: la estrecha relación y semejanzas entre los carnavales y mascaradas invernales de toda Europa. Unas similitudes culturales que pretendemos exponer en este artículo.

Sobre el origen

El carnaval, como última expresión ritual de las mascaradas de invernía, es una celebración compleja, de un largo recorrido cronológico, y del que desconocemos sus orígenes históricos ciertos. Del análisis de los ritos del carnaval y de las mascaradas de invierno, y del comportamiento de las máscaras y oficiantes de la fiesta no cabe duda de que estas celebraciones heredan aspectos de fiestas romanas como las kalendae Ianuariae, las Saturnales, las Lupercales o las Matronales. Pero también de otras celebraciones del ámbito céltico o germánico, entre otras, que tenían que ver con los ritos de expulsión del invierno. Por todo ello, es importante cambiar

los enfoques explicativos reduccionistas, en cuanto a su origen, por uno más integrador que tenga en cuenta las diversas capas históricas y culturales de la fiesta, y su diversidad y riqueza de formas, agentes y espacios. Lo que sí es cierto es que estas mascaradas y carnavales se extienden por toda Europa y sus lindes culturales, mostrándonos con formas, personajes y ritos semejantes en todas las latitudes de nuestro continente.

Es necesario, por lo tanto, rebajar la cronología de su origen más allá del contexto romano, de los albores del cristianismo o de la Edad Media, como se ha hecho habitualmente, para poder entender el porqué de las similitudes y de la extensión europea de estas mascaradas. Un horizonte común que parece evocar un pasado cultural compartido donde las diferencias en cuanto a ideología, sociedad, modos de producción y formas de vida no eran tan marcadas como después sucedería con el devenir del tiempo y del cambio cultural.

También es importante aclarar que el carnaval es la última de las mascaradas de la invernía. Es un fenómeno estrechamente ligado a estas mascaradas invernales, hasta el punto de que coincide con ellas en ritos, personajes, significados e, incluso, con los nombres dados a cada oficiante en los diferentes lugares del solar europeo, donde personajes como “los de blanco”, el oso, “el viejo”, “la vieja” o “los que usan pieles” son comunes.



1. Volante y Peliqueiro

Autor: Roberto de la Torre.

La esencia del carnaval y de las mascaradas

Decíamos que no podemos saber a ciencia cierta cuando se originaron estas celebraciones europeas de enmascarados, pero por los ritos que nos han llegado, todavía vivos, y por su significado si podemos intuir la gran antigüedad de este ritual, con trazos muy arcaizantes y estrechamente conectados a las sociedades agrarias de Europa. Sociedades donde, con mayor autenticidad y significado, se conservaron y sobrevivieron hasta la actualidad.

En todo caso podemos afirmar que el carnaval, y las mascaradas del invierno, son la celebración ritual más fascinante de cuantas compone el calendario festivo tradicional europeo. Quizás la única fiesta común que ha sobrevivido al paso de los tiempos y, en todo caso, la celebración ritual que nos une a todos los pueblos europeos. Unos ritos de gran valor antropológico por la complejidad y hondura de sus dinámicas simbólicas, rituales, funcionales y, en definitiva, culturales. Una celebración encuadrada en el ciclo de las fiestas de invierno y que marca el final del período oscuro y la llegada de la primavera, de la vida, del despertar de la naturaleza. Una idea que ya a comienzos del siglo XX supo ver el antropólogo británico J. G. Frazer al relacionar el origen del carnaval con los ancestrales ritos comunes a los pueblos prehistóricos que se celebraban a las puertas de la primavera con el fin de favorecer el renacimiento de la vegetación y de la fertilidad de la tierra, de las mujeres y del ganado. Era, en definitiva,

una fiesta ritual que tenía una finalidad agraria. Tras rematar el ciclo de la invernía, y con el comienzo del nuevo ciclo de la naturaleza, había que asegurarse, a través de ritos propiciatorios, que las fuerzas naturales —de las que dependía la vida de las sociedades agrarias— nos fuesen favorables. Llega el tiempo de expulsar las tinieblas, el frío y los espíritus malignos, y de convocar a las potencias protectoras del campo y de la vida. Llega el tiempo de las máscaras y el carnaval.

Los cambios en la fiesta

Debido a la llegada del cristianismo, a los cambios acaecidos en la Edad Media, al paso del tiempo y a los procesos de urbanización e industrialización de nuestras sociedades, hoy en día tan solo quedan retazos de aquellas celebraciones, de aquellos viejos ritos. Pero la esencia última, el significado profundo de la celebración de las mascaradas de invierno está en esa natural pulsión de luchar por la supervivencia y la perpetuación. En definitiva, la renovación del ciclo vital y natural.

Así que, a lo largo de los siglos, estas fiestas fueron añadiendo nuevos elementos, perdiendo o transmutando otros. Se adaptaron al mundo urbano de nuestras ciudades, dando papel destacado a sus aspectos más profanos y lúdicos, a su potencia estética, a la sátira, la burla y a la diversión. Pasó a cumplir las funciones del rito de catarsis que toda sociedad necesita para renovarse y

dar salida a sus tensiones internas. Se adaptó también a las necesidades que la nueva fe cristiana marcaba, vinculándose muchas mascararas europeas a ritos del ciclo de navidad y condicionando las fechas de celebración del carnaval al calendario cristiano y a la Cuaresma.

Los ritos comunes

Las mascaradas de invierno y el carnaval comparten, no solo un ciclo temporal (el invierno), sino también unos ritos comunes y unos oficiantes comunes en toda Europa. De ahí que podamos hablar de un mismo fenómeno y de celebraciones hermanas de un mismo contexto temporal y cultural que comienza con el solsticio de invierno (fundamentalmente en los “Doce días mágicos” que van desde Navidad hasta el día de la Epifanía) y finaliza con la llegada de la Cuaresma. Entre los ritos que podemos encontrar en los diferentes rincones de Europa que celebran estas mascaradas podemos citar los de cuestación, los ritos de reafirmación de los límites de la comunidad, los ritos de caos e inversión, los de rivalidad y guerras de sexos, ritos exconjuradores y propiciatorios, ritos de comensalidad o los ritos parodísticos.

La ejecución de los diferentes ritos supone la existencia de unos oficiantes que los realizan. Ellos son las máscaras y los bandos de enmascarados protagonistas del carnaval y de las mascaradas. Pero la realización del rito también necesita de los que participan, y en estas celebraciones colectivas participa toda la comunidad.

Algunos ritos requieren cumplir determinados requisitos para poder ejecutarlos, para poder ser oficiante. Categorías como la edad, el género o el estado civil están presentes en toda Europa en la definición de quién puede o no puede hacer qué cosas. Por ejemplo, algunas máscaras tienen que ser mozos solteros, así sucedía antes con los kukeri búlgaros, los caretos portugueses o los galáns gallegos. Otras veces tienen que ser mozas solteras, como en el caso de la Madamas. Hay determinadas figuras que corresponden a los casados y otras a los más veteranos de la comunidad. Por contra, otras ritualidades requieren la participación de todos, indistintamente de la edad, el género o de la categoría social. Además, no todos participan en los ritos en el mismo nivel: unos ejecutan, otros acompañan, otros miran y reciben, por ejemplo. Es decir, los ritos están perfectamente estructurados en cuanto a forma, elementos, practicantes y oficiantes. Podemos decir también que estas celebraciones son lo que Marcel Mauss llamaba un fenómeno social total, pues son, a la vez, un fenómeno religioso, económico, social, jurídico, político y estético.

«LOS RITOS ESTÁN PERFECTAMENTE ESTRUCTURADOS EN CUANTO A FORMA, ELEMENTOS, PRACTICANTES Y OFICIANTES»

El principal rito del carnaval tradicional en Europa consiste en que diferentes comitivas de enmascarados recorran los pueblos y las aldeas haciendo alboroto,





3. Felos galicia

Autor: Roberto de la Torre.

bromas y ritos de cuestación, entre otros. Tiene esa connotación de rito deambulatorio por el territorio delimitado de la propia comunidad. El rito petitorio, tan propio de estas mascaradas del invierno y del carnaval, es esencial en esta dinámica de ir por las casas del pueblo llevando la alegría y la fuerza regenerativa y exconjuradora del carnaval, pidiendo a cambio algo de comer o alguna propina.

«EL PODER PURIFICADOR DEL FUEGO ES BIEN CONOCIDO DESDE ANTIGUO, DE AHÍ SU PRESENCIA EN ESTOS RITOS»

En los diferentes carnavales y mascaradas invernales europeas contamos con interesantes ejemplos de pervivencia de los ritos exconjuradores y propiciatorios que, antaño, eran propios de estas festividades del invierno. En este sentido es interesante indicar que la vida empieza en la primavera, con la germinación, y termina en el otoño, cuando caen las hojas y muere la vegetación. En el caso que nos ocupa, los ritos giran en torno a dos elementos de alto poder simbólico: el sonido y el fuego. Sabemos que la presencia del sonido en las mascaradas de invierno y el carnaval no tiene un fin puramente lúdico o anunciador, sino que, también, tiene una función de exconjurar, de expulsar las tinieblas de la invernía y de todo aquello “maligno” que mantiene la tierra muerta

en este período oscuro del año. De ahí la recurrente presencia de cencerros y campanillas en todas las mascaradas europeas.

El poder purificador del fuego es bien conocido desde antiguo, de ahí su presencia en estos ritos. En el tiempo de oscuridad invernal, cuando la fuerza del Sol y la luz aún están menguadas, se hacía necesario la celebración de ritos que favoreciesen este renacer solar, que empieza a despuntar a partir del solsticio de invierno (21 de diciembre). Por eso es a partir de la Navidad cuando se incrementan los ritos ígneos. En este período se hacían, y aun se hacen, por toda Europa hogueras para expulsar las fuerzas de la oscuridad y reforzar la energía de la luz y del Sol. Las procesiones de antorchas recorren los campos para proteger las tierras sembradas y evitar las plagas que pudiesen afectar a las cosechas. Antiguamente existió por toda Europa, los ritos de las ruedas de fuego¹ que se echaban por las laderas de los montes hasta apagarse en los ríos. Si se apagaban solas era señal de buena suerte, fertilidad y ausencia de enfermedades para la gente y para el ganado. A través de los ritos propiciatorios se pretende que las fuerzas naturales de las que depende el campo y la vida nos fuesen propicias.

El teatro popular es algo muy ligado al carnaval. Éste puede tomar la forma de obras de teatro más o

¹ Cardero López, J.L. “Ruedas de fuego y círculos mágicos: viajes por el bosque de los mitos”. En *Fol de Veleno. Anuario de Antropología e Historia de Galiza*, nº3. Año 2013. Sociedade Antropológica Galega. Ourense, 2013.



4. Boteiro Galicia

Autor: Roberto de la Torre.

24

menos preparadas por los vecinos del pueblo; de farsas u oficios donde se imitaban trabajos del campo, bodas, partos y otras situaciones cotidianas representadas de forma esperpéntica y humorística; o en forma de los llamados sermones y testamentos del cierre del carnaval. Los ritos de teatralidad, mezclados con la sátira y la diversión, fueron siempre elementos fundamentales del carnaval europeo.

Los ritos de desorden, transgresión de las normas sociales establecidas, las bromas y otros comportamientos disruptivos son algo habitual e identificativo de estas celebraciones carnavalescas y de todo el período ritual del invierno. La normatividad de este tiempo impone, además, que todas estas bromas sean llevadas con buen humor y aceptación.

La clausura del carnaval se produce en la noche del Martes de Carnaval o en el Miércoles de Ceniza, dependiendo de los lugares. El rito de clausura comprende, normalmente, la quema de un muñeco, con la consiguiente parodia de los ritos funerarios y, a veces, la lectura de un sermón burlesco (discurso satírico sobre lo sucedido a lo largo del año en el lugar, sobre anécdotas de los vecinos, las fiestas que se celebraban o alusivo a los abusos que en estos días se cometen en todos los aspectos de la vida) o de un testamento, normalmente del muñeco quemado o del animal sacrificado. En algunos casos estos ritos de clausura van acompañados de la corrida del gallo. En determinados lugares la quema de estos muñecos representativos del final del ciclo invernal

ha sido substituida por el entierro de la sardina, adaptación urbana de este rito de despedida del carnaval.

Las llamadas corridas del gallo o juego del gallo fue uno de los ritos más significativos del carnaval en la Península Ibérica, pero también lo tenemos documentado en toda Europa, donde estaba presente de forma habitual en las celebraciones de los casamientos². Actualmente, las corridas de gallos han desaparecido gracias a las leyes contra el maltrato animal y muchas han sido substituidas bien por juegos alternativos.

Los banquetes comunales están muy presentes en estas celebraciones. Recordemos que la palabra Carnaval probablemente venga del latín vulgar carne-levare y significaba “abandonar la carne”, que era la prescripción obligatoria para todo el pueblo durante todos los viernes de la Cuaresma (tiempo de ayuno de cuarenta días anteriores a la Pascua, conforme al calendario cristiano). Antiguamente, a partir del Martes de Carnaval venía el período de abstinencia que duraba hasta la Cuaresma, por eso era tradicional en estas fiestas, sobre todo el Domingo de Carnaval y el Martes, la celebración de comidas familiares y siempre en abundancia. Así que el carnaval es el tiempo de comidas comunales y familiares, de grandes banquetes y de excesos nutricionales. Dentro de estos ritos de comensalidad podemos distin-

² Rosales González. *As Madamas e o Sacrificio do galo. O Entruido do Concello de Vila Boa do Morrazo*. Sociedade Antropolóxica Galega. Ourense, 2015

guir las comidas familiares, las comidas vecinales, las peticiones de alimentos por las casas (cuestación), los convites en las visitas de las máscaras y los bandos o las invitaciones mutuas entre familiares y amigos.

Unos personajes comunes

Los oficiantes de estas máscaras y carnavales tradicionales tienen una serie de características estéticas y de comportamientos comunes en toda Europa. Observamos que muchos de estos oficiantes caminan de modo extraño, es decir, avanzan a saltos, botan propulsados por pértigas o grandes bordones, o trotan y corren de uno a otro lado. También hay máscaras que danzan.

