



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN AUSTRALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Voces Hispanas 8



educacion.es

VOCES HISPANAS

Número 8. Noviembre 2011

Dirección y coordinación

Rosa M^a Prieto Gallego
Asesora Técnica en Melbourne

Consejo de Redacción:

Benigna Margarita García Rodríguez
Catalina Manrique Sala
Francisco Javier Menéndez Sánchez
Rosa M^a Prieto Gallego
Asesores Técnicos

Portada

Rosa M. Prieto



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio:
www.educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Texto completo de esta obra:
www.educacion.gob.es/au

Fecha de edición: Noviembre 2011

Diseño y maqueta: Pike Design, Melbourne

Depósitos legales:
NIPO versión digital: 820-11-481-6
ISSN:1832-0740

Imprime: Elect Printing - Canberra

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

EJEMPLAR GRATUITO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA

15 Arkana Street, YARRALUMLA 2600 ACT, Australia
Tel: 02 6273 4291 / Fax: 02 6273 4588
spainedu.au@educacion.es

<http://www.educacion.gob.es/au> (Australia)
<http://www.educacion.gob.es/nz> (Nueva Zelanda)

Centro de Recursos "Alejandro Malaspina"

Suite 18, Manuka Court
Bougainville St. ACT 2603
Tel./Fax: 02 6239 7153
spainrec.au@educacion.es
<http://www.educacion.gob.es/au>

Agrupación de Lengua y Cultura españolas

Level 7- 88 Liverpool St.
Sydney NSW 2000, Australia
Tel. 02 9261 1907
alce.australia@educacion.es

ASESORIAS TÉCNICAS

AUSTRALIA

Asesoría Técnica en Adelaide

Catalina Manrique Sala
Department of Education
31 Flinders street, 5th floor
Adelaide SA 5000
Tel: 08 8226 2397
catalina.manrique@educacion.es

Asesoría Técnica en Canberra

Benigna Margarita García Rodríguez
Suite 18, Manuka Court
Bouganville St.
Manuka ACT 2603, Australia
Tel. 02 6239 7153
benimar.garcia@educacion.es

Asesoría Técnica en Melbourne

Rosa M. Prieto Gallego
Consulado General de España en Melbourne
146a Elgin Street
Carlton VIC 3053
Tel. & Fax: 03 9347 9834
asesoriamelbourne.au@educacion.es

FILIPINAS

Asesoría Técnica en Manila

Fco. Javier Menéndez Sánchez
Embajada de España en Manila
27 floor Equitable Bank Tower.
8751 Paseo de Roxas
1226 Makati City, Metro Manila
Tel.: (0063) 2-817-6676
asesoria.filipinas@educacion.es
<http://www.educacion.gob.es/filipinas>

NUEVA ZELANDA

Asesoría Técnica en Wellington

Embassy of Spain in New Zealand
Level 11. 50 Manners Street
Wellington 6142, New Zealand
Tel: 64 48 25 665
Fax 64 48 17 701
Asesoria.nz@educacion.es

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Editorial	3
Santiago González	

ENSAYOS

Mutual gains in a multicultural society: Connecting seniors and upper-secondary language learners of Chinese, German and Spanish through regular meetings	4
--	----------

Marisa Cordella, Hui Huang y Ramona Baumgarten

Bilingual Identity: language and cultural shift in the experience of a Basque-Spanish immigrant to Australia	12
---	-----------

Lidia Bilbatua y Elizabeth M. Ellis

La Violencia de Género: compromiso y acción a través de la traducción	16
--	-----------

Olga García-Caro y Hayley King

La ideología feminista y el poder de la traductora	21
---	-----------

Hayley King y Olga García-Caro

Reflexiones sobre el fenómeno multicultural: Australia y América Latina: latitudes cambiantes con una historia común	26
---	-----------

Carolina Hernández

¡Adiós Mr. Belanga!	30
----------------------------	-----------

Abraham Hernández Cubo

El flamenco, nuestra música más universal	34
--	-----------

María Dolores Martínez Cascales

V Cumbre Mundial de las Artes y la Cultura	37
---	-----------

Laura Martínez Oliveras

EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES

El club de lectura del centro de recursos Alejandro Malaspina	40
--	-----------

Benigna Margarita García

Hampton Primary School: a great Spanish program	45
--	-----------

Sheyla García y Giselle Insausti

La difusión del español en el ámbito laboral en Australia: el ejemplo de Acciona	48
---	-----------

Lourdes María Sánchez Guerrero

El español en la universidad de Sídney	50
---	-----------

Inmaculada Uceda Vera

Celebrating Spanish	52
----------------------------	-----------

Ani Falk

MATERIALES DIDÁCTICOS

Aprender y enseñar español: recursos en Internet	54
---	-----------

Juan Palomares Cuadros

Artists in schools: Eider Eibar in Roxby Downs	58
---	-----------

Lisa Hassan

CREACIÓN

Ganadores del tercer concurso de redacción VATS	59
--	-----------

NOTICIAS	62
-----------------	-----------

NORMAS DE PUBLICACIÓN	67
------------------------------	-----------

VOCES HISPANAS

Número 8 – Diciembre 2011

Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda

PRESENTACIÓN

Editorial

2011 está siendo un año de mudanzas y turbulencias no solamente en Australia, sino en muchas partes del mundo. Inauguramos este ciclo solar con las devastadoras inundaciones y huracanes en Queensland en enero y con los terribles sucesos de Japón en marzo que han puesto a prueba el coraje y la capacidad de recuperación de este gran estado australiano. Desde *Voces Hispanas* enviamos a los miembros de la comunidad educativa de Queensland nuestros deseos de que no se repitan los sucedidos. Enfocando el sometimiento del ser humano a los imponderables desde otra óptica, también en Australia ha habido en 2011 más muertes de deportistas por ataques de tiburones blancos que en otros años aunque parece en cambio que los cocodrilos han estado menos activos. Habrá que mandarse a mudar en lo que nos queda de este primer año de la segunda década del tercer milenio.

En 2011 la consejería de educación en Australia y Nueva Zelanda se ha beneficiado de incorporaciones de personal: la Dra. Benigna Margarita García Rodríguez como asesora técnica para Nueva Gales del Sur, Queensland y el Territorio de la Capital Australiana, siguiendo con el plan de forzosa reestructuración de recursos humanos en Australia que se completará en 2013. Y ya en las islas del este, Melissa Valdés Vázquez asesora técnica en Nueva Zelanda, que ha estado con nosotros desde enero hasta septiembre inaugurando la asesoría de educación sita ahora en nuestra embajada en Wellington, ha pasado a ocuparse de los asuntos de nuestro Ministerio en el Canadá Occidental, y le deseamos muchos éxitos profesionales en su nuevo cometido.

Seguimos con las mudanzas, ahora de personal docente: D. Gabriel Castro López, profesor de la ALCE en Sídney finaliza su adscripción en enero de 2012, y será sustituido por D^a María Ángeles Rebollar, quien, procedente de León, se incorpora en febrero de 2012. Agradecemos al profesor Castro su trabajo durante su etapa en Australia y le deseamos que disfrute también en su nuevo destino. Así mismo y debido a la enfermedad del profesor Miguel Tomás Pardo Maldonado, a quien deseamos una completa recuperación, se ha unido a la plantilla docente de la ALCE la profesora D^a María Dolores Arca Casal, quien le sustituye en Wollongong.

También durante 2011 hemos seguido con intensidad las actuaciones de ACARA (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*) en relación con el futuro del currículo nacional australiano para el aprendizaje de lenguas, con atención especial al español. Los expertos de las comisiones de esta agencia han ido desgranando documentos que pueden constituirse en eje de estas enseñanzas en Australia durante las próximas décadas. Sin embargo, hay un cierto –aunque probablemente lógico– retraso en la elaboración del plan educativo y aún seguimos esperando a que se redacten los currículos de lenguas extranjeras. Confiamos en que los próximos meses despejen esta situación y que a lo largo de 2012 podamos contar con un conjunto de orientaciones y libros blancos para el aprendizaje de lenguas en Australia.

Seguramente en 2012, además de cumplir con nuestros cometidos habituales, dedicaremos un especial esfuerzo a desarrollar actividades en relación con la inigualable exposición de fondos del Museo del Prado en la *Queensland Art Gallery* de Brisbane que tendrá lugar del 21 de julio al 4 de noviembre de 2012, y con las participaciones española, australiana y neozelandesa en la XXX^a Olimpiada que se ha de celebrar en Londres. Así que les emplazo para seguir leyendo *Voces Hispanas* entonces.

Santiago González
Consejero de Educación

ENSAYO

Mutual gains in a multicultural society: Connecting seniors and upper-secondary language learners of Chinese, German and Spanish through regular meetings

Marisa Cordella, Hui Huang and Ramona Baumgartner, Melbourne

Background¹

Australia is home to several ethnic groups in its wide geographical area conforming an increasingly multicultural society. No less than 28% of residents in the state of Victoria² speak another language besides English. Nevertheless, as noted by Michael Clyne (1982, 1991, 2005, Clyne et al. 2011), there is still a monolingual mindset in this country that obstructs the development of plurilingualism (Clyne 2008). According to Tomazin (2009) Australia is ‘the third-most monolingual country in the developed world’.

Although plurilingualism is to some extent developed in the home environment, schools also play a very important role. Secondary schools lament the lack of communicative activities in the foreign language curricula, whereas many migrants growing older in Australia have limited formal opportunities to share their language and cultural knowledge with younger generations. This produces a certain disconnection between the family environment and the learning environment, a situation that could be redressed by “bringing home and community resources to school”. Facilitating communicative encounters between young language learners and elderly native speakers is at the heart of this intercultural and intergenerational project.

The ARC³ linkage project “Connecting younger L2 learners and older bilinguals: Intergenerational, intercultural encounters and second language learners conducted at Monash University seeks to create partnerships in language learning between upper secondary students and older native speaker migrants who are members of Australia’s multicultural community. During fortnightly encounters student and senior pairs negotiate meaning and share knowledge in a language that the student is learning and that is spoken in the senior’s country of origin. These voluntary meetings foster intergenerational and intercultural exchanges.

Methodology

Participants

Student and senior participants are recruited on a voluntary basis. Students in both Year 11 and Year 12 were invited to join the project. Some student participants who started in 2010 as Year 11 students continued in 2011 as Year 12 students with the same or a different senior partner, and it is expected that students who joined in 2011 as Year 11 students will continue in the third and final year of the research project as Year 12 students.

Seniors were recruited from community organisations and churches. Volunteers were requested to provide a current police check and a working with children permit before being



¹ In memory of our dearest and distinguished late Professor Michael Clyne (12/10/1939-29/10/2010).

² Australia has 8 states and territories. Melbourne, where this study is conducted, is located in the State of Victoria.

³ Australian Research Council.

admitted into the project, following state regulation requirements. They were subsequently paired with a secondary language learner.

Research site

There are three research sites in the eastern suburbs of Melbourne, two state schools and one private school. Spanish is the focus at one research site. Chinese is investigated in two schools and at one research site both Chinese (Mandarin) and German students are participating in the research.

Data collection

Three conversations between seniors and students were recorded in each year. Students filled out pre- and post questionnaires on self-efficacy in the language as well as a questionnaire on their attitude towards ageing. Their language learning attitude was measured through a language portfolio which they filled out before and after each conversation. A focus group at the end of each year investigated students' benefits and attitudes. Seniors were asked to fill out a pre and a post questionnaire on their health, and their benefits from the project were measured during a phone interview at the end of each year.

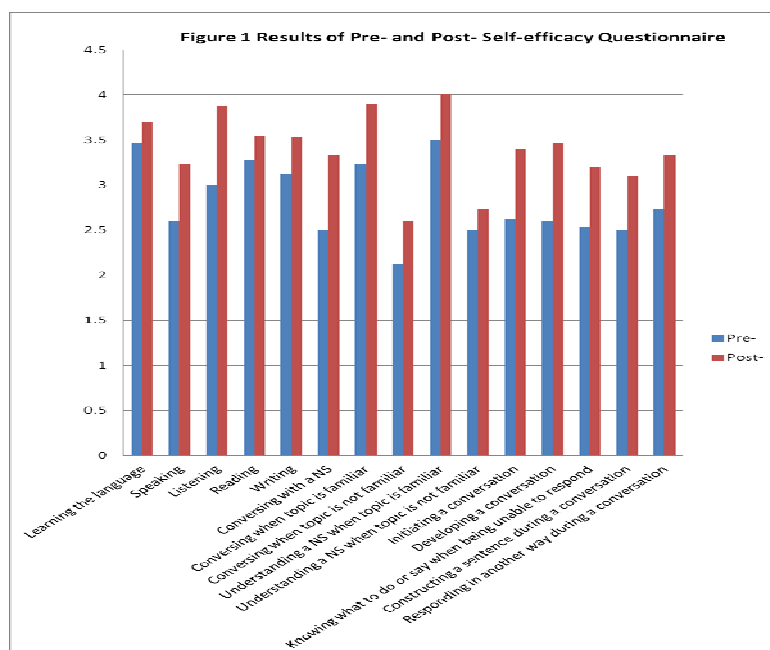
In this article we investigate i) the pre and post questionnaires on self-efficacy in the language, ii) examine the participatory roles that young and older people take in the conversations and iii) study the association of participants' roles and the mutual benefits of transmitting and acquiring new knowledge.

Students' improvement in their language confidence

Self-efficacy beliefs are defined as "people's judgment of their capabilities to organise and execute courses of action required to attain designated types of performances" (Bandura & Schunk, 1981: 31). The theory of self-efficacy proposes that students who believe they can successfully perform an activity will differ from those students who do not. The former group is likely to exert more effort, spend more time, and master the required skills earlier than the latter group. A number of educational researchers have found that self-efficacy has a stronger effect on academic performance than other motivational beliefs, and students' self-efficacy beliefs are highly predictive of their capability to accomplish academic tasks (Bandura, 1984, 2006; Ching, 2002; Magogwe and Oliver, 2007). For example, Magogwe and Oliver (2007) argue that self-efficacy beliefs relating to language learning "mediate the effect of other influences, such as aptitude or previous achievement, on subsequent performance" (p.341). In the context of teaching English as a second language, Ching (2002) found that students with high self-efficacy beliefs were confident about what they could achieve.

In this project, therefore, a self-efficacy questionnaire was used as the main instrument to examine students' confidence in learning the language. In order to explore the improvement over time, pre- and post self-efficacy questionnaires were filled in by the students at the beginning of the first conversation session and the end of the last conversation session respectively in 2010. We followed Albion's (2001) approach by adopting a 5-point scale questionnaire (1 for the least confident to 5 for the most confident) to test students' self-efficacy in three contexts: conversing with a native speaker (NS) in the target language (TL), their conversational management skills in the TL and also TL learning in general.

In 2010, there were 43 students distributed across three schools and three languages. 42 students returned the pre questionnaire and 34 the post questionnaire. We matched the pre and post questionnaires and selected the data of those students who attended most of the meeting sessions (i.e. 7 out of 9). A total of 30 participants were selected to examine the change of students' efficacy and data were analysed with paired T-tests.



From Figure 1 above, we can see that students’ self-efficacy in almost all basic language skills is significantly improved at the end of 2010 except confidence in general language learning, which we attribute to the roof effect of the pre-test (3.47 out 5, see Figure 1). Large-effect significant improvement was also found in students’ confidence in conversing in the TL and managing the conversation with only one exception (i.e. understanding a NS when the topic is not familiar). Interestingly, the students felt quite confident in conversing even when the topic was not familiar to them. So this may indicate that students were more confident in their conversational skills as compared with their listening skills which might be attributed to their limited vocabulary and register knowledge in an unfamiliar conversational context.

Besides the quantitative data, we also analysed qualitative data such as focus group conversations and telephone interviews to examine students’ confidence in language learning (Clyne et al 2011). The results were consistent with those from the questionnaire. For example, almost all seniors mentioned the improvement of their partner student’s confidence in the telephone interview as the following examples describe:

“Helen is a very shy girl and she didn’t talk much when we had the first meetings. But now I am very happy to see that she could be so brave to showcase the audience her Chinese on stage...” (Translated from Chinese) [Wendy⁴, a Chinese senior].

“Her pronunciation became better and she became more fluent ...” (translated from German) [Klaus, a German senior]

“He felt more confident in using the language...” (Translated from Spanish) [Roberta, a Spanish senior].

The patterns observed by the seniors corresponded with those from the students as shown in their response in the focus group interview:

“Yep, I also could speak much better in front of the whole class” [Milli, a Chinese student].

“It helps me to apply strategies, ask for clarification, elaborate and self-correct” [Michael, a German student].

⁴ Fictitious names are used throughout the examples.

“I am more motivated now to talk to the Latin American couple at church” [Susan, a Spanish student].

In short, all the evidence from both quantitative and qualitative analysis indicate that students’ confidence in learning the language and in their language capabilities (including conversing with NS and conversational management skills) was greatly improved at the end of the conversation sessions in 2010.

Mutual gains: seniors’ and students’ participatory roles

Previous research on language contact in Australia and beyond (e.g. Refatto 2002, Lambert 2008), has highlighted the pivotal role of grandparents in language maintenance. Family and community links have been vital in facilitating language transmission (Fishman 1991).