Visitan las casas del pueblo; entran en ellas sin permiso; asustan a los niños que frecuentemente muestran su miedo a estas comitivas de máscaras; bromean y “acosan” a las mujeres; golpean con varas, látigos o vejigas hinchadas; manchan a la gente con ceniza, barro, harina u otras sustancias naturales y hacen bromas a quienes se cruzan con ellos o a sus vecinos.

Una de las características fundamentales de muchos de estos enigmáticos personajes enmascarados de los ritos europeo es que traspasan los límites. Ellos son los que pueden ir más allá de los límites morales, territoriales, de la propiedad o incluso del género. Entran en las casas y hacen bromas, se llevan cosas (alimen-

tos, frutos del campo...), mueven de sitio los aperos de labranza. Pero estos seres también están más allá de las categorías de género, pues combinan en sus trajes prendas de mujer y de hombre. Traspasan, además, los límites de la humanidad, disfrazándose con pieles, huesos y cuernos; incorporando elementos típicos de animales, como los cencerros o empleando máscaras teriantrópicas. Observamos, pues, en muchas de estas mascaradas europeas trazos de transformación y animalidad. Por ejemplo, los Kukeri de Bulgaria llevan grandes cencerros como los Cigarrones, Peliqueiros o los Felos gallegos; o como los loaldunak vascos. También llevan pieles y máscaras con elementos de animales o grandes mitras hechas de plumas.

«LOS KUKERI DE BULGARIA LLEVAN GRANDES CENCERROS COMO LOS CIGARRONES GALLEGOS»

En cuanto a la vestimenta de estos auténticos oficiantes del rito vemos la preponderancia de prendas que evocan a la naturaleza florida: Grandes gorros (a veces cónicos) con adornos florales y/o plumas, mantones floridos, abundancia de cintas de colores que decoran gorros, camisas o faldas, protagonismo del color blanco en los trajes, presencia de adornos florales y de



5. Kukeri Bulgaria

Autor: Roberto de la Torre.

espejos que reflejan la ansiada luz solar en tiempos de invierno. También es habitual el uso de prendas viejas, harapos o el travestismo en la vestimenta.

Vemos, por lo tanto, que tanto en el fondo como en la forma, las máscaras de invierno y los carnavales europeos son muy similares. Como no podía ser de otro modo cuando estamos hablando de un mismo contexto cultural y simbólico. Basta acercarse superficialmente a estos ritos para ver sus paralelos. Cosa que muchas veces sorprende a sus propios oficiantes, que siempre tienden a ver sus fiestas como únicas, diferentes y exclusivas. Esta reacción es algo lógico,

pues hablamos de un fenómeno social y cultural que es fundamental para la construcción de las propias identidades locales pero que, desde una perspectiva antropológica, se nos presenta como una misma realidad cultural común, aunque con sus particularidades y diferencias lógicas. Así que, como conclusión de este artículo, podríamos decir que, al hablar del carnaval y de las mascaradas europeas, todos hablamos la misma lengua aunque cada uno con su variante dialectal. Esa es la fuerza y el valor de este maravilloso y ancestral rito que nos une y hermana a todos los pueblos europeos. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- ARES PÉREZ, Carlos X. *Festividades de inverno na provincia de Ourense. Máscaras, personaxes e rituais*. Allariz: Dr. Alveiros, 2019
- CARDERO LÓPEZ, José Luis. Ruedas de fuego y círculos mágicos: viajes por el bosque de los mitos. En *Fol de Veleno. Anuario de Antropoloxía e Historia de Galiza*. Sociedade Antropolóxica Galega. Nº3, año 2013, pp 73-96
- CARO BAROJA, J. *El Carnaval*. Madrid: Taurus, 1983
- COCHO, Federico. *O carnaval en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais S.A., 1989
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Elisabet. *El carnaval en España*. Madrid: Editorial Actas, 2002
- FRAZER, James G. *La rama dorada. Magia y religión*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. España S.A., 1981
- GAIGNEBET, Claude. *El Carnaval. Ensayos de mitología popular*. Barcelona: Editorial Alta Fulla, 1984
- MARTIN SERNA, Emilio. *El carnaval en España. Ritos de entroido, antrouejo, antroxu y carnestolendas* (<https://www.emiliomartinserna.com>)
- MAUSS, Marcel. *Ensayo sobre el don*. Madrid: Katz editores, 2009
- QUINTÍA PEREIRA, Rafael. As máscaras xiróvagas das terras de Manzaneda. Unha danza para mover o Mundo. En *Caderno de Campo. Especial Entroido*. Sociedade Antropolóxica Galega. Nº11, año 2019, pp.24-39
- QUINTÍA PEREIRA, Rafael. *Universos simbólicos. Olladas ao redor da cultura e da identidade galega*. Pontevedra: Ab Origine Edicións, 2017
- QUINTÍA, Rafael e RODRÍGUEZ, Rosalía. *A linguaxe das campás. Etnografía dos sinos*. Pontevedra: A.C. Os Chichisos, 2017
- QUINTÍA PEREIRA, Rafael. Uns apontamentos etnográficos sobre o Entroido a xeito de introdución. En *Actas das I Xornadas sobre o Entroido de Galiza*. Sociedade Antropolóxica Galega. Año 2013, pp 9-14
- ROSALES GONZÁLEZ, Xosé Anxo. *As Madamas e o Sacrificio do galo. O Entruido do Concello de Vila Boa do Morrazo*. Ourense: Sociedade Antropolóxica Galega, 2015

ESPIRAL // GENTE DE AQUÍ Y DE ALLÁ



ARNAU GARROFÉ

Nacido en Barcelona, Arnau se formó musicalmente en Holanda finalizando sus estudios musicales en los conservatorios de la Haya y Rotterdam. En 2014 expande sus horizontes artísticos viajando por Asia buscando nuevas inspiraciones e ideas, lo que le llevó a tocar frecuentemente en los principales clubs de Bangkok y Kuala Lumpur. Desde 2016 Arnau vive en Sofía. En Octubre del mismo año Arnau fué premiado como mejor solista en el Festival Internacional de Jazz “Johnny Raducanu” Braila, Rumanía. También es miembro de la Big Band de la Radio Nacional Búlgara juntamente con múltiples proyectos musicales.

UN JAZZISTA EN LOS BALCANES

Ser músico nunca ha sido una tarea fácil para nadie. Requiere muchos años de formación y constante dedicación para alcanzar un nivel profesional, y después de todo este tiempo a uno se le puede hacer difícil el ganarse la vida con ello. Eso sí, vale la pena decir que, a uno se le llena el corazón de felicidad interpretando una pieza musical especialmente querida, tocando con otros músicos en el escenario o simplemente improvisando sin saber lo que pasará en los próximos diez compases. Aquí es entonces cuando todos estos años de práctica y estudio se olvidan y en su lugar se sustituyen por puro gozo.

Decidir dedicarse profesionalmente a la música es un campo muy amplio ya que implica muchas facetas distintas que no conciernen el tocar un instrumento, como la pedagogía musical o la organización de eventos, pero aquí me voy a centrar en mi experiencia como intérprete en Bulgaria.

Como saxofonista y formado en el jazz, tengo la suerte de ser un músico versátil, cosa que me permite poder colaborar con varias formaciones de estilísticas muy diferentes y gracias a esto tener un punto de vista amplio de la situación musical en Bulgaria y parte de los Balcanes. Después de vivir casi cinco años en este país tengo que admitir que la situación en la que se encuentran la mayoría de músicos búlgaros (al menos los que viven en Sofía) es considerablemente mejor que la de los músicos en buena parte de la Europa del oeste. Pero como todo, hay sus pros y sus contras. Por un lado, la



comunidad de músicos no está a falta de trabajo remunerado; a lo largo del año hay constantes festivales y conciertos para mantener a los músicos activos, y el hecho de que Bulgaria es un país pequeño en extensión permite conectar las diferentes ciudades en pocas horas en coche. Por el otro lado, esta misma comunidad de músicos es pequeña, lo que implica una falta de variedad a la hora de encontrar nuevos músicos con quien tocar, o la falta de ciertos instrumentalistas, o simplemente gente con aptitudes musicales específicas, y esto a la larga puede repercutir en el desarrollo de la música como arte. Pero por suerte, en Bulgaria aún quedan muchos artistas creativos y con ganas de expandir el abanico cultural del país.

Yo siempre he dicho que ser músico profesional involucra dos tipos de música: el arte de la música para el corazón, y el negocio de la música para la cartera. Los dos van siempre juntos cogidos de la mano y es aquí donde los festivales, clubs, bares, y locales distintos donde se apoya a la música en vivo son fundamentales para la subsistencia del músico, y no solo esto, para el mantenimiento de la actividad cultural de una sociedad. Un bar con música en directo es como un museo o galería para el pintor, como un teatro para el actor o como una tienda para el comerciante. Son precisamente los dueños y responsables de estos lugares, los mecenas que mantienen esta vida cultural en constante movimiento



28

Un músico se nutre de varias fuentes. No sería viable ganarse la vida como intérprete sin lugares en donde tocar, por eso la existencia de locales, clubs y festivales es imprescindible para poder conectar tanto con la audiencia como con los músicos con los que se comparte escenario. Como músico de jazz (entre otros estilos), una de mis necesidades primordiales para mi bienestar es el tocar en directo. Presentar mis propias composiciones, improvisar juntamente con otros músicos, tocar sin saber la dirección que tomará la melodía, interactuar, reaccionar a lo que los demás tocan, buscar llegar a esos sitios mágicos que sólo los que hacemos esto sabemos de lo que hablamos... esto no tiene precio y nos mantiene la pasión por la música encendida, pero uno también necesita un aporte económico para poder transformar todo esto en una profesión y ganarse la vida con ello.

y permiten al músico exponerse frente al público y a expresarse artísticamente para su desarrollo personal. Tanto en Sofía como en las principales ciudades búlgaras, siempre uno puede encontrar locales con música en directo (aparte de los restaurantes donde se toca música tradicional) además de una gran variedad de estilos y actuaciones distintas. De todas formas, para nuestro gremio es una lucha constante mantener el público activo e interesado en escuchar música en vivo, ya que muchos de los clubs y locales también hacen responsable al músico de la publicidad, la creación y la organización de eventos. Al músico del siglo XXI se le exige ser multifuncional, a veces tanto que al final lo menos importante es la música en sí.

Un factor muy interesante al observar el entorno musical en Bulgaria, es la diferencia entre músicos formados antes y después del socialismo. Tanto en el mú-



«EL JAZZ ES UNA MÚSICA RECIENTE EN BULGARIA Y NO SE PUSO AL ALCANCE DEL PÚBLICO HASTA LOS 90'S»

De todas formas, cuando se refiere al jazz se tiene que hacer hincapié en el hecho de que es un estilo musical no muy popular en Bulgaria. Por supuesto que hay una audiencia que disfruta con este tipo de música pero no es muy mayoritaria. Pienso que un factor que ha producido esto es que el jazz es una música reciente en el país y no se puso al alcance del público hasta los 90's. Otro factor que no ayuda a este estilo a popularizarse es que en Bulgaria el jazz está considerado como una música más de entretenimiento que como expresión artística del músico. Por eso cuanto tocamos estilos parecidos al swing o al blues siempre suelen ir relacionados con show o espectáculo, para hacerlo más ameno para el público, pero cuando los músicos queremos regocijarnos en el escenario interpretando música original, intentándonos expresar artísticamente y tocando con la música por delante (cuando el show es el concierto en sí), puede pasar que ciertos miembros de la audiencia pierdan interés ya que jazz sin espectáculo no es lo que se hubieran imaginado antes de venir al concierto. Por eso para un músico de jazz en Bulgaria, la línea entre arte y entretenimiento puede ser muy delgada y es importante definir bien los parámetros convenientes al promocionar un concierto para que así el público asistente sea el adecuado y al final del concierto todo el mundo esté satisfecho y decidan volver en un futuro. A veces parece más tarea para un psicólogo que para alguien que se pasa el día pensando en notas y escribiendo canciones. La verdad que sí que nos toca ser versátiles.

Al fin y al cabo, en este país (y casi en todo el mundo), desafortunadamente hay un gran problema que ya está empezando a afectar al mundo artístico y su aceptación por parte de la sociedad: el mal estado de la educación artística. El nivel educativo de escuelas e institutos está bajando a un ritmo acelerado y esto repercute directamente en la vida de los artistas. Cada vez menos gente joven se interesa en el arte, el teatro o la música, y en su lugar se dejan llevar por tendencias pasajeras y comerciales que no fomentan el pensamiento crítico ni la individualidad. Está en manos de todos nosotros, y especialmente de nuestros políticos y líderes, el hecho de fomentar las artes y la cultura. Está comprobado que una sociedad cultural evoluciona de manera positiva cohesionando sus miembros y fortaleciendo una comunidad con respeto, pero sin perder la noción de individualidad. Además el arte incentiva el pensamiento creativo, que es la clave para el desarrollo tecnológico y para la búsqueda de soluciones a nuevos problemas.

Como músico que soy, pienso que cada uno de nosotros tendría que tener un hobby artístico, ya sea tocando un instrumento, haciendo figuras de origami o simplemente apreciando un libro bien escrito, ya que la finalidad del arte en sí no se sabe, es la que uno le atribuya. ♦

sico clásico como en el moderno, la diferencia con las generaciones más jóvenes es considerable. En el campo de la música clásica, el nivel de la educación era de un nivel muy alto y esto lo demuestra la gran cantidad de músicos búlgaros de gran talento esparcidos por todo el mundo formando parte de orquestas de renombre o bien siendo solistas. En el ámbito moderno, en el cual yo me incluyo, mi punto de vista es de admirar el nivel de ciertos músicos teniendo en mente que fueron capaces de aprender muy bien unos estilos musicales (como el rock, el funk o el jazz) que no eran no solo no fomentados, sino que eran despreciados e incluso prohibidos, ya que procedían del otro lado de la cortina de hierro. Al preguntarles como lo hicieron, casi todas las historias se parecen; alguien que venía de Alemania o tenía permiso para salir del país volvía con un cassette de contrabando camuflado como música tradicional y al entrar en Bulgaria todo el mundo se lo copiaba y lo escuchaba hasta que la cinta casi se rompía. En esos tiempos había poca información relacionada con estos tópicos, pero la poca que había se estudiaba y se digería tanto como fuera posible. Admirable. Con eso no quiero decir que no haya jóvenes talentos emergiendo en la escena musical, lo contrario, hay muchas nuevas caras y corrientes creativas lideradas por gente joven en el panorama musical búlgaro, simplemente el enfoque hacia la música es distinto por el hecho de que ahora la información está al alcance de todos.