In this section we explore intergenerational conversations beyond these family-local boundaries and examine the participatory roles that senior speakers of Spanish used in their regular conversations with Spanish language learners. The analysis also provides some insights into the roles that students played in the exchanges.

Drawing on discourse analysis as a framework of investigation, both Conversational Analysis (CA) and Interactional Sociolinguistics (IS) methodological and analytical tools were utilized to examine the roles that both students and seniors played in the conversations. Previous studies in CA highlight how the text is structured into discourse sequences; the turn taking system; topic initiation and closure; interruptions, overlapping and silence among many other linguistic features (Ferrara,1992; Jefferson et al, 1977; Sacks et.al , 1974; Saville-Troike, 1985; Tannen 1985 among others). On the other hand IS provides the foundations to comprehend the discourse within the socio-cultural context in which it operates (Gumperz and Hymes 1972, 1982a, 1982b, 1999).

A total of ten pairs were formed with seniors ranging from 60 to 85 years of age and born in Argentina, Chile, Colombia and El Salvador and learners of Spanish with a varied cultural background. The majority of students were born overseas and migrated to Australia at pre-school age. Students’ diverse ancestry (i.e. Chile, China, India, Ireland, South Africa and Sri Lanka) reflects the range of cultures and languages that coexist in Melbourne.

In order to understand how the conversations between seniors and students progressed during the whole year and the roles that each played in the conversations, we fully transcribed 14 hours of conversation (1 hour per conversation over 14 sessions). The dataset was analysed and interpreted following discourse analysis approaches. We identified participants’ stance/position in the event and distinguished recipients’ responses in each turn to explain their participation in the event. Each utterance in a turn was codified and verified by an independent researcher for maximum precision. Through this process a set of participatory roles that seniors and students took in the conversations emerged in the dataset.

Seniors showed a particular interest in educating the students as to how to correctly formulate the utterances and also played the role of ‘language instructors’ by correcting students, making them repeat the correct utterance after them, offering different lexicon alternatives, switching into English to facilitate comprehension, among other strategies. Although none of the seniors were trained to be second language teachers they felt they had a responsibility to fulfil that role and give students an insight into their country of origin. As one participant said:

“I want to highlight the importance of speaking a second language, give them [students] a different viewpoint of my country. To enhance their interest in

travelling and understanding of the differences that exists [between countries]’
[Anna, a Spanish senior].

Students in turn also played the role of ‘language instructor’ in those instances where seniors contributed to the discourse by introducing a word in English which, rather than facilitating the communication, impeded the development of an idea; mainly due to poor pronunciation or misuse of lexicon. In this case, to gain an understanding and negotiate meaning the students would confirm the word or words in English and either continue developing the topic or discard the theme if no mutual understanding was reached.

Whilst the role of ‘language instructor’ is to provide assistance to students’ language development, the role of the ‘socio-cultural guide’ provides the opportunity to introduce each other to the traditional customs representing their cultural identity. Furthermore, seniors reflected on the social, political and historical events that prompted them to leave their country of origin. Having mainly migrated from Latin America in the 70’s, the seniors’ narratives displayed a sense of grief and sorrow for the many human rights abuses committed by the military governments of the time. For younger learners these narratives although expressed in the past constituted their first encounter with those countries, thus perhaps shaping their initial views of Latin America.

The third most prominent role that only seniors projected in the conversations was the role of ‘ethical-moral adviser’. In this role seniors gave advice, made evaluations and offered ethical and moral guidelines to become a ‘good’ citizen. The value of having a family, the respect to be shown to family members and parents, the meaning of friendship, the importance of having an education, the importance of being free of drugs and being a ‘buena chica’ (good girl) or ‘buen chico’ (good boy) are all openly manifested in the discourse. In this role, the seniors appear to have taken on the role of grandparents looking after the younger generation.

The results showed that both seniors and students benefited from regular conversations. Students improved their language skills and felt more confident in speaking the foreign language as the pre- and post self-efficacy questionnaires above have shown. In addition, they had an opportunity to develop links with an older person and further mature their attitude towards aging. Similarly, seniors improved their sense of personal meaning and social worth as well as extending their understanding of young people and youth culture in Melbourne.

Concluding remarks

It has been shown that this project offers mutual benefits for student and senior participants. Seniors enjoy opportunities for greater social engagement, resulting in an enhanced sense of empowerment, wellbeing and self-esteem which helps in the achievement of healthy and active ageing. Students, on the other hand, are exposed to authentic language experiences outside formal classroom settings. Furthermore, both participants enhance their interpersonal and social skills, understanding and tolerance by conversing with a member of a different generation and culture.

We believe that this research project assists in shaping future attitudes and interactions across Australia’s multicultural community.

Marisa Cordella *es profesora titular de lingüística hispánica y coordinadora del proyecto Intergeneracional en la Universidad de Monash, Victoria.*

Hui Huang *es profesora de mandarín en la Universidad de Monash, Victoria.*

Ramona Baumgartner *es ayudante de investigación en la Universidad de Monash, Victoria.*

References

- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Albion, P. (2001). "Some factors in the development of self-efficacy beliefs for computer use among teacher education students". *Journal of Technology and Teacher Education* 9 (3): 321-347.
- Bandura, A. (1984) "Recycling misconceptions of perceived self-efficacy". *Cognitive Therapy and Research* 8: 231-255.
- Bandura, A. (2006) "Self-Efficacy Beliefs of Adolescents". In *Adolescence and Education*, F. Pajares and T. Urdan (eds.), 307- 335. Greenwich, CT: Information Age. Publishing.
- Bandura, A. and Schunk, D. (1981) "Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation". *Journal of Personality and Social Psychology* 41: 586-598.
- Ching, L. (2002) "Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL programme". *English for Specific Purposes* 13: 261-289.
- Clyne, M. (1982) *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.
- Clyne, M. (1991) *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (2005) *Australia's Language Potential*. Sydney: UNSW Press.
- Clyne, M. (2008) "The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential". *Studies in Sociolinguistics* 2 (3): 347-366.
- Clyne, M, Browning, C; Cordella, M, Huang, H, and Baumgartner, R. (2011) Bridging the Gap between Monolingual Mindset and a Multilingual Society. *The Third Annual Language and Society Centre Roundtable: Language learning in the "global economy"*. Melbourne, 22 February 2011.
- Clyne, M, Cordella, M, Maher, B and Schupback, D. (2009) Younger L2 and older L1 speakers. Intergenerational, intercultural encounters in urban/suburban settings. *The Inaugural Language and Society Centre Annual Roundtable*. Melbourne 18-20 February 2009.
- Ferrara, K. (1992) "The interactive achievement of a sentence: Joint productions in therapeutic discourse". *Discourse Processes* 15: 207-228.
- Gumperz, J, & D. Hymes (eds.). (1972) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York, Chicago: Holt Rinehart and Winston.
- Gumperz, J. (1982a) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (ed.) (1982b) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1999) "On interactional sociolinguistic method". In *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. S. Sarangi. and C. Roberts (eds), 453-471. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jefferson, G., H. Sacks y E. Schegloff. (1977) *Preliminary Notes on the Sequential Organization of Laughter*. Cambridge: Department of Linguistics, Cambridge University.
- Lambert, B. (2008) *Family language transmission: actors, issues, outcomes*. Frankfurt: Peter Lang.
- Magogwe, J. and Oliver, R. (2007) "The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana". *System* 35: 338-352.
- Refatto, A. (2002) *Contact phenomena between Veneto, Italian and English in the third generation in Australia*. PhD. thesis, Monash University, Australia (unpublished).
- Sacks, H., E. Schegloff y G. Jefferson. (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language* 50: 696-735.
- Saville-Troike, M. (1985) The place of silence in an integrated theory of communication. In *Perspectives on Silence*. D. Tannen and M. Saville-Troike (eds.), Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation..
- Saville-Troike (ed.): *28th Annual Round Table Monograph Series on Language and Linguistics*. Washington, D.C. Georgetown University Press.
- Tannen, D. (1985) Silence: anything but. In *Perspectives on Silence*. D. Tannen and M. Saville-Troike (eds.), 93-111. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tomazin, F. (2009) *\$11 billion plan to teach Asian languages*
- [<http://theage.com.au/national/education/11bn-plan-to-teach-asia-languages-20090609-c281.1.html>]

Bilingual Identity: Language and cultural shift in the experience of a Basque-Spanish immigrant to Australia

Lidia Bilbatua and Elizabeth M. Ellis, Sidney

Introduction

This is a very personal account of a Spanish immigrant, Nerea, achieving bilingualism in Wollongong, NSW. The story raises questions of the complex development of identity, changing awareness of sociocultural practices in each language, and of the role played by attitudes in the surrounding community to a person's bilingualism. This article is in two parts: in the first part Nerea's story is told in her own voice, and in the second the authors connect Nerea's individual experience to wider social patterns concerning bilingualism, identity and aspects of recent immigration to Australia.

Nerea's story

I am a Basque-Spanish woman now living in Australia and raising two children. In Australia there are many cases like mine: a person who has migrated on her own and had poor English skills when she arrived in Australia. My first languages were Basque and Spanish.

After 20 years living here, I still feel the eternal identity issues every migrant does. However these identity issues were not totally new for me, being a Basque Spaniard. I was bilingual in Basque and Spanish until I was about 10 years old. I was born in Eibar, a town that became one of the most industrial towns in Spain in the fifties. For that reason it had a huge intake of 'Spanish' immigrants who came to get work, and who could not speak euskera [Basque]. Also in Franco's era it was illegal to conduct schools in euskera and the official language was Spanish. When I was six years old, I was the only child in my class of 50 students who could speak euskera. I used to speak the euskera of Eibar, the town where I was born. When Basque became an official

language, along with Spanish, in the Basque country, the Basque dialects became one language (for practical and official reasons) called euskera batua (Unified Basque) but it was not the language that linked me with my parents and grandparents - that was either the euskera spoken in Eibar or Spanish. The Basque I had to learn in school did not carry the emotional resonance that linked me with the beautiful language of my family, and for me became a kind of commodity - something I needed in order to pass school proficiency tests rather than something linked with emotions and feelings. Still, one aspect of being Basque, is that you do not need to be able to speak euskera to identify yourself as a Basque. So, I am Basque although now I would not be able to hold a conversation in euskera. The identity issues I had with English were, of course, totally different and they were and are constantly remarked on to me by others. People react with surprise or even look alarmed by my accent, ask me for repetition or simply get nervous. I have observed some changes lately, to my surprise, quite a lot of people commenting about how nice is my English accent! I certainly never expected that, I always considered it as a kind of handicap that made it difficult for people to understand me. Because of it I always have believed that accent is important in relation to my identity.

In considering becoming an Australian citizen I wonder, does becoming an Australian citizen mean becoming Australian? Because I don't feel Australian. I feel Basque-Spanish. It is normal for second-generation immigrants in Australia to consider themselves or to be considered by others as Italians, French, Spanish, Lebanese or any other nationality, despite being born in Australia, and having a very Aussie

accent.

I find it disturbing how in my 20 years of living in Australia my own identity and often my self-esteem has been influenced and conditioned by the way I have been perceived by others, including by my kids.

Even so, I am better positioned compared with other migrants because although Wollongong itself is ethnically diverse, many ethnic groups are concentrated in some suburbs, and we live in a suburb with few migrants where the vast majority of our neighbours are monolingual Anglo-Australians. As a consequence, for school children of our suburb these days it is 'curious' or even 'exotic' to come from a different country and to speak a different language. Considering the importance of socio-economic circumstances probably the attitudes of their peers might be very different, and more negative, if we were living in a different area.

What about the attitude that a person has toward his or her language? When I came to Australia my English was poor but I did not see this as a handicap. I accepted this as a natural state of being a foreigner in a new country, but looked forward to learning a second language fluently. I did not feel embarrassed about it. I was not aware of the word 'wog' (derogatory Australian term for an immigrant from Southern Europe or the Middle East) and its meaning until two years later. I was and am proud of my origins, and I have always spoken to my children in Spanish.

In my very first year I went to Centrelink¹ to apply for a position in the Australian public service. I asked for the forms in my broken English to an employee who told me tactfully not to even try. He certainly thought that a person with difficulties with English could not pass any exams and probably he was equating language ability with intelligence as I have observed several times in other situations. I sat two of those tests, and in one of them I came in the top 20 - there

were around 500 entrants - which made me feel very happy. Later on I was phoned by a woman to tell me that I could get a job as a public servant due to my high score, and she could not hide her irritation for we could hardly communicate.

I then realised that people were equating my level of English language with either my status or intelligence. Soon I observed that even my kids were reaching the same conclusion for they would sometimes tell me that "I could not even talk properly" when they wanted to avoid my interfering in their homework, (usually with the purpose to avoid doing it). We went through times when my daughter would say "Mum, please speak in English" when I collected her from school, and she would refuse to answer me in Spanish. She would apologise for me to her friends, saying "You know, my mum is Spanish, she does not talk English very well".

Three years later in my first visit to Spain I found, too, that my ability to interrupt in Spanish and raise my voice in order to be heard was decreasing alarmingly for I could not get a chance to get into the conversation while 'waiting for my turn'.

Nevertheless, things do change and my impression is that things have changed in recent years, that many Australians have been opening up to the world, and become more interested in other cultures and have developed positive attitudes towards the most 'settled' migrants, such as Italians, Greeks or Spanish. I think that one of the reasons I have been accepted in my suburb is that I have never lost my positive attitude towards my mother tongue, and there has been a positive attitude developing towards it in the street where we live. We have many friends in

the neighbourhood, have barbecues often and everybody has learnt a few words in Spanish, including the children. Most of them will greet me in Spanish, a few of them have expressed their wish to learn it and my children now see this as an acceptance and motive to be proud of their mother's first language. Remarkably, as my daughter neared adulthood, she began to regard my ability to speak Spanish as 'cool' and 'exotic' and something that made our family special.

Changing cultures

However, something I did not expect to happen is that I too was changing due to the influence of English-speaking culture in my life. It seems that my mannerisms, my way of interacting in Spanish and my Spanish ways were changing to some of the Australian ways.

On my second visit to our relatives in Spain my transference of English-speaking culture was clear when I asked my brother-in-law at a family meal:

Nerea: Fernando, ¿me pasas el pan por favor?

[Fernando, could you pass me the bread please?]

Fernando: (with a formal bow as he offered the bread) Es todo un placer.

[It's a real pleasure]

In this interchange Fernando mocked the exaggerated formality of my request. In most of Spain we ask for such everyday things in the imperative, and do not use 'please', or the person's name, or a questioning intonation, hence: 'pásame el pan' [pass me the bread] is the normal way to ask. It was clear that I had transferred my second language norms concerning table manners to my first language.

I have often thought of myself as a different person in Spanish and in English, especially at the beginning of my life in Australia. In Spain, I considered myself a very social person, always feeling at ease in social interaction and

with a liking for quick jokes or witty remarks. Suddenly, in Australia, in English I was this person who could not say anything but basic comments, unable to express in words more than a child could. I felt like a bad caricature of myself, with a silly smile on my face hardly understanding what was going on.

I attended intensive English classes where I met a group of Chileans. They must have thought I was the most talkative person in the world for I could not stop talking a lot and very fast, for the rest of the communication in my life was exclusively English. That had the advantage that I learned English fast.

At the same time, three years later in my first visit to Spain I found, too, that my ability to interrupt in Spanish and raise my voice in order to be heard was decreasing alarmingly for I could not get a chance to get into the conversation while 'waiting for my turn'. My friends after a while would comment "*Nerea, why are you so quiet?*" One of my best friends in Spain noticed some 'change' in me expressing it with this sentence: "*Nerea, te has vuelto como... light*" [Nerea, you have become sort of... soft], meaning (by her use of the English borrowing "light") 'soft or having less character' (as in "light" cigarettes).

Another example of the different ways in which culture is expressed through language, again concerning requests, happened when my daughter Ángela was about 7 years of age.

Ángela: May I have a glass of juice, please?

Nerea: Claro cariño, pero no me lo pidas 'por favor' que soy tu madre

[Of course darling, but don't say 'please' because I am your mother]

I, of course, was surprised - in my Spanish mind - by what I considered too formal a request, but it must have been confusing for Ángela. Imagine, then, the much greater confusion of Ángela's English-speaking friends when they asked

me for a drink and I would tell them, with a big smile on my face *not* to say ‘please’!

As I unconsciously absorbed more English-speaking cultural norms, my linguistic parenting practices changed accordingly. A typical interchange with Luca (the younger of my two children) at the same age shows how I had by this time adopted the Australian habit of expecting the children to say ‘please’:

*Luca: Mum, I’m thirsty I want a drink.
Nerea: Where are our manners?
Where is the magic word?*

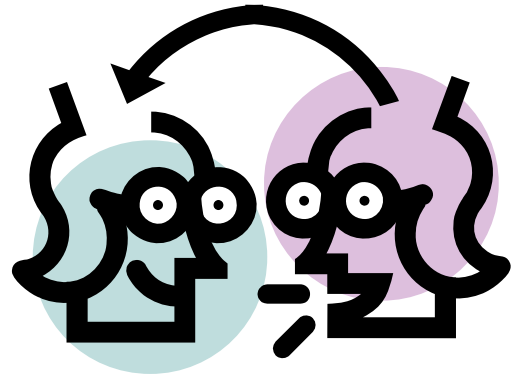
Changing language

My Spanish is changing: it is showing influences from English, but further, my mother-tongue vocabulary is not expanding as it should with time and experience. For example, almost everything I have learnt about computers has been in English, and as a consequence my Spanish vocabulary related to computers is almost non-existent although in English it is fluent.