ESPIRAL // UNIVERSIDADES



DANIELA KOCH-KOZHUHAROVA

Directora del Departamento de Lenguas extranjeras y lingüística aplicada de la Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía, Bulgaria

La Dra. Daniela Koch-Kozhuharova es directora del Departamento de *Lenguas extranjeras y lingüística aplicada* de la Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía, Bulgaria. Ha escrito varios libros sobre la historia, civilización y cultura española e hispanoamericana y numerosos artículos sobre relaciones internacionales, la literatura española e hispanoamericana, teoría de la traducción.

LA UNIVERSIDAD DE ECONOMÍA NACIONAL Y MUNDIAL DE SOFÍA, BULGARIA

30



La *Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía*, Bulgaria, está en vísperas de celebrar su 100 aniversario. Es la mayor universidad en el campo de las ciencias económicas no sólo en Bulgaria, sino en el sudeste de Europa y ha desempeñado un papel muy importante en la transición del país hacia la economía de mercado como en la adhesión a la UE. Se funda en 1920 cuando en Sofía es inaugurada la primera escuela superior y autónoma de economía – la *Universidad Libre de Ciencias Políticas y Económicas*. La idea de su fundación pertenece a Stefan Bóbchev quien llega a ser su primer Rector. El cuerpo docente viene a ser formado por profesores

que usan tanto en la esfera de la investigación como en la educativa varias lenguas extranjeras. Las facultades inicialmente son cuatro: la de *Comercio y Economía*, la de *Diplomacia*, la de *Administración y Finanzas* y la de *Asuntos Consulares*.

En 1947 la universidad pierde su autonomía al ser convertida en *Facultad de Ciencias Económicas y Sociales* de la *Universidad de Sofía*, recuperando su autonomía en 1952 cuando se funda el *Instituto Superior de Economía Karl Marx* que en 1990, tras la caída del telón de acero se transforma de nuevo, ya en la actual *Universidad de Economía Nacional y Mundial*.



1. El Rector de la UENM catedrático Dr. Dimitar Dimitrov viendo una exposición de los edificios de la Universidad

Las calificaciones que obtiene la UENM por parte de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación son tradicionalmente entre las más altas del país. Cinco de los Primer Ministros de Bulgaria después de la transición a la democracia han egresado de la UENM habiendo ejercido asimismo en ella la docencia – Reneta Indzhova, Lyuben Bérov, Iván Kóstov, Stefan Sofiyanski y Plamen Oresharsky. Profesores de la UENM son miembros de la Asamblea Nacional de Bulgaria.

Hoy en día en la UENM estudian más de 20 000 estudiantes, entre ellos cerca de 400 estudiantes extranjeros. La UENM resulta muy atractiva para los estudiantes que se presentan al examen de selectividad y el sistema de transferencia de créditos implementado en los últimos años aumenta el interés también por parte de los estudiantes extranjeros, permitiendo también que los estudiantes búlgaros obtengan diplomas de universidades extranjeras gracias a los dobles grados. El cuerpo docente está configurado por unos 1000 profesores y ciertas materias se imparten por profesores visitantes de universidades tanto europeas como norteamericanas. La Universidad es un socio muy solicitado para el intercambio científico y académico por más de 100 universidades de renombre internacional, participa activamente en PHARE, Tempus, Leonardo, Sócrates, Sapard, Erasmus, etc. En la Universidad de Economía se están formando estudiantes de los 3 ciclos.

Es el Instituto de Estudios de Postgrado adjunto a la Universidad y localizado en Sofía el que la convierte en líder de la educación en el transcurso de toda la vida. La educación a distancia tiene asimismo Campus respectivos en las ciudades de Plóvdiv y Háskovo. Plovdiv es la antigua Philipópolis fundada por el padre de Alejandro

Magno, Filipo de Macedonia y es en la actualidad la segunda ciudad más grande del país, antaño también capital de Bulgaria. La ciudad de Háskovo, localizada en el sur del país, queda cerca de la frontera con Turquía y no está a gran distancia de Grecia. La UENM, en lo que se refiere a su educación a distancia, mantiene estrechas relaciones con la UNED.

Facultad de Económicas y Políticas Internacionales

La enseñanza en la *Facultad de Económicas y Políticas Internacionales* ofrece conocimientos fundamentales en los tres departamentos respectivos de *Relaciones Económicas Internacionales y Negocios*, *Relaciones Internacionales* y *Ciencias Políticas*. El *Departamento de Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada* que ofrece la preparación en lenguas extranjeras para toda la universidad forma también parte de esta Facultad donde



2. Estudiantes de Ciencias Políticas de la Universidad con su profesora

la preparación en dos lenguas extranjeras resulta de más alto nivel en comparación con las otras facultades. Los estudiantes egresados de la facultad llegan a ocupar durante su carrera profesional altos cargos en las estructuras comerciales del país, en la administración pública y en el sector no gubernamental: en compañías internacionales, organizaciones de consultoría, agencias especializadas, instituciones financieras como también en organizaciones internacionales como expertos, diplomáticos y managers con perfil internacional.

El *Departamento de Relaciones Económicas Internacionales* se encarga de la formación de los estudiantes que cursan la carrera homónima como de los estudian-

tes de máster en tres modalidades: los egresados con primer ciclo de la misma carrera, los estudiantes provenientes de otras carreras económicas y los estudiantes que no son economistas. Los másters que ofrece el Departamento son de *Gestión de proyectos internacionales* y de *Negocios internacionales*, impartidos en búlgaro o en inglés. Los estudios del primer ciclo tienen una duración de 4 años y los másters, de entre uno y tres semestres. Los diplomas que se obtienen son de *B.A. International Business* y *M.A. International Business*.

El *Departamento de Relaciones Internacionales* se encarga de la formación de los estudiantes que cursan las carreras de *Relaciones Internacionales* y de *Estudios*



3. Profesores de lenguas extranjeras en la UENM en una conferencia sobre *Comunicación intercultural*, organizada en la Residencia Recreacional y Educativa de la UENM en la ciudad de Ravda, vecina a la ciudad de Nesebar en el Mar Negro

Europeos. Los másters impartidos en el departamento son de Relaciones Internacionales y de Seguridad Nacional. Los egresados del Departamento reciben los títulos de *B.A. Political Science* con una duración de los estudios de 4 años y de *M.A. Political Science*.

El *Departamento de Ciencias Políticas* se funda en 1990. A principios de las noventa, los profesores del departamento desarrollan los primeros cursos universitarios y los primeros planes de estudio para la especialidad de *Ciencias Políticas*. En los años transcurridos desde 1995, el departamento ha obtenido buenísimos resultados en la esfera de la investigación. En un período relativamente corto cinco profesores han llegado a ser profesores agregados y/o catedráticos. Actualmente en el departamento trabajan once profesores. Cada año, el departamento también atrae a profesores contratados, especialistas en diversos campos del conocimiento.

En 1996, el *Departamento de Ciencias Políticas* de la Universidad de Economía Nacional y Mundial se convierte en el primer *Departamento de Ciencias Políticas* de Bulgaria, miembro del Consorcio Europeo de Estudios Políticos (ECPR).

La primera clase de estudiantes en el campo de las Ciencias Políticas de la Universidad de Economía Nacional y Mundial fue reconocida en el año académico 1991/1992 como clase patrocinada por empresas (estatuto especial) bajo la *Ley de la Autonomía Académica*. Es sólo durante el año académico 2003/2004 cuando se forma una clase de estudiantes de *Ciencias Políticas* por orden estatal. Hasta la fecha, unos 120 estudiantes están estudiando para obtener la licenciatura, 10 más están en nuestro nuevo *Máster en Política y Negocios* y 11 están cursando el programa de doctorado.

En 2009 se establece la Asociación de Estudiantes de Ciencias Políticas de la UENM - *EGO POLITICO*. La asociación despliega actividades dinámicas: lleva a

cabo mesas redondas, concursos de estudiantes, participa en áreas de investigación y aplicación.

El Departamento de Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada

Es uno de los mayores y más antiguos departamentos de la universidad, ya que en ella se han impartido lenguas extranjeras desde su fundación, por lo cual éste está en vísperas de celebrar legítimamente su 100 aniversario. Con la fundación de la UENM lenguas extranjeras se han estudiado en todas las facultades que desde el primer año de los estudios figuran entre las asignaturas obligatorias. Entre las lenguas a escoger en aquel entonces figuran el francés, el alemán, el ruso y el inglés. A la par se han podido cursar, de forma opcional y por 3 horas semanales, el italiano, el griego, el rumano, el checo y el turco.

«EL ESPAÑOL FUE INTRODUCIDO EN LA UNIVERSIDAD POR PRIMERA VEZ EN LOS AÑOS NOVENTA COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA»

Los 24 profesores de lenguas extranjeras que forman hoy en día el Departamento son a la par traductores e intérpretes, colaboran estrechamente con el Ministerio de Educación para la realización de las olimpiadas de las distintas lenguas organizadas anualmente por éste último, participan activamente en conferencias internacionales, etc.

El español fue introducido en la Universidad por primera vez en los años noventa como segunda lengua extranjera y unos pocos años después también como primera lengua extranjera, llegando hoy en día a ser la segunda lengua extranjera más solicitada por los estudiantes. En la actualidad Español se imparte en las carreras de *Relaciones Económicas Internacionales*, *Relaciones Internacionales*, *Estudios Europeos*, *Ciencias Políticas*, *Economía del Turismo* y *Propiedad Intelectual*. Los estudiantes que estudian español como primera lengua extranjera son de 20 a 30, ingresan con examen de selectividad y terminan sus estudios de una duración de dos años con un *Examen final de estado a Nivel C1*. Los de español como segunda lengua extranjera son anualmente unos 250 los últimos 10 años, y se presentan al final de sus estudios a un *Examen final de estado* a nivel B1/B2.

Anualmente gracias al *Programa Erasmus* vienen a hacer su intercambio Erasmus muchos chicos y chicas españoles de distintas universidades - de las de Zaragoza, Málaga, Granada, Ceuta, etc. Los profesores de español siempre han recibido el apoyo incondicional de la Embajada de España, del Instituto Cervantes y de la Consejería de Educación.



4. Graduación en el Departamento de Ciencias Políticas y su Directora, la profesora dra. Blaga Blagoeva

Estudiantes extranjeros

«GRACIAS AL PROGRAMA ERASMUS VIENEN A HACER SU INTERCAMBIO ERASMUS MUCHOS CHICAS Y CHICOS ESPAÑOLES DE DISTINTAS UNIVERSIDADES»

En la UENM estudian también estudiantes extranjeros de origen búlgaro, estudiantes de la UE y también chicos provenientes de terceros países. La selectividad de los estudiantes de origen búlgaro se realiza en el Ministerio de Educación de Bulgaria. Ellos reciben becas, pueden usar la Residencia de estudiantes, obtienen seguro sanitario y documento búlgaro de identidad. Los estudiantes extranjeros de diverso origen pueden también usar la Residencia de estudiantes, matricularse en licenciatura, hacer un máster o doctorado con el requisito de haber homologado previamente su diploma obtenido en el país extranjero. La frecuente llegada tardía de estos estudiantes añadida al tiempo requerido para la homologación conlleva el riesgo de llegar a perder el primer año académico.

Los estudiantes procedentes de terceros países muestran interés sobre todo por programas que se imparten en inglés. Para el año académico 2019/20 mayor interés se ha mostrado por el programa de *Economía de la Defensa y de la Seguridad* con especialización en *Seguridad nuclear*. También ha habido muchos candidatos para las carreras de *Negocio internacional* y *Contabilidad, Control*

financiero y *Finanzas* que se imparten en inglés. Para el 2019/20 en la UENM han estudiado 262 estudiantes extranjeros. Excepto los estudiantes de la UE tenemos estudiantes también de Azerbaiján, Albania, Argelia, Vietnam, Kosovo, Iraq, Jordania, Marruecos, Mongolia, Macedonia del Norte, Siria, Serbia, Turquía y Ucrania.