I believe that humour is often closely bound up with language and with your personal self and one has to master language very well to reach this point. Also it may happen that you understand the language associated with some jokes but you don’t find them funny because you have not grown up in that country and you have not had access to the information and cultural awareness needed to understand certain jokes. You feel like a caricature of yourself, unable to make jokes and express yourself with humour as you do in your own language. You feel like a poor version of yourself until you reach that level that allows you to be yourself. It has taken me almost 20 years!!!

I think that someone who moves easily through languages and cultures has a different worldview from someone limited to a single perspective of the world. I am now delighted at being able to move between Spanish and English

easily, although of course, more easily in Spanish, but I think that it has opened my mind, made it easier for me to understand different views and has made me more tolerant.



Bilingualism, immigration and identity

There are many paths to bilingualism: through migration, being a refugee, growing up as a second or third generation migrant in a majority culture, or growing up in a bilingual community. Nerea became bilingual as a result of voluntary migration from Spain to Australia. These circumstances involve different choices and different experiences from those of, for example, growing up in Wales as a Welsh/English bilingual or in New York as part of a Puerto Rican family bilingual in Spanish and English. Nerea’s experiences, then, are part and parcel of the story of Australia’s migration history, of the particular ethnic, social and cultural milieu of Wollongong and of the attitudes prevailing there. It is worth therefore giving a brief snapshot of the sociolinguistic context as background to understanding Nerea’s personal journey.

Becoming bilingual in a situated social context

Wollongong is a city of 200,000 people, set in an extraordinarily beautiful location between the Pacific Ocean and a steep sandstone escarpment rising 1,000 metres and clothed in thick bush with patches of lush rainforest. Located 80 km south of Sydney, it is best known for its coal mines and its steel works, and these industries have given the city its blue-collar identity. Wollongong’s population

is extremely varied ethnically and linguistically, since the city's steelworks attracted thousands of migrants from Southern Europe, the Baltic States and the Middle East in the 1950s and 1960s. Australia now identifies itself as a multicultural country, but in the not-so-distant past boasted a White Australia Policy, and the early immigrants described here drew derogatory names such as 'wogs' 'reffos' (refugees) and 'Balts' (from the Baltic States). Before more inclusive policies were introduced in the 1970s, immigrants were expected to learn English quickly and assimilate to white Anglo-Australia, which was not known for embracing cultural diversity, or for valuing foreign languages.

The Spanish-speaking community tends to have a high proportion of older people, since there has been little immigration from Spanish-speaking countries in recent years, and most of that has been from Central and South America rather than from Spain. Residents of the suburb where Nerea lives, though, are almost exclusively English-speaking of Anglo-Australian heritage. Nerea, then, while a well-educated and well-travelled voluntary migrant, could be positioned, on her arrival in Australia, by those who chose to do so, as one of the great wave of lowly-paid manual workers who rarely managed to learn English beyond a basic level, huddled in ethnic enclaves, and could easily be written off as just another 'wog'. The mere possession of an 'accent' in Wollongong can conjure up this identity. Added to this is that native English-speaking Australians rarely learn a second language, and this tends to lead to a 'monolingual mindset' (Clyne 2005, Ellis 2006) whereby those who do speak another language are somewhat 'othered'.

While Nerea's first language in the sense of emotional investment was Basque, the province's adoption of Euskera batua introduced a version for which she held no 'affiliation' (Rampton 1990), and as an adult it was Spanish which carried her emotional heritage.

Bilinguals who feel comfortable with both languages and cultures can see the world from two different perspectives, for with each language go "...ways of understanding and interpreting the world, ideas and beliefs, ways of thinking and drinking, crying and loving, eating and caring, ways of joking and mourning" (Baker and Prys-Jones 1998:7) This can help them to be more inclined to understand, accept and enjoy diversity. Competence in two languages does not automatically lead to such attitudes, but it does provide the precondition for them (Liddicoat 2002).

Identity

Identity as enacted in language is indeed complex and multi-dimensional (see for example Norton Peirce 1995). One of the few studies in Australia to explore the views of bilingual families on growing up with two languages shows how identity negotiation in everyday lived experiences, such as those described by Nerea, emphasise its nature as "transformative, changeable and hybrid" (Jones Diaz, 2005). Nerea has moved full-circle from being a competent, literate adult in Spain, to being a "poor migrant" and an "embarrassing Mum" back to being a "cool, exotic mother" and bilingual citizen of the world in the eyes of her children and her neighbours. Her inability to express complex thoughts and to engage in social banter in the early years trapped her within an identity constructed by others and one quite alien to her own strong sense of self, of language, culture and worth as a human being. Bialystok expresses the central role of language as determining how we are perceived of by others in the following way:

[Language]... stands as the expression of the individual – I am what I speak. We believe this because speaking is so fundamental to our constructed identity. We describe people in terms of their interactive discourse styles – gregarious, taciturn, and inscrutable" (Bialystok 2001: 239-240).

Nerea, in speaking English soon after her arrival, was made to feel insecure because of her faulty pronunciation, inappropriate words and inability to understand the colloquial Australian English of her Wollongong neighbours. According to Spolsky (Baker 1993:83), the social context of second language learning has two influences: firstly on language attitudes (which in turn leads to motivation within the individual) and secondly on learning opportunities (e.g. in formal education and informally in the community).

Nerea, confident in her own linguistic and social skills, was able over time to assert her social identity and develop an 'emergent voice' (Winter and Pauwels 2007: 187) in the same way as did the migrant mothers in Norton Peirce's (1995) study. She continued to be proud of her language and origins, ensured the

children were exposed to books and videos in Spanish, and took them to visit their grandparents and other relatives in Spain as often as finances allowed. In time she has won over her neighbours in quite a remarkable way: she has re-asserted her identity as a savvy, competent bilingual.

Edwards (2003: 41) reminds us that "beyond utilitarian and unemotional instrumentality, the heart of bilingualism is belonging". Hence losing one language and culture means losing the potential for belonging - not only to language and country but to extended networks of family and friends. Nerea's triumph has been to maintain Spanish as an important part of her identity while achieving the ability to live much of her life in English: truly belonging in two worlds.

References

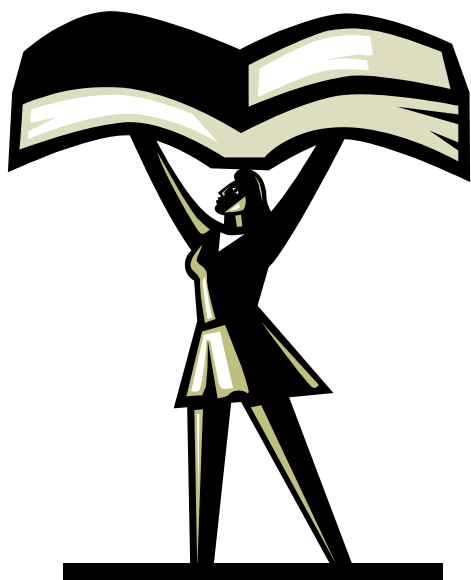
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, C. and S. Prys-Jones (1998). *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Clyne, M. (2005) *Australia's language potential*. Sydney, University of NSW Press
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. In J.M. Dewaele, A. Housen and L. Wei (eds.) *Bilingualism: beyond basic principles. festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ellis, E. M. (2006). Monolingualism: the unmarked case. *Estudios de Sociolingüística* 7 (2): 173-196
- Jones Diaz, C. (2005) Diaspora, hybridity and growing up bilingual in a globalized world. Paper presented at the conference of the Australian Association for Research in Education: *Creative Dissent: Constructive Solutions*. Parramatta NSW 27.11.05 - 1.12.05
- Liddicoat, A. (2002). Some future challenges for languages in Australia. *Babel* 37 (2):29 - 31.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1): 9 - 31.
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the native speaker. *ELT Journal* 44 (2): 97 - 101.
- Winter, J. and Pauwels, A. (2007) (eds.) *Language maintenance and the second generation: policies and practices*. London, Palgrave.

La violencia de género: compromiso y acción a través de la traducción

Olga García-Caro y Hayley King , Melbourne

Este artículo presenta la importancia del traductor y su responsabilidad sociopolítica inherente en la tarea de producir un texto para un público de otra lengua. Argumenta que el traductor puede elaborar una traducción de mayor calidad si trabaja con los individuos involucrados en el contexto social donde dicha traducción circulará y si además posee un conocimiento profundo y experiencia en el entorno del lector del texto origen. Los traductores, que inevitablemente forman parte de la sociedad, tienen la capacidad de utilizar su trabajo como herramienta para lograr cambios sociales.

Esta discusión se basa en la experiencia particular de Olga García-Caro al traducir al español siete folletos informativos para mujeres sobre la violencia de género escritos en inglés, facilitados y elaborados por Domestic Violence Resource Centre Victoria (DVRCV). Dichas publicaciones se escogieron en base a su interés personal y de investigación sobre la violencia contra la mujer.



Durante la primera etapa de este proyecto, la búsqueda de textos sobre violencia de género publicados por diferentes organizaciones y entidades estatales reveló una carencia importante de dichos

textos traducidos al español en Melbourne; facilitando aún más la continuidad de la violencia de género al no ofrecer la oportunidad de acceder a los recursos y asistencia a los que la mujer tiene derecho. Las razones de esta carencia son básicamente la falta de fondos y las estadísticas demográficas. Después de contactar con varias organizaciones, CELAS (Centro Español Latinoamericano de Asistencia Social), fue la única en mostrar interés y entusiasmo por el proyecto, admitiendo la existencia de violencia de género en la comunidad hispanohablante y la carencia de información en español. A través de CELAS se contactó con DVRCV que también mostró su interés y accedió a participar y prestar sus publicaciones para su traducción al español. En la segunda etapa, la investigación se centró en primer lugar, en la búsqueda de textos *paralelos* escritos en español, tanto traducciones del inglés como escritos originalmente en español para su comparación. Las traducciones encontradas en español de textos en inglés sobre violencia de género revelaban que los traductores de español en países anglosajones no parecían ser conscientes de las políticas y procedimientos con respecto a registro, estilo y lenguaje no sexista utilizados en este tipo de publicaciones. Se barajaron varias razones: ¿El desconocimiento de los cambios sociopolíticos en su propia lengua por parte de los traductores debido a no residir en su país de origen durante largos periodos de tiempo? ¿El conocimiento insuficiente del contexto de publicaciones sobre violencia de género? ¿La carencia de formación académica para considerar el entorno social de la traducción? ¿La ausencia de comunicación entre el traductor y los iniciadores/consumidores? ¿La falta de especificaciones por parte del consumidor? Las preguntas eran infinitas. En segundo lugar la investigación se centró en el estudio de documentación

proporcionada en su mayoría por el Instituto de la Mujer de España y su extensa Biblioteca de Mujeres y el contacto continuo con La Casa de la Mujer de Fuenlabrada (Madrid) aportando desinteresadamente valiosa información para la realización de este proyecto.

Conciencia social e interacción en la Teoría de la Traducción

En las últimas cuatro décadas los estudios de traducción se han alejado de las primeras teorías que se centraban en el proceso de traducción como uno que meramente involucraba textos. Se trabajaba a nivel lingüístico y se tenía como objetivo traducir *palabra por palabra*, sin embargo, esto ha quedado atrás ‘cuestionándose el concepto de equivalencia [lingüística] asociado a la traducción’ (Munday 2008: 13 [traducción propia = TP]). El propósito de una traducción era el elemento en el que se centraba la *Teoría Skopos*, introducida por Hans J. Vermeer en los años 70. La teoría de Vermeer propone que las estrategias del traductor están determinadas por la necesidad de producir un texto traducido que logre su propósito o función (p. 79). En este sentido satisfará las necesidades del lector y las expectativas del texto. El traductor es parte inherente de un marco social donde tiene lugar el acto de la traducción e implica ‘interacción humana’. Holz-Manttari lo describe en su *modelo de acción translativa* en el que ‘una serie de roles y actores’ (Holz-Manttari in Munday 2008: 78 [TP]) participan en el proceso y en el que cada uno tiene sus propios objetivos. Mientras algunos académicos apoyan este modelo, sugiriendo que debería ‘proporcionar directrices para toda decisión’ que un traductor considere (Shaffner in Munday 2008: 79 [TP]), otros critican la falta de ‘lealtad’ al texto original (Nord in Munday 2008: 79 [TP]). A pesar de la imparcialidad, incluida en el código ético, las ideologías, puntos de vista y valores ético-morales del traductor tiñen el texto traducido produciendo un efecto sobre el lector (Hatim & Mason 1990: 11). Sin embargo, desde la perspectiva de la

mayoría de los eruditos la traducción se percibe cada vez más como un ‘proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social’ (Hatim & Mason 1990: 3 [TP]); como resultado el traductor tiene poder para tomar decisiones con respecto a otros factores que no sean la omnipotencia lingüística. La inclusión en la sociedad, junto a este planteamiento de que los traductores son ‘personas en la cultura’ (Toury in Tymozcko 2003: 216 [TP]), significa la aceptación de que los traductores, como parte de la sociedad, poseen algún nivel de responsabilidad sobre cuestiones sociales. Estamos de acuerdo en que ésta es exactamente la cuestión; la responsabilidad y la conciencia social permiten que el compromiso y la finalidad sean visibles a través del trabajo del traductor.

El ‘giro cultural’ en los estudios de traducción ha alterado el significado tras la pregunta ‘¿Qué es una traducción correcta?’ para centrarse en ‘¿Qué hacen las traducciones? ¿Cómo circulan en el mundo y provocan reacción?’ (Simon 1996: 7 [TP]). Como resultado nos encontramos ante una manera muy útil de introducir el concepto de género en la traducción y asistir a ‘la liberación de la mujer de la lengua’ (p. 8 [TP]). La lengua es una herramienta poderosa que se ha utilizado para perpetrar la discriminación de la mujer (Penelope 1990: 192) y los estudios de traducción feminista han reflejado esta situación (Wolf 2005: 181). Consideramos que el lenguaje no sexista no sólo debe utilizarse por motivos de corrección política sino que los traductores tienen una responsabilidad social. Maria Tymozcko acentúa que ‘tanto si una traducción se inicia por motivos políticos o no [...] la traducción como medio exitoso de compromiso y cambio social, como la mayoría de acciones políticas, requiere afiliación y acción activa’ (Tymozcko 2003: 226 [TP]). Por consiguiente, es importante dar a la traducción su posición correcta, como sugiere Sherry Simon (1996: 8), que no es otra que el de mediar, no por encima de la ideología, sino a través de ella. En cuanto a cómo el traductor es o debe ser

socialmente activo Donald Kiraly (2000) ofrece una gran contribución explicando la necesidad de colaboración por parte del traductor y cómo la experiencia personal al ‘unirse a la comunidad’ (p. 13 [TP]), a la cual pertenece el lector, puede ‘ayudar a asegurar una mejor calidad’ (p. 11 [TP]) en la producción de traducciones.

A pesar de que la traducción se encuentra en la actualidad en un contexto social, cultural y político, donde el propósito, las necesidades, la interacción con las partes interesadas determinan cómo se aborda el proceso y se da reconocimiento al rol del traductor, nuestra discusión extiende esta idea mediante la aportación de pruebas que evidencian cómo el traductor puede producir una mejor traducción al formar parte de la comunidad del lector y poseer responsabilidad sociopolítica y conciencia social.



El Proceso: interacción, paralelismo, género y experiencia

Al decidir qué tipo de textos escoger para su traducción se tuvo en consideración que la interacción con el consumidor (DVRCV) sería importante dada su posición en el tema a tratar. Sin embargo, anteriormente a esto surgió ‘la necesidad de una traducción’ (Hatim & Mason: 1990: 12 [TP]) y dicha necesidad fue ‘impulsada por parte de la traductora’ (p. 13 [TP]). Por encima de ésta existía una necesidad social, que se dio a conocer durante las primeras conversaciones mantenidas con CELAS. La interacción

con el iniciador (CELAS) proporcionó un sentido más profundo de las características del receptor de los textos traducidos y un entendimiento de la necesidad de información básica y primaria sobre violencia de género, lo que ayudó en la elección de textos que ofrecieran información directa, clara y funcional. Por otra parte, la interacción con el consumidor ha sido crucial para este proyecto; de las conversaciones mantenidas y de las instrucciones proporcionadas se desarrollaron las ideas de cómo debían abordarse estos textos apareciendo el primer problema de traducción: el lenguaje no sexista.