Los programas de licenciatura que se imparten en inglés son:

- Business Economics and Management
- Business Informatics and Communications
- Economics
- Finance and Accounting
- International Economic Relations
- Marketing and Strategic Planning

Para más información: <https://priem.unwe.bg>

Los másters que se imparten en inglés tienen una duración de dos semestres y son:

- Accounting, Financial Control and Finance
- Internal Auditing
- International Business
- Digital Marketing
- Supply Chain Management

Para más información: <https://magistri.unwe.bg/>

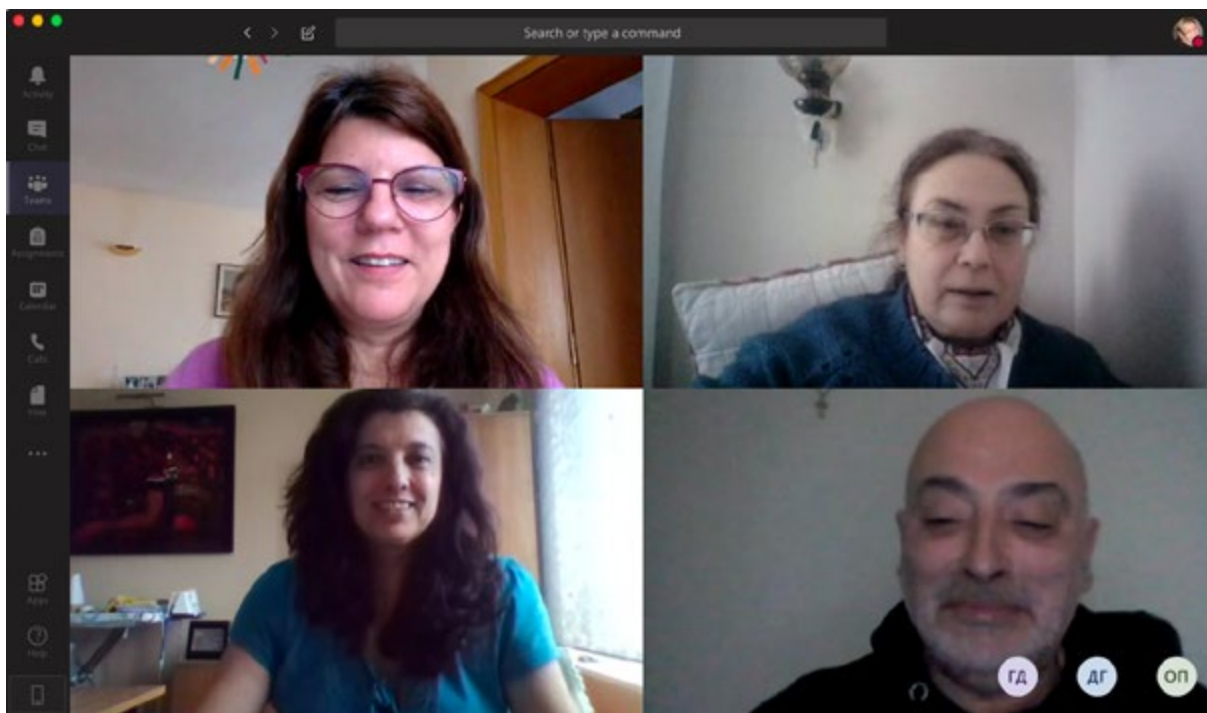
Para programas de máster de doble grado ver más en: <https://www.unwe.bg/bg/pages/158/>

Los programas de doctorado que se realizan en colaboración con otras universidades son con las de

- Haxhi Zeka University – Peja, Kosovo
- Modern University for Business and Science (MUBS) – Beirut, Lebanon
- Vrije Universiteit Brussel (VUB) – Brussels, Belgium



5. Estudiantes búlgaros en clase de español



6. Profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada

La UENM preparada para impartir enseñanzas online durante el confinamiento

Con motivo de la declaración del Estado de Alarma en Bulgaria como consecuencia del coronavirus, la enseñanza en la *Universidad de Economía* se ha llevado a cabo *online* en los tres ciclos hasta finales del curso académico.

En un solo fin de semana los *IT especialistas* de la UENM supieron implementar una plataforma digital y la universidad llevó a cabo una migración virtual desde su edificio en la *Ciudad Universitaria* de Sofía a su nueva sede, el dominio *unwe.bg* gracias a la infraestructura preexistente de *Office 365*, en la cual fueron integrados los perfiles electrónicos de profesores, estudiantes y personal administrativo. Para todas las asignaturas en las carreras respectivas existen auditorios virtuales *MS Teams*. Existían otras opciones que fueron también estudiadas: *Zoom*, *Google classroom*, *Moodle*, *YouTube*, *Facebook*, *Skype*, no obstante se optó por *Teams*, ya que permite intercambiar archivos adjuntos, controlar el ordenador del estudiante, incluso que los estudiantes mismos presenten sus ponencias ante todo el grupo. Todo esto está integrado con los correos electrónicos y la agenda de los estudiantes.

En una entrevista para la Radio Nacional Búlgara, programa *Horizont*, del 02.04.2020, con la periodista Diana Yankulova, el Rector prof. Dr. Dimitar Dimitrov subrayó que la UENM es una de las universidades líderes en Bulgaria en cuanto a la educación electrónica y a distancia. En la universidad está transcurriendo un proceso educativo normal, observando el horario planificado con

anterioridad al Estado de Alarma, pero a distancia, observando el confinamiento.

De esta forma, a partir del 16.03.2020 las clases de inglés, español, alemán, francés y búlgaro para extranjeros, incluidos los estudiantes de Erasmus que imparten los profesores del Departamento de *Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada* que forma parte de la Facultad de *Económicas y Políticas Internacionales*, se sumió plenamente en la educación *online*.

La crisis del coronavirus nos cogió también de improviso a nosotros, los profesores, pero supimos apañárnoslas *ad hoc*. Las clases se llevan a cabo de una forma normal siguiendo el horario. Tenemos también problemas: algunos alumnos no disponen de micrófonos, la conexión de *Internet* no siempre está a la altura, pero muchos profesores consideran que la educación a distancia resulta incluso más eficiente que la tradicional. Otros sin embargo echan de menos el contacto personal, *vis-à-vis*, *face-to-face*, incluso una manera de vestirse más formal y elegante. La específica de la enseñanza de lenguas extranjeras requiere una actitud más activa y participativa por parte de los alumnos al hablar y escribir. Además seguimos ofreciéndoles ejercicios para la comprensión auditiva con locutores nativos, hacen muchas comprensiones de lectura de textos originales, etc.

Los profesores de lengua utilizamos la plataforma *Teams* como todos nuestros compañeros docentes intentando extraer al máximo posibles beneficios para los estudiantes que mandan sus tareas por escrito por correo electrónico. Estamos comentando posibilidades para realizar los exámenes al final del semestre también *online* con la esperanza de poder ya realizar los *Exámenes finales de estado in corpore*, presenciales, antes de sumergirnos en un verano azul. ♦

ESPIRAL // UNIVERSIDADES



La Universidad Jaime I (Universitat Jaume I en valenciano y oficialmente) es una universidad pública de enseñanza superior e investigación ubicada en la ciudad de Castellón de la Plana. Fue fundada en el año 1991. Su nombre se debe al rey Jaime I el Conquistador. Es pionera en la utilización de las nuevas tecnologías de la información.

LA UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓ – ESPAÑA:

una universidad con vocación internacional
y comprometida con su entorno

36

La Universitat Jaume I (UJI) es la universidad pública de Castelló (Castellón), la provincia situada más al norte de la Comunidad Valenciana, y localizada en el centro de la costa mediterránea española, con excelentes comunicaciones con Valencia, Barcelona y Madrid.

La UJI es una universidad relativamente joven, cumplirá en breve 30 años, fue creada en 1991 y, desde sus inicios se ha posicionado como una universidad de proximidad, caracterizada por el trato personalizado, la agilidad de los procedimientos administrativos y un significativo nivel de participación de sus miembros en la vida universitaria. Esa relación de proximidad que existe en la Universitat Jaume I entre el profesorado y el estudiantado –su población estudiantil ronda los 15.000 estudiantes que proporcionan una ratio de profesor/estudiante de 10– permite lograr un nivel docente de excelencia que garantiza un modelo educativo claramente definido que pretende lograr la formación integral de la persona y la participación activa en el progreso social, siempre ofreciendo un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en los valores de la convivencia pacífica, justa, solidaria y respetuosa con el medio ambiente. Así mismo, la UJI se distingue por la vocación de internacionalización de su actividad, fruto de la necesidad de apertura al mundo que caracteriza a las jóvenes universidades europeas y en consonancia con las particularidades socioeconómicas del territorio valenciano. Son muy destacados los vínculos que mantiene la UJI con el tejido empresarial e

institucional y con la sociedad castellonense en general, vínculos que han consolidado una relación de privilegio con el entorno que posibilita la realización de prácticas en empresas e instituciones, así como una integración laboral y una transferencia de conocimientos óptimas. Estos y otros rasgos diferencian un proyecto universitario consolidado y joven a la vez y ampliamente compartido por los miembros de una comunidad universitaria comprometida en hacer de la Universitat Jaume I uno de los centros públicos modelo de formación, de investigación y de dinamización de la cultura y del territorio.

En la Universitat Jaume I, la aplicación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de investigación, de transferencia de conocimiento y de gestión universitaria ha constituido desde sus orígenes uno de sus rasgos distintivos, hasta el punto de haber sido pionera en este ámbito con iniciativas como, por ejemplo, la creación del que fue el primer servidor web español o del primer Centro de Educación y Nuevas Tecnologías. La UJI quiere ser una universidad sostenible y atractiva por la calidad de su oferta formativa y cultural, con una investigación y relación con las empresas y las instituciones del entorno de valor, y con una notable presencia internacional. Todo basado en su talante innovador y creativo y en su compromiso con la construcción y el progreso de la sociedad a la que sirve.

La Universitat Jaume I está conformada por **cuatro Facultades**: la Facultad de Ciencias Jurídicas y Econó-



1. Vista aérea del campus, la ciudad, el puerto y la costa.

micas, la Facultad de Humanidades, la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales y la Facultad de Ciencias de la Salud, en total se imparten 32 Títulos de Grado y 44 Másteres Universitarios, a la vez que una nutrida oferta de títulos de postgrado propios. La **Escuela de Doctorado** cuenta con 20 programas que permiten una especialización muy notoria en proyectos y programas de investigación. Todo ello en un campus único de 756.566 m².

La Universitat Jaume I de Castelló se sitúa en el 4% de las mejores instituciones de educación superior del mundo en la edición de 2019 del ranking que realiza el Center for World University Rankings (CWUR). En

concreto, la universidad pública de Castelló se ubica en el lugar 789 entre las más de las 20.000 instituciones que conforman el ranking. De las más de 20.000 instituciones de educación superior evaluadas, este ranking selecciona las 2.000 mejores en base a siete indicadores entre los cuales destacan el resultado de la investigación con el número de publicaciones, la calidad, la influencia y las citaciones de los artículos de investigación, parámetros a los que se otorga un 40% de la valoración global. Además, valora la calidad de la enseñanza y el profesorado y el nivel de empleo del antiguo alumnado, con un 25% cada uno y los galardones internacionales obtenidos por el profesorado, con un 10%.



2. Edificio de la Biblioteca en el campus de la UJI.

38

La Universitat Jaume I, como institución dedicada a la educación superior, combina el universalismo definitorio de la actividad científica y cultural con la integración en la sociedad de su entorno más inmediato, como servicio público para el progreso y como depositaria de principios generales compartidos. Se define como una institución abierta, implicada en la construcción europea que valora la educación como participación en la transformación económica y cultural del conjunto de la sociedad e incorpora a sus actividades, como instrumentos de acción positiva, la mejora continuada de la calidad en todos sus servicios, el compromiso social, el principio de solidaridad, el respecto a la diversidad, la igualdad entre los hombres y las mujeres, la mejora y la protección del medio ambiente, el trabajo por la paz y la apuesta por la enseñanza pública como herramienta para la igualdad social y la mejora del talento con independencia de su estatus social.

La planificación estratégica de la UJI, además, incluye propuestas innovadoras en diversos contextos, como por ejemplo:

La Estrategia de Internacionalización de la Universitat Jaume I (2019-2022), siguiendo los dictados de la Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, determina que las funciones que corresponde desarrollar a las instituciones de educación superior, particularmente en las universidades sólo pueden alcanzar todas sus dimensiones en el marco internacional. Por supuesto, se trata de la internacionalización en el diseño de los programas de estudio, de la impartición de la docencia y de la investigación, pero el di-

seño de estrategias para la internacionalización tiene efectos más allá de estas cuestiones en la medida que contribuye a intensificar la cooperación y el diálogo político y social con otras regiones del mundo.

Desde la Universitat Jaume I se tiene clara conciencia de que todas las actividades de la Universidad tienen lugar en un marco internacional, con lo que la internacionalización de la institución debe ser necesariamente una política transversal en todas sus acciones. Tanto la captación de estudiantes como la preparación y empleabilidad de los titulados y tituladas debe tener en consideración la necesidad de poder orientar su futuro en cualquier zona del mundo. Del mismo modo, la actividad de investigación debe tener



3. Actual equipo de gobierno de la UJI, con su rectora, la catedrática de filología inglesa Eva Alcón Soler (3ª por la izquierda), que es la primera mujer que ocupa el cargo de rectora.

una difusión internacional, así como una capacidad de captar recursos en todos los ámbitos.

Introducir la dimensión internacional en todas las actividades de la Universidad implica también la administración y la gobernanza de la institución. En este sentido, el papel del personal de administración y servicios es fundamental. La inclusión de referentes internacionales en las actividades administrativas de la Universidad es un proceso que debe desarrollarse de una forma continuada y armónica con la internacionalización académica. Sin duda, ejecutar estándares internacionales en las diferentes actividades administrativas refuerza el sentido y compromiso con la cultura de calidad y evaluación permanente que debe caracterizar una institución internacionalizada.

La UJI integra en su planificación una **Estrategia de Convivencia y Promoción Lingüística**. La Universitat Jaume I ha contado con varios planes de política lingüística desde su creación y su compromiso con la lengua propia de la Comunidad Autónoma se ha hecho patente en todas las normativas que se han desarrollado a partir de estos planes. No obstante, además de promover el valenciano, se ha tratado de fomentar el conocimiento del inglés dada su importancia en el mundo científico y académico, su introducción en los planes de estudios, así como su presencia en la carrera docente del personal investigador y en los planes de formación para el personal administrativo, todo ello muestra el interés de la institución por esta lengua franca de comunicación internacional.

«LA UNIVERSITAT JAUME I CUENTA CON UNA CLARA POLÍTICA DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES»

La realidad para con el uso y conocimiento de las lenguas en la UJI es muy compleja y diversa, por eso, en la UJI se ha diseñado una estrategia que contemple esta idiosincrasia y promueva actitudes favorables hacia todas las lenguas y su utilidad para transferir conocimiento, identidad y, sobre todo, su capacidad para comunicar. Es más, un eje clave para determinar la internacionalización de un centro de enseñanza superior son las lenguas que se utilizan y se promueven.

Es de destacar que la Universitat Jaume I cuenta con una clara política de igualdad entre hombres y mujeres que se concreta en el **II Plan de Igualdad** de la Universitat Jaume I, de indudable trascendencia académica y que ofrece cumplimiento de la obligación legal que afecta a las administraciones públicas. Es necesario subrayar que la universidad tiene un papel relevante e incuestionable en el desarrollo de cualquier estrategia que tienda a la consecución de la equidad de género, en efecto, gran parte de los avances en materia de igualdad de hombres y mujeres se han fundamentado en los estudios de género, desarrollados por y desde el feminismo académico, que se elaboran a finales de los años sesenta y principios de los setenta en los Estados Unidos y en



4. Interior del "Paranimf" de la UJI. Contenedor cultural de referencia.



5. Inauguración de la exposición de Carles Santos en Sofía.

40

Europa, conformando un corpus teórico avalado por las medidas de igualdad que se han adoptado en el ámbito público y privado en los últimos años.