La lengua española incluye género gramatical y utiliza el masculino genérico cuando se refiere al plural. Encajar un lenguaje no sexista en un texto se convierte en un reto ya que el texto aparece excesivamente repetitivo y aminora la velocidad de lectura. La palabra *children* lo ejemplifica con claridad: las opciones eran *los niños* y *las niñas* y *los/as niños/as*. Se decidió, en general, utilizar la primera opción en títulos y frases en negrita o cuando la palabra *children* apareciera sólo una vez en un párrafo y para no posicionar sistemáticamente el término masculino antes del femenino se optó por alternar ambos siguiendo las directrices del *Manual de Lenguaje Administrativo No Sexista* (Universidad y Ayuntamiento de Málaga 2002: 90). Otro ejemplo es la palabra *lawyer* o *magistrate*, ambos sustantivos en español poseen el masculino genérico debido a que las profesiones en la esfera pública han sido durante siglos reservadas para el hombre. Sin embargo, la incorporación progresiva de la mujer en estos sectores profesionales ha dado paso a la creación de términos de género femenino de muchas profesiones y la ‘Orden de 22 de marzo de 1995 del Ministerio de Educación y Ciencia insta a reflejar en los títulos académicos oficiales el sexo de quienes lo obtienen’ (p. 75). Por tanto, se han incluido en los textos traducidos los términos *abogado/abogada* y *jueza/juez*. Siguiendo las instrucciones del

consumidor se ha referido a la víctima como mujer utilizando el género femenino en adjetivos tales como *intimidated* (intimidada), *pressured* (presionada) o *safe* (segura), haciendo entender de esta manera que el perpetrador es hombre. Se ha seguido dicha estrategia excepto donde aparece un uso explícito del género neutro, como por ejemplo: *an abusive person* (una persona que maltrata). El consumidor reconoce que el término *domestic violence* implica género pero además incluye violencia hacia un menor, un cuidador o cualquier otro miembro de la familia. La Casa de la Mujer (email mayo 2011) utiliza el término *violencia de género* (término utilizado en España) que se refiere a la violencia del hombre contra la mujer bajo la *Ley Orgánica 1/2004 de protección integral de medidas contra la violencia de género*. El término violencia doméstica no se utiliza ya que no describe la motivación del perpetrador a cometer actos violentos ni hace referencia a quien es la víctima, la mujer.



En cuanto al registro y al estilo se refiere, las instrucciones del consumidor eran claras sobre la utilización de frases cortas y sencillas. Las mujeres víctimas de

violencia, en la experiencia de la traductora, necesitan información fácil de procesar, esto es debido a que el nivel de estrés, el deterioro emocional y el temor dificultan la comprensión. Las frases largas en español pueden dar lugar a confusión, por tanto se intentó, dentro de lo posible, acortarlas con el fin de conseguir claridad y concisión. La segunda persona *you* del texto origen se tradujo por *tú* y no por *usted* como se descubrió durante el periodo de investigación en otras publicaciones en español traducidas del inglés. El uso de *tú* se ajusta a las directrices descritas por La Casa de la Mujer que explican que ‘el estilo debe ser directo hacia la mujer y aquellos que están cerca de ella mediante un lenguaje simple en segunda persona’ (email mayo 2011). La investigación de textos paralelos en varios países de habla española como Uruguay (*¿Sabes cómo empieza?*), Méjico (*Violencia Doméstica*) y España (*Tú no estás sola*) ofreció evidencias sobre el uso de la segunda persona.

Esta característica de hacer partícipe al lector en un texto o implicar cercanía mediante la segunda persona, se solapa con dar voz a la mujer en el texto; ambas estrategias tienen como objetivo hacer sentir a la víctima/sobreviviente parte de un grupo y no como un ser aislado. En la traducción de este tipo de segmentos se encontró de gran utilidad la experiencia personal de la traductora, utilizando dicha experiencia como herramienta, para transmitir el significado de las situaciones contadas por mujeres incluidas en el texto origen.

Todas estas estrategias y ejemplos ilustran el propósito de la traducción, en palabras de Jeremy Munday, ‘el porqué un texto origen debe ser traducido y qué función tendrá el texto meta son cruciales para el traductor’ (2008: 79 [TP]). La interacción social, el paralelismo de textos, género y experiencia han sido factores que se solapan en este proyecto, centrado no sólo en el texto origen sino ‘investigando, también, el concepto del tema por parte de la cultura meta, las

clases de textos y de géneros' (Shaffner 1998: 3 [TP]).

Conclusión

La traducción como actividad social puede observarse como una herramienta para lograr un cambio social que requiere una firme participación y compromiso social, además de responsabilidad por parte del traductor en producir un texto traducido que cumpla su función. Esto implica colaboración y trabajo con los diferentes individuos y/o entidades que comparten el mismo propósito, para comprender el tema, a los lectores, el contexto sociopolítico, etc. Se puede lograr un cambio social mediante la no contribución a una mayor desigualdad. El uso de un lenguaje sexista puede influir en gran medida en la sociedad y la ocultación de la mujer en la lengua es una manifestación visible de cómo este uso da forma al pensamiento social.

Desafortunadamente la situación actual demuestra que los traductores fallan en su responsabilidad hacia la sociedad al contribuir a dicha invisibilidad, desigualdad y arraigado comportamiento machista. El conocimiento del tema de un texto origen y su contexto social, mediante la búsqueda de textos paralelos y el entendimiento del entorno sociopolítico en los cuales ambas lenguas operan, dotarán al traductor de una mayor conciencia en la toma de decisiones. Por otra parte, un conocimiento profundo de los contextos del texto origen y meta (traducción), auxiliado por la experiencia personal, es una ventaja importante para asegurar calidad mientras se logra el propósito principal del texto origen. La traducción como acto y proceso puede mejorar radicalmente si los traductores emergen de detrás del texto y se hacen más visibles y activos dentro de la sociedad.

Referencias

- Consulado General de México Houston, Texas (2010) *Violencia Doméstica*, Houston: SRE 10 abril 2011 <<http://portal.sre.gob.mx/houston/pdf/violenciaDomestica.pdf>>
- Hatim, B. and Mason, I. (1990) *Discourse and the Translator*, Londres y Nueva York: Longman.
- Instituto de la Mujer Castilla La Mancha. *Tú no estás sola*, Castilla La Mancha: Instituto de la Mujer. <<http://www.campodecriptana.info/ayuntamiento/delegaciones/delegacion-igualdad/descargas/malos-tratos.pdf>>
- Kiraly, D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*, Manchester: St Jerome Publishing.
- Munday, J. (2008) *Introducing Translation Studies Theories and applications*, Londres y Nueva York: Routledge 2nd Ed.
- Penelope, Julia. (1990) *Speaking Freely: Unlearning the Lies of the Fathers' Tongues*. Nueva York: Teachers College Press.
- Red Uruguaya Contra la Violencia Doméstica y Social *¿Sabes cómo empieza?*, Red Uruguaya: <<http://www.violenciadomestica.org.uy/medios/folleto/folleto3.pdf>>
- Shaffner, C. (1998) *Action (theory of translatorial action)*, in Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Simon, S. (1996) *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*, Londres y Nueva York: Routledge
- Tymozcko, M. (2003) *Ideology and the Position of the Translator: in what sense is a translator 'in between'?*, in Baker, M. (ed.) *Critical Readings in Translation Studies*, Londres & Nueva York: Routledge.
- Universidad de Málaga, Ayuntamiento de Málaga (2002) *Manual de Lenguaje Administrativo No Sexista*, Málaga: Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer, Área de la Mujer.
- Wolf, Michaela. (2005) "The Creation of a "Room of One's Own": Feminist Translators as Mediators between Cultures and Genders." *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*. Ed. Santaemilia, José. Manchester: St. Jerome Publishing. 15-25.

Olga García-Caro es intérprete y traductora profesional y cursa estudios de doctorado en la Universidad RMIT.

Hayley King es traductora profesional y cursa estudios de doctorado en la Universidad RMIT.

La ideología feminista y el poder de la traductora

Hayley King y Olga García-Caro, Melbourne

Lenguaje y Poder

El uso de un lenguaje políticamente correcto y no sexista se ha convertido en una constante que prevalece en documentos escritos en Australia y otros países. En inglés ya no es norma hacer referencia al término *policeman* [policía] o *fireman* [bombero]; sino que se fomenta e incluso se espera, que se haga uso de un léxico neutro como *police officer* [oficial de policía] o *firefighter* [personal de extinción de incendios]. El movimiento y el discurso feminista, así como sus teorías que tratan de la visibilidad y la agencialidad de la mujer en una sociedad dominada por el hombre, han influido en gran medida en el uso de la neutralidad (Spender 1985: 29-30). La teoría del feminismo identifica el poder que existe en el lenguaje y cómo se utiliza para la opresión de la mujer y sus derechos (Penelope 1990: 36-40). El proceso de la traducción también destaca el poder del lenguaje, que se demuestra a través de las meticulosas horas que la profesional invierte con el objetivo de producir una traducción satisfactoria. La lengua provee al individuo con recursos variados y creativos que permite la construcción y la transmisión de significado, tales como los recursos léxicos. Independientemente del significado proposicional de cada palabra, es importante observar el significado expresivo (Baker 1992: 12-14). El uso de *she* o la alteración entre *he* y *she*, cuando el sujeto es desconocido, es un recurso léxico que se ha desarrollado y explotado en inglés como resultado de la teorización feminista. Se ha procedido a la revisión de diccionarios para evitar que algunos significados sigan siendo herramientas de opresión. El diccionario de Chervis Kramarae y Paula A. Treichler, titulado *A Feminist Dictionary* es uno de ellos y se han creado palabras nuevas para eliminar la dominación masculina de referentes femeninos, “con el propósito de ‘destruir el mecanismo discursivo’ asumiendo deliberadamente el rol femenino en un acto de ‘mimetismo’” (Godard 1989: 46 [TP]), como por ejemplo *herstory* (en oposición a *history*). En lenguas donde el masculino es el referente universal, se han creado posiciones de sujeto femeninos tales como *las y los jóvenes* en español.