La **Política de Gestión Ambiental y de Salud** de la Universitat Jaume I son también propuestas estratégicas. La sociedad actual está cada vez más concienciada respecto al medio ambiente, y exige, por parte de todos un comportamiento respetuoso con la naturaleza, en este contexto, la UJI está muy sensibilizada en temas de protección del medio natural y del entorno, de suerte que se preocupa, no tanto sólo de la formación de su estudiantado con una docencia de calidad en temas medioambientales, sino que educa con el ejemplo realizando un esfuerzo importante en tareas que minimizan el impacto que sus actividades tienen sobre el medio ambiente. Al mismo tiempo, es una universidad pionera e innovadora, en la búsqueda de la calidad en el servicio de vida saludable que ofrece a la comunidad universitaria a través de su centro de salud y oferta de actividades deportivas.

En cuanto a la tercera misión de la universidad, esto es, la Cultura Universitaria, la Universitat Jaume I, como institución pública de enseñanza superior, es responsable del cumplimiento del mandato del artículo 1 de la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril

(LOMLOU), que dispone que son funciones de la universidad al servicio de la sociedad, además de la docencia, la investigación y el estudio, la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; además de la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos, la creación artística; asimismo, establece que la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento debe estar al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico y, por último, ordena la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

En definitiva, la universidad, además de los objetivos tradicionales (docencia e investigación), asume la misión de dedicar especial atención a la cultura como mecanismo de participación y desarrollo para el progreso de la sociedad. La Universitat tiene un modelo cultural propio integrado en el programa “UJI-encultura” desde la idea de que la universidad debe consolidar una forma de hacer cultura, un estilo propio, con unos contenidos que no entran en competencia con la oferta de las instituciones públicas y privadas que comparten el territorio, sino que convivan en complementariedad. Así, la universidad a través de diferentes líneas de actuación (formación, creación, difusión e



6. Recepción de la delegación española sobre la exposición de Carles Santos en la Embajada de España en Sofía.

intervención), se configura como agente cultural, actúa e interviene en el territorio y en todo el ámbito de influencia de la universidad mediante el ánimo de estrategias que promueven tanto la dinamización social, como el desarrollo cultural. El objetivo general de este modelo es integrar la cultura como valor y como referente en la vida universitaria y hacer participar de este objetivo el resto de la población del territorio otorgándole, en función del caso, de dimensión internacional. La cultura ha de ser un valor y un referente en la vida universitaria.

Sirva de ejemplo de la vocación internacional con compromiso por la dinamización del entorno y la absoluta vocación de colaboración institucional la exposición monográfica sobre el universo creativo del artista y músico castellonense Carles Santos, que se presentó en Bulgaria el pasado 10 de marzo con el título *“Pasión por el minimalismo”*, que puede visitarse en el Arsenal de Sofía-Museo de Arte Contemporáneo, es fruto del trabajo conjunto del Instituto

Cervantes de Sofía, la Galería Nacional, la Fundació Caixa Castelló, la Diputació de Castellón, la Fundació Caixa Vinaròs y la Universitat Jaume I de Castelló con motivo del 110 aniversario de las relaciones diplomáticas entre España y Bulgaria, donde la disposición de la Embajada de España en Sofía ha sido una clave.

Esperemos que esta colaboración marque el inicio de toda una serie de acciones de intercambio y colaboración en el ámbito de la formación, la investigación y la cultura entre la Universitat Jaume I e instituciones búlgaras de educación superior y con responsabilidades en el ámbito cultural e internacional que, sin duda, comparten visión y compromiso.

La Universitat Jaume I es una universidad abierta al mundo que ofrece posibilidades para el estudiantado de Bulgaria interesado en conocernos a través de los programas de intercambio en el contexto Erasmus, así como otras posibilidades de colaboración fuera de las enseñanzas regladas. ¡Os esperamos! ♦

ESPIRAL // VIAJES



ROBERT LOZINSKI

Profesor de Lengua y Literatura Española en el Liceo Bilingüe “Miguel de Cervantes” de Bucarest

De origen Moldavo aprendió el castellano en la Universidad Estatal de Chişinău. Doctor en Filología Hispánica y profesor de Lengua y Literatura Española en el Liceo Bilingüe “Miguel de Cervantes” de Bucarest.

Ha publicado traducciones al rumano de poemas de Federico García Lorca y ha traducido al castellano al poeta moldavo Grigore Vieru.

Autor de *“La ruleta chechena”*, obra galardonada con el Premio «Francisco García Pavón de Narrativa 2008». También es autor de poemas y del libro de versos *“Zgura, sau cu venele deschise”* (“Cenizas, o con las venas abiertas”).

RECUERDOS DE SANTANDER:

formación, amistad y alegría

42

¿Qué es UIMP?

“UIMP está en Santander. En Santander hay playas”

Así empieza el vídeo que hicimos Vinicius, Níkola, Gustavo y yo como tarea práctica que cerró el curso “Recursos Audiovisuales en el Aula ELE” porque fue el último en presentarse. Después de lo cual Carmen Herrero, nuestra profesora, nos entregó los diplomas del curso.

Fueron cinco días intensos de actividades, de ocio creativo y de un intercambio cultural emocionante. El curso lo inició Belén Doblas. Nos habló de cómo podemos aprovechar los materiales que se encuentran en la red para preparar una clase de español. Como tarea práctica tuvimos que elaborar una unidad didáctica a partir de un video, que podía ser cualquier cosa: un cortometraje, un anuncio publicitario o bien una canción etc. Nosotros elegimos la canción “Vámonos” del grupo Santa Cecilia.

Al decir *“nosotros”*, me refiero a Nikola Reinosová de la República Checa, a Vinicius Fernandes y a Gustavo Praxedes de Brasil, y a mí. Nos juntamos los cuatro porque desde el primer día nos habíamos sentado en la misma fila. Los equipos normalmente se formaban así, por proximidad, aunque, cuando hacía falta, todos colaborábamos con el mismo entusiasmo.

Sí, éramos un grupo numeroso, formado por cursantes de muchos países: Brasil, Chile, Guinea Ecuatorial, Túnez, Italia, Bélgica, Rusia, Rumanía, Bulgaria, Holanda, República Checa, Irlanda del Norte, Hungría, la India. Belén nos llamaba “una pequeña ONU”. Y a todos nos unía nuestro trabajo común: la enseñanza del español.

¿Pero qué es la UIMP?

Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Su sede histórica está en Santander. Santander es una ciudad maravillosa, la capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria, en la costa del Mar Cantábrico. La ciudad ofrece todas las oportunidades de pasatiempo cultural, deportivo y gastronómico, y ofrece además sol y playa. Como el horario del curso era muy estricto, sólo pudimos disfrutar de los atractivos de Santander a partir de las cinco de la tarde. Entonces se iniciaban las visitas culturales, las copas y las charlas, las cenas de grupo y el buen ambiente. Y lo supimos aprovechar a tope ya que todos hablábamos un español maravilloso y, además, nos defendíamos muy bien en otras lenguas.



1.

La excursión a la Cueva de Altamira

Gustavo tuvo la iniciativa de organizar una excursión a la Cueva de Altamira, a Comillas y a Santillana del Mar. En Comillas se puede visitar “el Capricho”, proyectado por Antoni Gaudí. En la Cueva de Altamira (que en realidad es una copia de la cueva auténtica) pudimos contemplar el techo con sus pin-



2.

turas de bisontes, ciervos, caballos y jabalíes. El pintor de esos animales, tan lejano en el tiempo (se supone que la cueva suma 22.000 años de ocupación, desde hace 35000 años hasta hace 13000) supo aprovechar la estructura irregular de la roca, con sus salientes y concavidades, para pintar con unos efectos casi tridimensionales.

Por Santillana del Mar nos dimos un paseo nocturno. Reímos y bromeamos mucho, entramos en bares, brindamos con vino de la tierra e hicimos muchas fotos. Fue una excursión realmente inolvidable. Y, como dijo Gustavo,

“viajar juntos tuvo el mérito de unirnos aún más”

Lamentablemente el tiempo era corto y en Santillana no pudimos visitar muchos puntos de interés pero la simple experiencia de andar por calles medievales, de empedrado antiguo, nos llenó de una auténtica emoción.

Quedan muchas cosas más que contar. Sin embargo, lo más importante para mí, después de haber participado en este curso, ha sido el hecho de conocer muy de cerca a compañeros de docencia de otros países, de compartir experiencias de trabajo con ellos y tejer, así, amistades inolvidables. ♦

ESPIRAL // VIAJES



IRINA ALAMANOVA

Profesora de ELE desde el 1987 en Liceo francés N°9, Sofía, desde 1991, en 164 IBB "Miguel de Cervantes", Sofía

Coordinadora de Departamento de Lenguas Extranjeras, profesora-guía en Prácticas Pedagógicas para estudiantes de Filología Hispánica de las Universidad Pública de Sofía y la Nueva Universidad Búlgara

De 1998 a 2012: Profesora de ELE en la Nueva Universidad Búlgara, Sofía, Bulgaria

Autora de varias publicaciones sobre Lengua y Literatura, métodos de enseñanza de español y traducciones.

SALAMANCA DE TODA LA VIDA

44

Salamanca. Un lugar mágico, encantador, acogedor, variopinto. De lluvias y viento que pela y no te puedes esconder... Pero que empapan de frescor el alma. De calor que te derrite el seso... Pero que también te abre los ojos para el café con hielo, el tinto de verano, la sangría y, ¡Ay!, para las cañitas en las terrazas plagadas de gente.

¿Por donde empezar? Ya lo hice: por lo que es Salamanca de vacaciones. Llena de turismo, jóvenes en cursos de verano, profesores en cursos de formación, tiendas cerradas por vacaciones o no, rebajas, obras en algunas calles (¡Perdonen las molestias!) Alguna tuna en la Plaza Mayor, gente que va y viene, viene y va..., Saltantinos que quieren salir de la ciudad para refugiarse en las piscinas y extranjeros que se quieren quedar para siempre porque ven lo que todos vemos solo cuando estamos descansando.

Para monumentos históricos, las Catedrales Nueva y Vieja, la Casa de las Conchas, la Universidad ... Para lugares mágicos, la Cueva de Salamanca, el Cielo de Salamanca, el jardín de Calisto y Melibea... Para vivir la noche, Camelot y Gatsby (de los güiris), Panigua, O'Haras... Muchos, muchos...

La gente... Jóvenes vestidos de su uniforme de camiseta, pantalones cortitos y zapatillas de deporte. Viejas parejas cogidas de la mano que dan lentos paseos por las calles o descansan en los bancos. Una mujer lee un libro a un anciano en silla de ruedas a

la sombra de un edificio. Una mujer embozada pedaleando una bici estática en el parque de los Jesuitas.





2.



3.



◀ 4.

Recomendable para la salud: una dosis de Salamanca. Recomendable para estudiar: la letra entra sin sangre. Cada vez te encuentro igual de guapa, joven y llena de vida. ¡No cambies que por eso te quiero. ♦

ESPIRAL // EXPERIENCIAS



ALEXANDRA ÇAVUŞ

Maestra de primaria y Técnica en oficina

Ha participado en cursos de especialización para la enseñanza del español como lengua extranjera por Quorum y la Universidad de Salamanca. Actualmente imparte clases en las Instituciones Educativas Nesibe Aydın en la ciudad de Ankara, Turquía.



KATYA JULISSA DÁVILA ANDONAIRE

Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Perú)

Ha participado en cursos de especialización para la enseñanza del español como lengua extranjera por el Instituto Cervantes y la Universidad de Zaragoza. Actualmente imparte clases en las Instituciones Educativas Nesibe Aydın en la ciudad de Ankara, Turquía.

EL ESPAÑOL EN NESİBE AYDIN OKULLARI

46

En Turquía la lengua española cada día tiene más presencia, pues con la inauguración de la sede del Instituto Cervantes el 17 de septiembre del 2001, su enseñanza se ha formalizado. Aquí se imparten cursos de español y cursos de formación para profesores DELE. El Instituto Cervantes tiene centros examinadores en Estambul, Ankara, Izmir y Antalya. Se conoce que la mayoría de inscripciones son de estudiantes escolares.

En las escuelas privadas de Turquía se está impartiendo el curso de español como segunda lengua. Una de ellas es la prestigiosa escuela Nesibe Aydın en Ankara. En esta escuela se enseña como segunda lengua junto al alemán y francés.

El español como segunda lengua en la escuela Nesibe Aydın se imparte en las diferentes sedes de Ankara (Gölbaşı-Çankaya-Ümitköy-Yıldızlar), Konya y en Antalya. La enseñanza del español empieza desde la Primaria (İlkokul), para continuar en la Secundaria (Ortaokul), y en el Bachillerato (Lise). Los alumnos que finalizan sus estudios de español en el Bachillerato (Lise) deben de alcanzar el nivel A2, y están preparados para presentarse a los exámenes DELE del Instituto Cervantes.

La escuela Nesibe Aydın es uno de los pocos colegios en Turquía que sigue el programa oficial de la enseñanza del español, el cual tiene la aprobación del Ministerio de Educación turco. Esta escuela cuenta

con profesores nativos y turcos que día a día imparten sus conocimientos en lengua española con dedicación y cariño.





2.

La lengua española en la escuela Nesibe Aydın se empieza a enseñar desde 2 de Primaria (İlkokul). En los primeros años los alumnos adquieren los conocimientos básicos, que luego los amplían en la Media (Ortaokul), para luego consolidarlos en el Bachillerato (Lise). En este último periodo los alumnos tienen más horas de español, y un club donde realizan algunas actividades lúdicas, practican conversación y se preparan para el DELE.

El español ha tenido una gran acogida por los estudiantes gracias a su riqueza cultural, el deporte, la música y series en español, motivos por los cuales el español es una de los idiomas preferidos a la hora de estudiar una lengua extranjera. Es importante mencionar que Nesibe Aydın no sólo enseña la lengua sino también la cultura, celebrando así fechas culturales muy marcadas como: el Día de los muertos, La semana del español, entre otras.



3.

Finalmente se puede decir que el español es una lengua que cada día está generando más interés entre los turcos, pues los grupos de español son los más numerosos. Además es bueno que escuelas como Nesibe Aydın tomen la iniciativa de impartir el español como una segunda lengua, pues en una sociedad tan globalizada como en la que vivimos el conocimiento de lenguas extranjeras nos va a ayudar a desenvolvernos mejor en esta sociedad sin fronteras.

Maestros de la institución: Youssef Bakkouche, Diana Lucía Gülerüzlü, Dina Rosa Herrera, Gizem İpek, Alexandra Çavuş, Keziban Acarlar, Mirla Dayana Cisneros. ♦

ESPIRAL // EXPERIENCIAS



ANA KRSITIC

Graduada en Lengua y Literatura Españolas en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado.

Intérprete permanente judicial de español e italiano, profesora de español y traductora en el campo de la industria en general.

ÉSA ES LA PREGUNTA...

48

El norte extremo de nuestro país (y éste podría ser cualquier país del mundo, pero en mi caso se trata de Serbia) tiene un recorrido historiográfico y lingüístico muy peculiar.

Para comenzar, el famoso Mar Panónico que nos ha dejado un patrimonio natural extraordinario: un cúmulo enorme de tierra fértil, un ambiente único que con el pasar del tiempo ha formado y ha hecho evolucionar el mismo carácter de la gente que sigue siendo generosa y abierta como esta llanura sin obstáculos y sin demasiados trastornos.

En esta tierra tan fértil lingüísticamente, también, crecen muchos árboles de distintas estirpes: serbia, croata, húngara, bunjevac, macédone, albanés y para no olvidarme de las demás tendría que dejar de escribir y dedicarme a la búsqueda muy detallada, porque alrededor nuestro tenemos ni más ni menos que veintiséis nacionalidades con sus lenguas propias.

¡Qué diversidad!

La diversidad de carácter lingüístico era siempre la diversidad que más me interesaba, me preocupaba y me intrigaba, a la vez que la comunicación y la percepción. De tanto hablar y escuchar lenguas nació mi inclinación que con la incitación y el apoyo de mi padre llegó a ser una verdadera vocación, la aventura más interesante de mi vida.

Esta aventura que comenzó en el norte continuó algunos años más tarde y más al sur (me he graduado

en español y literatura en la Universidad de Belgrado). Éran los tiempos en que la suerte venturosa nos hizo posible la lectura de tan amada y tan desconocida literatura española que dormía en los escasos libros de nuestra biblioteca universitaria (estoy hablando de los tiempos sin internet en los que para coger un libro de la biblioteca tenías que esperar días, a veces meses, porque había pocos libros y muchos estudiantes). Conseguí comprar algunos, costaron mucho.

Durante los últimos treinta años no tenía nunca ni el deseo ni la necesidad de ponerme en contacto o de unirme a una organización de filólogos hispanistas (y las había siempre) de la capital estando la capital tan lejos y yo demasiado apartada de ella. Mi trabajo lo hacía siempre sola, impartiendo clases privadas, traduciendo en el tribunal, en la policía o en mi casa; trabajando como intérprete en todas las posibles ramas de industria (aquella de motores eléctricos me gustaba más); impartiendo clases en las numerosas escuelas de lenguas; estamos hablando de más de treinta años de diferentes actividades esperando que nuestra ciudad finalmente reconozca la necesidad de introducir mi muy amada lengua española en el liceo comunal. Nada. No sigo esperando más porque pasó ya una vida entera y mi esperanza murió, por fin.

No sé qué es lo que piensan de ello mis colegas hispanistas porque no nos hablamos (somos posiblemente tres en la ciudad y los alrededores) porque cada

uno de nosotros vive una vida de hispanista olvidado que se olvidó de los demás hispanistas. Eso es.

¿Y qué es lo que nos podría despertar?

Un pellizco en nuestros brazos de hispanistas despertará nuestra conciencia lingüística que “duerme durante siglos” a doscientos kilómetros desde la capital.

¿Será el beso de un príncipe, la introducción de la enseñanza del español en nuestras escuelas o la idea de crear escuelas bilingües hispano-serbias?

Ésa es la pregunta. ♦



ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



DANIEL ALONSO PIQUERAS

Profesor de español en el I. B. "Asen Zlatarov", Vélíko Tarnovo (Bulgaria)

Natural de Madrid. Licenciado en Historia del Arte por la UAM y Máster en ELE por la UFV. A su vez, ha realizado una investigación doctoral en la Universidad de Edimburgo. En su trayectoria profesional, ha impartido docencia en diversas instituciones educativas de enseñanza secundaria de Ecuador y España. En la actualidad, forma parte del programa de Secciones Bilingües, organizado por el Ministerio de Educación, dependiendo de la Consejería de Educación de Bulgaria.

AL ALBA

una propuesta didáctica sobre la Transición política
en España (1975-1982)



51

1.

Autor Daniel Sanz Zamora.

Introducción

Se trata de una propuesta didáctica diseñada para presentar a los alumnos de Bachillerato Español en Bulgaria, uno de los temas de historia contemporánea más complejos y malinterpretados, la transición política española. A nivel curricular, se integra en los contenidos de la materia de Lengua y Civilización Españolas en L2, con metodología AICLE-CLIL.

Nuestra serie de actividades persigue la reflexión personal del alumno sobre la transcendencia de esta transformación política, desde un componente socio cultural (Karen Risager, 2001: 243), que ofrezca las claves necesarias para comprender muchos de los retos comunes de España y Bulgaria en el siglo XXI, como la construcción de Europa y la superación de las distinciones étnicas y lingüísticas.

Sin duda, uno de los principales desafíos que se presentan para el profesor español en Bulgaria, es la integración de la cultura propia del estudiante con la de la L2. Por tanto, para la adquisición de competencia cívico social, apostamos por la comunicación intercultural como estrategia didáctica en el aula. Según Oliveras (2000:71):

El problema básico de la comunicación intercultural es que los significados están relacionados con la cultura. Palabras, expresiones, actividades, actitudes, instituciones, gestos se interpretan de forma diferente y son sólo similares en la superficie. Los hablantes de una lengua no siempre son conscientes de esa relación cultural.

En resumen, el profesor de español en Bulgaria deberá tratar los temas históricos con objetividad, evitando la comparación (Joan Pagés, 2005-2006:17-35) y fomentando el análisis paralelo, por supuesto, sin perder el enfoque lingüístico, que es nuestro principal objetivo.

Curso y nivel.	Xº Grado de Secciones Bilingües en Bulgaria: alumnos de 15-16 años, con un nivel B2.
Palabras clave.	Historia, democracia, canciones, Europa, componente sociocultural, enfoque intercultural.
Objetivos.	• Conocer la transición democrática en España. • Valorar la construcción de Europa en torno a los valores democráticos. • Desarrollar trabajos de investigación en grupo. • Impulsar el aula invertida y enfoque por tareas. • Adquirir competencias sociales y cívicas. • Revisar los tiempos del pasado y marcadores temporales. • Manejar las construcciones oracionales comparativas: lo que más/menos. • Presentar obras destacadas de la producción cultural española contemporánea, para su análisis sociocultural. • Fomentar relaciones de compañerismo en el grupo. • Desarrollar la noción de gusto estético en obras seleccionadas de la cultura española.
Destrezas que se practican.	Mediación e interacción oral y escritas, comprensión y expresión escrita, comprensión auditiva.
Contenidos.	• Sociocultural: - La transición democrática en España. • Estratégico: - La construcción común de Europa. • Actitudinal: - Las actitudes de empatía y valoración de la diferencia en el aula. • Léxicos: - Ampliación de vocabulario relacionado con ideas políticas: constitución, justicia, ley, división de poderes, res pública, estado del bienestar, soberanía, identidad nacional, elecciones, consenso, dimisión, cese, corrupción. • Gramaticales: - Uso del pronombre relativo para la explicación de un hecho. - Manejo de los marcadores temporales (desde, hace, hasta) - Construcciones con verbos de opinión, en oraciones afirmativas y negativas. - Discriminación de los tiempos de pasado para narrar hechos históricos. - Expresión de opiniones e ideas personales mediante construcciones como: "Se puede considerar que + infinitivo"; "Yo pienso que este hecho implica..."; "Puede ser que + subjuntivo", etc.
Materiales ambientales necesarios.	Aula multimedia. Ordenador portátil. Proyector audiovisual. Pantalla.
Temporización.	Tres sesiones de cuarenta y cinco minutos de duración cada una, presumiblemente, desarrolladas en el tercer trimestre del curso académico. Que, complementadas con el trabajo cooperativo en el domicilio, tendrán lugar en el aula multimedia.
Dinámicas.	Las actividades combinan el trabajo en pequeños grupos con el individual. Para fomentar el debate, en momentos puntuales, el profesor realizará modificaciones en la configuración convencional del mobiliario del aula, en forma de círculo. Por último, el rol del profesor será de moderador e impulsor del conocimiento, facilitando la reflexión personal del alumno.

Bibliografía

RISAGER, K. (2001) “La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea”, en: “Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía”. Madrid: Cambridge University Press, págs. 242-253 (traducción de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan).

Webgrafía

PAGES, Joan (2004) “La comparación en la enseñanza de la Historia”, disponible en: “La Historia enseñada”, Nº 9-10, pp. 17-35. ISBN: 0328-8200. Recuperado de: [Fuente](#). Consultado: 12 de septiembre del 2019.

Descripción de la actividad

Sesión introductoria, con actividades pre comunicativas y comunicativas.	Duración estimada
Introducción a la transición democrática en España, mediante obras culturales seleccionadas, para la realización del trabajo cooperativo.	25'
Análisis comparativo del proceso de construcción de la democracia moderna en España y Bulgaria.	20'

Sesión de apropiación y ampliación.	Duración estimada
Ideas políticas básicas que son compartidas por las democracias de España y Bulgaria.	15'
Análisis crítico de un fragmento del ensayo de ficción, y de los hechos en torno al 23 F.	30'

53

PRIMERA SESIÓN

Iniciación

El docente facilita un pequeño resumen con los acontecimientos más destacados de la transición española y el fin del comunismo en Bulgaria, en la pizarra digital: [Padlet](#) (5').

Presentación

Se escucha la canción: “**Al alba**” de Luis Eduardo Aute. Para desarrollar la comprensión auditiva, el profesor presenta la letra de la canción impresa, junto a una breve semblanza biográfica de su autor (Anexo I.1.). Los alumnos localizan en el texto los pronombres relativos y subrayan la subordinada que introducen. En pequeños grupos, resuelven cuál es su función, respecto a la oración principal. Así, trabajamos la sintaxis oracional. Hay imágenes poéticas como: “buitres callados van extendiendo sus alas”, “maldito baile de muertos, pólvora de la mañana” o “qué sangra la luna al filo de su guadaña”, que merecerán una explicación adicional (15').

Ampliación

El profesor introduce el significado de la canción y el contexto político y cultural en que fue creada: “El Proceso de Burgos”, que supone las últimas ejecuciones, de miembros de ETA, del franquismo. Para ello, se proyecta el tráiler de la serie de RTVE: “El precio de la libertad”, sobre el que los alumnos han de tomar notas de resumen, discriminando la idea principal, de las secundarias, para contrastar hechos pasados con la actualidad, de tal forma, repasamos el uso de los tiempos de pasado: pretérito perfecto, imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto de indicativo (10’).

Expresión

En los mismos grupos, el profesor les invita a elaborar nuevos contenidos en Padlet (Voki es otra posibilidad), sobre su conocimiento de la historia reciente de Bulgaria, para recrear la canción de forma personal. Así, desarrollamos la escritura creativa y sensorial. En la explicación, el profesor hace hincapié en el uso de los marcadores de tiempo: el comienzo y duración de una acción (hace, desde hace, desde que) para dotar de cohesión al texto (5’).

Síntesis

Por último, el profesor modera el debate entre los alumnos sobre la comparativa histórica entre la construcción de la democracia en España y Bulgaria (10’).

SEGUNDA SESIÓN

Presentación

54 El profesor explica una serie de conceptos políticos básicos. Y pide a los alumnos que discriminen cuáles son más fáciles de lograr por la democracia búlgara y los motivos implícitos. En el debate posterior, destaca la construcciones de relativo con el pronombre neutro “lo” para comentar y discutir información: lo (de) que + verbo; lo de + sustantivo (10’).

Exploración

A continuación, proyecta una entrevista con jóvenes españoles opinando sobre el Golpe de Estado. Y un breve clip de la película: “23 F”. En su explicación sobre los hechos históricos, destaca el uso de construcciones para valorar hechos: lo que + subjuntivo (quieras); (preposición) + art. determinado + que + presente subjuntivo -Está bien /mal que + subjuntivo/ Es / me parece + adjetivo/nombre que + subjuntivo. Y a su vez, valora el nivel de conocimiento que tienen sobre la historia reciente de Bulgaria (15’).

Valoración

El profesor entrega un breve fragmento de la obra de Javier Cercas: “Anatomía de un instante” (Anexo II.1.), para reflexionar sobre la importancia histórica de estos hechos y su dimensión política. Después, sobre el rol descrito por el autor, del héroe moderno de la retirada, los alumnos identifican personajes de la historia reciente de Bulgaria. Además, trabajarán sobre sus biografías, que se incluirán en Padlet. A nivel funcional, el profesor busca la descripción y opinión sobre costumbres y comportamientos sociales búlgaras y españoles (15’).

Conclusión

Para concluir, sobre el desafío común de la construcción democrática europea, los alumnos crearán tweets, de doscientos caracteres como máximo, personales que compartirán en la plataforma “Mastodon”, en un hilo iniciado por el profesor (5’).

TERCERA SESIÓN

Presentación

El profesor facilitará una serie de imágenes emblemáticas de la Transición española, que sirvan de debate para expresar sentimientos personales, estableciendo relaciones comparativas y superlativas, con verbos de opinión. Estas imágenes pueden ser: “El abrazo”, del artista valenciano Juan Genovés, una icónica fotografía de César Lucas, la primera exhibición pública en España del “Guernica” y una conversación entre los líderes del momento: Felipe González, Adolfo Suárez y Santiago. A su vez, nos facilitaría plantear otras imágenes que podemos escoger de retos de nuestro tiempo y realizar un cuestionario para estimular el debate (Anexo III.I.) (15’).

Ampliación

Continuamos con la comprensión de un artículo periodístico, titulado: “Los politólogos búlgaros toman la transición española como modelo”. Así, practicamos el lenguaje periodístico, cuyas características básicas son la claridad y precisión, combinadas con el uso de figuras como el hipérbaton y la elipsis, o el uso de verbos de acción y la construcción en positivo. Otro fragmento periodístico que se puede incluir, proviene del artículo de Javier Marías titulado: “El último bastión”. Después, se muestra un eje cronológico sobre la evolución política reciente de España y Bulgaria, dentro de la construcción europea. Por último, para ampliar conocimientos, el profesor facilita a los alumnos un podcast que reflexiona sobre el significado de la transición española: “El abrazo del oso” (20’).

Conclusión

La evaluación de la actividad se realiza en dos dimensiones: individual y grupal. Por una parte, los alumnos evalúan su nivel de destreza digital e interés sobre la temática tratada. Y por otro, tras el trabajo común, las relaciones de empatía y confianza surgidas en el grupo. Para ello, resolverán un cuestionario digital (10’).

55

ANEXOS

Anexo I.I.

Nota biográfica

Luis Eduardo Aute (Manila, 1943) es uno de los autores más reconocidos dentro de la canción de autor en español. Lleva en activo desde finales de los años sesenta y ha publicado cerca de una treintena de álbumes. A su vez, ha realizado más de quinientas exposiciones de pintura y publicado numerosos libros de poesía. Además, es autor de varias películas experimentales. Su discografía incluye numerosos títulos destacados como:

Fuga — (1981)

El niño que miraba al mar — (2010)

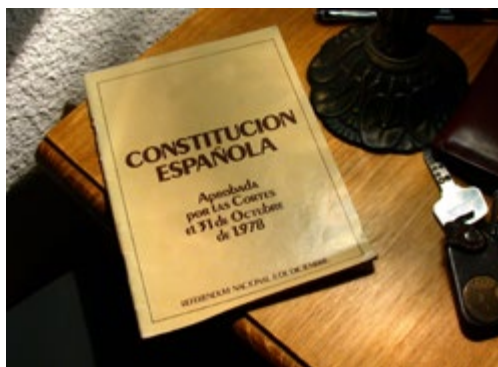
Otros cantautores en español como Serrat, Andrés Suárez, Aute, Marwan, Joaquín Sabina, Jorge Drexler, pueden ser escuchados en la siguiente lista de reproducción.

Anexo II.1.

Anatomía de un instante

“Según Enzensberger, frente al héroe clásico, el del triunfo y la conquista, las dictaduras del siglo XX han alumbrado el héroe moderno, que es el héroe de la renuncia, el derribo y el desmontaje: el primero es un idealista de principios nítidos e inamovibles; el segundo, un dudoso profesional del apaño y la negociación; el primero alcanza su plenitud imponiendo sus posiciones; el segundo, abandonándolas, socavándose a sí mismo. Por eso el héroe de la retirada no es sólo un héroe político: también es un héroe moral”.

56



2. Autores (desde arriba a la izquierda): Daniel Sanz Zamora; Margarita Irene Marín; José María Bueno Castellote.

Anexo III.1.

Cuestiones para el comentario de las imágenes

¿En qué situaciones pudieron ser tomadas las imágenes y qué simbolizan?

¿Qué relaciones comparativas y superlativas puedes expresar respecto a la tradición cultural y política de tu país de origen?

¿Te has enfrentado a situaciones semejantes?

¿Puedes buscar ejemplos culturales que ilustren estas imágenes de forma certera?

¿En qué medida crees que la transición democrática española puede constituir un referente para el proceso de modernización en Bulgaria?

¿Conoces alguno de los personajes que aparecen en las imágenes?

¿Qué sensaciones te producen las obras artísticas de Juan Genovés y Pablo Picasso?

Fuente de las imágenes: Banco imágenes INTEF



MARÍA DÍAZ-PINÉS PRIETO

María Díaz-Pinés Prieto es, en la actualidad, docente de Lengua y Literatura españolas en el instituto bilingüe Jean Louis Calderon de Timisoara, Rumanía y, anteriormente, en Bulgaria. Ha sido lectora en la Universidad de Belice y en Italia. Licenciada en Filología Hispánica, Máster E/LE por la UCM y de Literatura Española y Comparada, además del posgrado Animación a la lectura de la UNED.

Ha publicado artículos y materiales relacionados con la literatura, el aprendizaje de E/LE publicados por el MEFRultura y participado como ponente en la formación de profesorado de la Consejería de Educación de España en Bulgaria.

UN PASEO POR LA GENERACIÓN DEL 27

Ámbito	Literatura española
Destinatarios	Nivel involucrado B2-XII / IIº de Bachillerato en un entorno de habla no española, con gran cantidad de familiares migrantes en España.
Objetivos y competencias	Objetivos generales • Orientar y animar al estudiante a componer un discurso en la lengua meta tras la exposición de aspectos generales de la Generación. • Desarrollar la capacidad de síntesis del alumnado con la curación de contenidos. • Crear textos, grabaciones sonoras y/o vídeos asociados al autor de la Generación mediante técnicas digitales. • Trabajar cooperativamente en la compilación de un artefacto final. Objetivos particulares • Implicar al alumnado, despertar el interés y la sensibilidad por el producto literario. • Apreciar la belleza del lenguaje poético mediante su lectura. • Fomentar la creatividad a través de la creación de textos de breve extensión. • Construir y enriquecer la competencia léxica del alumnado. • Despertar el espíritu crítico mediante la lectura y escritura. Competencias De acuerdo con las <i>Orientaciones curriculares de las enseñanzas de Lengua Española y Literatura para programas de educación en el Exterior</i> del BOE, nº 178, 26.07.2011, específicamente, en el bloque 2 acerca de El discurso literario, se incluye “la Generación del 27” (BOE 178: 84129), se sugiere a Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, y Pedro Salinas, entre otros. El objetivo es: “Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la Literatura en lengua española, como expresión (...) y como forma de enriquecimiento personal e interpretación del mundo” (BOE 178: 84128). • Desarrollo de la <i>competencia aprender a aprender</i> y la <i>digital</i>. El proyecto parte de la integración y la alfabetización tecnológica, el tratamiento de la información, la curación de contenidos y el aprendizaje grupal del alumnado.

(continúa)

Objetivos y competencias (continuación)	• El dominio de técnicas expresivas de redacción y literarias (<i>competencia cultural y artística y educación literaria</i>) que suponen el enriquecimiento del vocabulario. • La <i>competencia en comunicación lingüística</i> en la interacción (actividades orales y escritas) de comprensión y de expresión mediante la exposición del proyecto, alcanzando el nivel B2 del <i>MCER</i>. • <i>Enriquecimiento personal e interpretación del mundo</i> para comprender la época y estilo concretos de la historia española y su literatura, enlazando con el estándar curricular de la <i>competencia social y ciudadana</i>. • La <i>competencia en autonomía e iniciativa personales</i> en el trabajo grupal.
Destrezas	Se promueven las habilidades lingüísticas: <i>escuchar, hablar, conversar y escribir</i> ; Expresión oral y escrita; Comprensión auditiva y lectora.
Recursos y materiales	• Colección de recursos en Red y del profesorado del tablero generacional Pinterest y en <i>Nuestra Generación del 27</i> (Linoit). • Mapa mental inicial (MindMeister). • Presentación <i>SlideShare</i>: “Cómo hacer un mapa mental con Mindmeister paso a paso”, del usuario Haurhezkuntza02 y tutorial MindMeister. • Tutorial SQA Didàctic de Youtube <i>Herramientas TIC: ¿cómo funciona Mural.ly?</i> • Vídeo introductorio <i>Un paseo por la Generación del 27</i>. • Vídeo enriquecido <i>EDpuzzle</i>. • Vídeo imágenes: autores. Herramientas TIC • MindMeister (<i>Mapas conceptuales</i>) • SoundCloud, Audacity o Voicethread (<i>Podcasts</i>) • Mura.ly (<i>Murales</i>) • Pinterest (<i>Documentación</i>) • Linoit y Google Drive (<i>Búsqueda; organización</i>) • Qrcode (<i>Asignación de códigos</i>) Para unos resultados innovadores probarán la realidad aumentada (<i>Aurasma</i>). Para los recuerdos del <i>Día del Libro</i> Piktochart. El vídeo resumen final en presentaciones Genially/Emaze, posteriormente adaptadas a Vimeo/YouTube. 1. Morguefile
Temporalización	La duración estimada es de treinta horas (clase+casa).
Contenidos	• Socioculturales - La Generación del 27: grupo cultural y literario español. - Entre tradición y vanguardia poética. - Influencia de otros autores en la Generación.

(continúa)

Contenidos (continuación)	• Funcionales - Conocimiento de los rasgos generacionales. - Aproximación a la rima libre del siglo XX. - Composición de textos y presentaciones imaginativas. • Léxicos - Conceptos y temas literarios universales. - El lenguaje coloquial frente al culto. • Fonéticos y ortográficos - La recitación poética. - La corrección en la escritura. - Los signos de puntuación. • Estratégicos - La expresión de la concisión, cohesión y coherencia textuales. - Reflexión e interacción a partir de estímulos visuales y sonoros.
Evaluación	La evaluación mediante rúbricas con descriptores revelará la profundidad analítica y el cumplimiento de los objetivos. Durante el proceso existen rúbricas formativas para las actividades, sirviendo de guía hacia el resultado final. Estas revisiones se realizarán por pares. Para la evaluación final del proyecto una rúbrica de carácter holístico, dicha evaluación es sumativa y referenciada. Tras la presentación del proyecto el Día del Libro se puede realizar otra prueba sumativa mediante un cuestionario interactivo, (Kahoot), en quórum para revisar contenidos y mostrar el aprendizaje compartido.

Descripción

El proyecto parte del grupo literario presente en los manuales de Literatura española como lengua extranjera y materna.

PREGUNTA INICIAL GUÍA

El reto es difundir el español en el día del Libro mediante muestras del patrimonio literario. La idea es difundir murales, mapas digitales, así como cuartillas, a modo de revista, sobre la Generación del 27. Para ello, el alumnado será consciente de la necesidad de utilizar un lenguaje sencillo para la comprensión de la comunidad visitante no hispanohablante, abriendo el producto a la comunidad del centro.

La literatura española no es muy conocida en Rumanía o en Bulgaria

¿Cómo podemos mostrársela a nuestro entorno: familia, amigos y gente cercana?



2. *Marinero en tierra: La mar*, Margarita Irene Marín
Banco INTEF

Agrupamientos y organización

Se asignarán grupos para colaborar con diferentes funciones: organizador, redactor, corrector, etc. El número recomendable por agrupación es de cinco por autor, pues permite un buen flujo de intercambio. Cada formación deberá crear su propio mapa mental/mural sobre un autor/a concreto: biografía, breves poemas, fotografías, vídeos digitalizados... Otra propuesta es la recitación de poemas ([SoundCloud](#)).

El resultado será mapas autoriales con la combinación de texto, audio, lectura, fotografías y vídeos. Este diseño grupal deberá ser enviado al profesor, con el análisis de la investigación ([Google Drive](#)) y el código QR, de manera que el profesor acceda a los materiales y guíe al alumnado.

Secuencia de actividades

Primera tarea *flipped* grupal.

¿Qué es una generación? Características: contexto sociocultural, autores y curiosidades. Se presentan dos vídeos enriquecidos en *Edpuzzle*, con cuestiones introductorias, en la plataforma *Edmodo*. Las respuestas a estas cuestiones y las reflexiones se presentarán en la primera sesión de clase en conjunto.

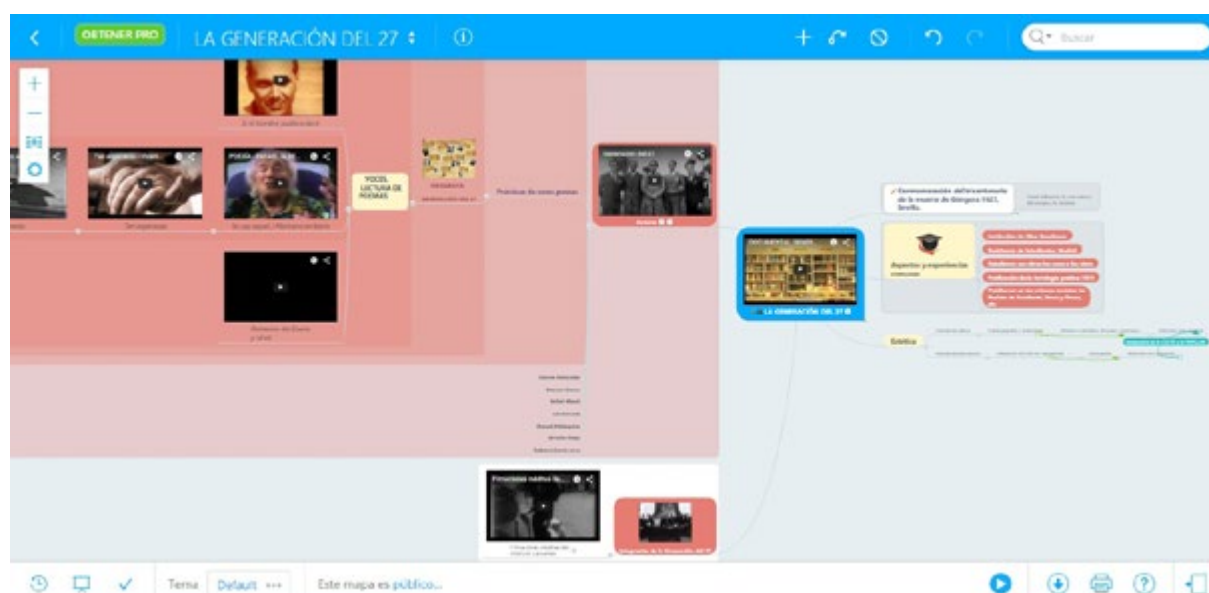
2 horas

PRIMERA SESIÓN

Presentación del proyecto y decisión de los grupos en *quórum* o por sorteo. Muestra del mapa conceptual sobre la Generación con sus características.

El mapa sirve de modelo a cada grupo y se acompaña de una rúbrica para que el alumnado complete con éxito su propio mapa grupal. Asimismo, se les aportará el tablero *Pinterest* sobre la Generación para encontrar información inicial que organicen en sus proyectos con posterioridad. (1 hora)

61



3. Captura mapa inicial [MindMeister](#).

Muestra de los tableros ([Linoit](#) y [Pinterest](#)) para el intercambio de información y organización de contenidos:



4. Captura [Pinterest](#)

Segunda tarea *flipped* grupal

El intercambio informativo tendrá lugar fuera del aula. Los grupos deberán seleccionar los contenidos, adaptarlos a sus intereses y, finalmente, organizarlos en una herramienta digital.

Cada grupo obtendrá información relevante sobre su autor:

- breve biografía;
- obra;
- estética y estilo;
- curiosidades, firma, etc.

La tarea *flipped* consistirá en crear un mapa o mural conceptual de autor para presentarlo en clase.

6 horas

SEGUNDA SESIÓN

Comprobación del proceso realizado en la actividad anterior por pares. El alumnado observará los proyectos apoyándose en una rúbrica, valorando constructivamente la presentación de contenidos. (2 horas)

Tercera tarea *flipped* grupal

Momento de curar los contenidos expuestos tras la valoración en conjunto.

(3 horas de trabajo fuera del aula)

TERCERA SESIÓN

Cuarta tarea *flipped* del artefacto

Adición de contenido personalizado al proyecto: un *podcast* o vídeo enriquecido a modo de *storytelling* que presente los contenidos y se inserte en la presentación. La idea es ampliar la información gráfica y textual de los productos con un cuerpo audiovisual original.

No debe faltar en esta tarea la recitación de un poema del autor de cada grupo, contemplada bajo rúbrica para su buen desempeño. Resulta importante medir la lectura poética y el trabajo de equipo.

2 horas de aula + 3 fuera del aula

CUARTA SESIÓN

Inserción de los códigos QR a cada proyecto:



A cada artefacto generado se le creará un código para que los visitantes del *Día del Libro* puedan redirigirse al mapa/mural. Esta inserción física en el centro ofrecerá el paseo de la Generación del 27 mediante carteles o fotografías creados por los estudiantes. Además, se sugerirán herramientas de decodificación en móviles para que los asistentes puedan visualizar los murales.

Opcionalmente podrán presentarse murales físicos, así como asociarlos con Realidad Aumentada (*Aurasma*), obteniendo una presentación innovadora.

Obligatoriamente se entregará al visitante una minirevista explicativa de grupo en la que se exponga el autor, un poema y la naturaleza del mapa/mural. (2 horas)

Otra sugerencia final es la realización de un vídeo resumen de todos los autores elaborados visible en el centro educativo.

Quinta tarea *flipped* del artefacto grupal

Preparación de la exposición del *Día del Libro* (murales, minirevistas y vídeo resumen)

2 horas fuera del aula

QUINTA SESIÓN

Clase práctica de maqueta para aplicar los últimos pespuntos al paseo literario. El tiempo se reparte en dos sesiones grupales. (Duración de 4 horas: 2 horas lectivas + 2 horas *flipped*)

SEXTA SESIÓN

Momento de observación de los artefactos antes del día *E*, el *Día del Español* o *Día del Libro* celebrado en el instituto búlgaro o rumano. (1 hora)

ARTEFACTO FINAL

En el Día del Libro se presentarán en el centro los murales con los códigos QR de los alumnos de la sección española. La realización del artefacto implica un prolijo proceso de formación de equipos, planificación, análisis y síntesis elaborativos: una labor de responsabilidad para los realizadores del proyecto.

El nivel del SAMR del artefacto lo sitúa en *la redefinición*, pues el alumnado recoge información moldeándola para crear un nuevo entorno personal y digital, al tiempo que real y analógico.



MARÍA ROSA SANTIAGO LEDO

M^a Rosa Santiago Ledo es licenciada en Filología Hispánica por la Universidade de Vigo y máster en Estudios medievales europeos por la Universidade de Santiago de Compostela. Ha trabajado como profesora de Lengua Castellana y Literatura en España y como profesora de ELE en Bélgica, Portugal, Francia, Estados Unidos y Hungría.

GUÍA ESENCIAL PARA MONTAR UNA OBRA DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL EN UNA SECCIÓN BILINGÜE HÚNGARA

64

PRIMEROS PASOS

Parece obvio, pero lo primero que se necesita para comenzar esta actividad es un grupo humano dispuesto a llevarla a cabo. Un profesor con un alto nivel de implicación (o varios) bien español, bien húngaro será fundamental para liderar al grupo de estudiantes, decidir si la obra será original o adaptada, encargarse de repartir las tareas relacionadas con vestuario, escenografía, etc y, por supuesto, gestionar los momentos complicados, que de seguro los habrá.

Con respecto al equipo actoral, si nos encontramos con un grupo de teatro ya formado en la sección correspondiente, tenemos mucho ganado y nos evitaremos el periodo de reclutamiento. Si no es así, será necesario solicitar la ayuda de los compañeros para que “arenguen a las tropas” y nos echen una mano con el aspecto motivacional del reclutamiento. Además de explicar al alumnado las bondades que trae aparejadas la práctica del ejercicio teatral, puede ser interesante elaborar carteles vistosos anunciando una fecha de casting para la formación del grupo, que alumnos de años anteriores vayan por las clases contando los bien que se lo pasa uno en los festivales anuales (ENIBE) e internacionales, etc.

RECURSOS

Es muy necesario que el grupo cuente con un espacio adaptado a las necesidades propias de la actuación. Lo primero con lo que debe contar el grupo de teatro es “un cuartel general” en el que poder almacenar atrezzo y disponer de un ordenador con impresora para poder trabajar en el texto y en las necesidades artísticas que surjan a lo largo del proceso. También será necesario, por otra parte, un espacio verdaderamente amplio en el que las limitaciones físicas no sean un problema para permitir que fluya la creatividad.

PRESUPUESTO ECONÓMICO

En no pocas ocasiones el presupuesto del que disponemos para esta actividad es más tirando a limitado que a pródigo y por ello debemos recurrir a nuestra creatividad y a utilizar recursos de bajo coste como reciclar ropa de los familiares de nuestro equipo actoral, elaborar escenarios artesanales, convertir en valiosos tesoros lo que otros han desechado como basura...

En caso de tener la suerte de contar con un presupuesto, es de vital importancia administrarlo sabiamente y prever las necesidades que puedan surgir en el futuro. Por ejemplo, hay ciertos elementos básicos que siempre serán de utilidad como una gran tela blanca o negra. Con ella podremos crear hermosos escenarios o ropajes. También es preferible invertir en complementos que se puedan “reciclar” para diferentes obras antes que en costosos vestidos demasiado dirigidos hacia un personaje concreto, ya que este material podría quedar obsoleto con rapidez y perdería su utilidad potencial.

DIRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Como hemos comentado más arriba, es frecuente que el dinero no sobre y que por ello no se pueda contar con un profesional en la dirección. Así que será labor del profesor o profesores encargados aprender los rudimentos básicos del oficio y desempeñar esta labor con la mayor pericia posible. Ahora bien, en Hungría, en ocasiones tenemos la oportunidad de recibir orientación profesional con carácter de formación para el profesorado o de talleres más prácticos con el alumnado. Es de gran interés aprovechar al máximo estas oportunidades que permiten al equipo actoral plantear dudas de alto nivel interpretativo a personas que llevan años desarrollando su labor sobre los escenarios y que para los profesores (simples aficionados en la mayor parte de los casos) resultan mucho más difíciles de solventar.

LA OBRA

Llegamos a uno de los puntos fundamentales. Ni que decir tiene que la situación ideal sería alcanzar el consenso del grupo y que la obra reflejase, al menos en parte, los intereses de cada uno de los miembros. Desgraciadamente, es difícil que se den situaciones ideales de este tipo, así que el profesor encargado ha de saber canalizar los deseos del grupo sin que la obra escogida (original o adaptada) pierda coherencia y lógica en el proceso. Veamos con un poco más de detalle los aspectos más determinantes:

65



1.

Género

Cuando no se cuenta con un equipo experimentado, como en el caso del teatro escolar, y además existe una barrera idiomática que dificulta el trabajo, la mejor opción es la comedia. Este género necesita menos ensayo, se permiten mayores niveles de improvisación, es más fácil para los novatos y divierte más al público.

Obra original o adaptada

En este punto partimos de la base de que las obras que se preparan para el ENIBE tienen una duración de entre quince y veinte minutos. Es verdaderamente complicado encontrar obras que se ajusten a este formato y que, además, nos aporten el número exacto de papeles que necesitamos, así pues deberemos optar por una de ambas posibilidades. Si nos decantamos por una adaptación, elegir un sainete o un entremés será buena idea porque su duración reducida nos permitirá mantener una cierta coherencia en nuestra adaptación. Los personajes pueden reducirse o aumentarse dependiendo de nuestro equipo actoral y se les puede dar mayor o menor peso dependiendo de si los alumnos prefieren asumir un rol principal o secundario. En caso de optar por crear una obra original, la gran ventaja es que los estudiantes pueden asumir un mayor nivel de implicación en el desarrollo del guion y que será mucho más fácil adaptar la obra a nuestras necesidades concretas puesto que partimos de cero.

Monólogos

Cuando se cuenta con pocos actores, es fácil caer en la tentación de recurrir a otorgarles grandes parlamentos individuales. Esto sería un error pues un monólogo necesita de un actor experimentado que sea capaz de modular la voz, gestionar los tiempos,... algo bastante difícil de conseguir dentro del teatro escolar en una sección bilingüe.

Díálogos

Deben ser cortos y dinámicos. Los actores han de entrar y salir con frecuencia y moverse por el escenario.

Personajes

El número dependerá de la cantidad de alumnos que se hayan apuntado a la actividad. No obstante, ambos números no tienen por qué coincidir. Un actor al que le haya tocado un personaje con pocos minutos en escena, puede tener varias intervenciones y podemos crear para él distintos personajes. Ahora bien, teniendo en cuenta la duración tan limitada de las obras que nos ocupan, el número ideal de actores sería en torno a los siete u ocho y los personajes no deberían sobrepasar los 10.

Complejidad

En más de una ocasión tanto los profesores como los alumnos sentiremos la tentación de crear historias con escenarios imposibles, una trama enrevesada, personajes que deberán cambiarse de ropa diez veces



2.

No es conveniente dejarse vencer por la tentación y sucumbir a estas complicaciones, pues incluso siendo capaces de aplicar todos estos artificios, nos quitarían mucho tiempo en la preparación de la obra y nos complicarían la puesta en escena de manera que el día de la representación se añadiría un plus de nerviosismo a un grupo de adolescentes que ya estarán lo suficientemente nerviosos por el hecho de enfrentarse a un auditorio. En teatro escolar, es mejor optar por lo fácil que por lo difícil.

LOS ALUMNOS

Es importante plantear el teatro como una actividad inclusiva en la que no solo se necesitarán actores. No olvidemos que harán falta dramaturgos, escenógrafos, estilistas o ayudantes de dirección. Muchas de estas actividades serán válidas para fomentar la participación en este grupo de personas que no estén directamente interesadas en actuar, pero a las que les atraiga el mundo teatral.

Actores

En caso de contar con un grupo mayor de lo que podamos abordar, será imperativo realizar una selección. En nuestro casting se tendrán en cuenta aspectos como la soltura del alumno a la hora de moverse por un escenario, su capacidad para proyectar la voz, su vis cómica, su capacidad para cambiar de registro, etc.

Si tenemos la suerte de contar con actores veteranos y otros noveles, será importante “mezclarlos” sabiamente, de manera que se resulten útiles mutuamente y que no se lleguen a desmotivar ni porque unos lo hacen demasiado bien ni porque otros no lo hacen tan bien como deberían. En el equilibrio está la clave.

No actores

Aquí ya caben todos los demás sin excepciones. Hasta media sección si hay demanda de puestos. Basta con organizarlos por equipos de trabajo: carpinteros, decoradores, maquilladores, modistas ... y que cada alumno (o profesor) dirija cada uno de los equipos.

LOS ENSAYOS

El correcto montaje de una obra requiere tiempo y dedicación. Los alumnos han de ser conscientes de que adquieren una responsabilidad entrando en el grupo de teatro y tienen que asistir a los ensayos establecidos. Una falta de seriedad en ese aspecto ha de ser penalizada con la expulsión del grupo.

Los ensayos tienen que organizarse a lo largo del curso de manera que incluyan dinámicas actorales, trabajo en el texto de la obra y memorización e interpretación del guion. Sería altamente deseable la realización de uno o dos ensayos generales con los compañeros de la escuela como público para liberar tensiones y controlar que todo está preparado de cara al estreno.

EL ESTRENO

Llega el momento crucial y los meses de trabajo previo tendrán al fin una exposición pública. Es necesario gestionar sabiamente los nervios y la emoción de todos los implicados en el proyecto. Las semanas anteriores los ensayos se intensificarán y se trabajará con mayor ahínco en la preparación de los elementos necesarios para la escenografía.

Es fundamental conocer bien el lugar en el que actuaremos para poder detectar previamente las carencias y potenciar las ventajas que nos ofrezca el teatro en cuestión. Si necesitamos mobiliario o cortinajes, será importante consultar si el teatro dispone de todo ello.

Tras la representación, se puede llevar a cabo algún tipo de acto de recompensa para agradecer la gran cantidad de trabajo bien hecho que hay tras una representación de estas características.

EJEMPLO PRÁCTICO

Como ejemplo práctico de todo lo expuesto hasta aquí, se incluye a continuación el guion de la obra teatral representada por la sección bilingüe del Kodály Zoltán Gimnázium de Pécs (Hungria) en el ENIBE del curso escolar 2018-2019.

[Enlace al guion de la obra](#)