A pesar de que algunas entidades con conciencia social, tales como sindicatos, organizaciones no gubernamentales y entidades y agencias de gobierno siguen directrices para el uso de un lenguaje políticamente correcto, no sexista y no discriminatorio en sus documentos escritos, las editoriales de traducciones, en la mayoría de casos, aún creen que las traducciones deben domesticarse (Venuti en Munday 2008: 114) dependiendo del público final y “fingir que son textos originales” (Wolf 2005: 23 [TP]). Como resultado, no aprueban ni apoyan el uso de notas de la traductora, prefacios u otros recursos utilizados por traductoras para explicar su trabajo (Wolf 2005: 23).

Una traductora en ejercicio es consciente del requisito de un lenguaje no sexista sólo si el cliente hace expreso deseo de ello, aunque en la práctica la mayoría de editoriales no lo requieren (Wolf 2005: 23). Existe una menor necesidad, a la vez que una carencia de formación, para ser capaz de reconocer y replicar de forma autónoma un lenguaje feminista de un texto origen, además de limitadas universidades mundiales que ofrezcan cursos específicos de traducción con conciencia de género (Susam-Sarajeva 2005: 160-76). La traductora indiferente o desconocedora del discurso feminista puede no identificar que el uso de *she* cuando se refiere a un sujeto desconocido, es una estrategia para insertar un lenguaje feminista en un texto. Como norma general, los manuales de lenguaje no sexista no aconsejan sobre el lenguaje feminista, hacen una mera mención a que el lenguaje a utilizar debe incluir ambos sexos.

Como muestra, el Manual de Lenguaje No Sexista de la Universidad de Newcastle, aprobado en enero 2006, sugiere:

“La palabra ‘man’ es ambigua ya que puede significar tanto ser humano como ser humano de género masculino. Intentar buscar alternativas al uso como término genérico de ‘man’:

En lugar de: the best man for the job, **Utilizar:** the best person for the job, the best woman or man for the job, the best candidate for the job (Inclusive Language Guide: section 3.2.1 [TP]).

Un manual de instrucciones sobre lenguaje feminista quizás habría sugerido: “the best women for the job” o quizá adoptando un enfoque más radical, “the best womyn for the job” [misma pronunciación pero sin ‘man’].

El significado expresivo (Baker 1992: 13-14) que contienen las unidades léxicas contribuye a la inserción en el texto de la perspectiva que la autora tiene del mundo y de sus ideologías. En el caso del lenguaje feminista, ciertas unidades léxicas, como *herstory* y *she*, utilizadas como referente desconocido del sujeto, hacen que la lectora tenga conocimiento del la ideología feminista del autor a través del significado expresivo. A pesar de que Baker entiende que el significado léxico proporciona una lista completa de diversos elementos de significado, que componen las palabras (Baker 1992: 12-17), no hace referencia a cómo las ideologías de la autora pueden transmitirse a través de las unidades léxicas utilizadas, afectando así la presencia de una postura ideológica como la feminista. En el caso de que la traductora identifique dicha postura es posible que no disponga de los recursos suficientes para reflejarla en el texto traducido, lo que hace plantearse la duda de si existe formación adecuada en el sector de la traducción. ¿Disponen las traductoras de suficiente preparación para enfrentarse al reto de traducir un texto que está en desacuerdo con sus ideologías y puntos de vista? ¿Son lo suficientemente conscientes de su capacidad de identificar sus propias ideologías y cómo éstas pueden afectar su interpretación de un texto?

El impacto ideológico de la lengua en la sociedad es un tema que se ha estudiado en profundidad en las últimas décadas, siendo considerada generalmente Robin Lakoff la protagonista de la investigación sobre la mujer y la lengua (Torres 1992: 281). Sin embargo, ha sido recientemente cuando los estudios de traducción han mostrado interés en el contexto del proceso de la traducción dando paso a académicas de esta disciplina con interés en cultura tales como, André Lefevere, en los inicios, Sherry Simon y Luise von Flotow más recientemente. De hecho, no ha sido hasta estas últimas décadas cuando la disciplina de la traducción ha interactuado de manera más amplia con otros campos, ofreciendo nuevas teorías en oposición a las existentes como la teoría feminista (von Flotow 1997), la teoría postcolonial (Robinson 1997) y más recientemente la teoría *performance* (von Flotow 2011). No obstante, aunque se ha producido un reconocimiento del efecto individual de la traductora en el producto final (Newmark 1988: 12), y cómo el propósito de una traducción puede afectar el enfoque que se pueda dar (Vermeer in Munday 2008: 79-81), no se ha ampliado el compromiso al debate actual sobre género en el campo de la traducción.



Combinando las ideas de Newmark y Vermeer, los prejuicios y la perspectiva no sólo afectan un texto traducido (Newmark 1988: 12), sino que además influyen en el proceso, por estar dirigidos por el *skopos* (propósito) del texto final. Si observamos dicho fenómeno plural con un paradigma de género, surgen infinidad de preguntas: ¿Qué efecto produce un *skopos* feminista sobre el proceso de traducción? ¿Qué tipos de relaciones de poder existen cuando traducción

y género se cruzan? Existe una clara oportunidad para fortalecer los lazos entre poder, género y traducción.

Siguiendo con el tema del poder, uno importante es el que la traductora ejerce sobre el texto en cuanto a su interpretación ideológica y en concreto su interpretación de la ideología feminista; lo que abre el camino a preguntas exploratorias tales como: ¿Tiene la traductora el poder de transmitir u omitir dicha interpretación? ¿Cuáles son los límites al poder e influencia que la traductora ejerce? ¿Se inhibe o apoya dicho poder por parte de editoriales o agencias? Y lo más importante, ¿Poseen las traductoras formación adecuada para identificar y transmitir el tono feminista de un texto? ¿Están dispuestas a tomar una postura de activismo en sus traducciones? Obviamente estas dudas están más allá del alcance de este artículo; por tanto, nos limitaremos a comentar en general sobre las formas en que la traductora ejerce poder y es capaz de influir en la ideología feminista presente en un texto.

Poder y agencialidad en los estudios de traducción feminista

La teoría de la traducción opera en un contexto post-positivista y en la actualidad ya no se acepta la existencia de una única lectura correcta y objetiva de un texto y su traducción. Se ha producido un cambio fundamental con respecto a la forma de traducir donde cuestiones éticas e ideológicas como agencialidad y poder han reemplazado al énfasis previo que se daba a cuestiones técnicas al nivel léxico (Newmark 1988). Al tiempo que la disciplina se expande también lo hace su naturaleza interdisciplinaria con una variedad de teorías emergentes que mejoran la comprensión de la traducción, tanto como proceso, como producto. La segunda ola de estudios descriptivos que dieron comienzo a últimos de la década de los 80 (Tymoczko 2007: 43), trajo con ella una literatura variada que proporciona acercamientos originales y agudos al campo de la traducción, siendo ejemplos notables los estudios de la mujer y de género. La conexión entre la teoría feminista y de traducción hace visible a la traductora feminista y a la manera en cómo desafía los discursos patriarcales mediante la elaboración de textos traducidos; desafiar esta jerarquía de poder es una forma en la que la traductora ejercita su agencialidad, lo que demuestra su control, poder e influencia sobre los textos que elabora. A un nivel textual, dicta el tono ideológico dado en un texto mediante la elección del léxico y a un nivel no textual puede replicar, alterar e incluso crear el contexto de la lengua y cultura meta.

La traducción es una situación única en la cual un individuo o grupo posee el poder final de añadir, modificar u omitir la ideología feminista presente en un texto. Si dicha ideología se reconoce en primera instancia, la traductora debe tomar una decisión sobre cómo resolver el reto que representa su traducción.

Theo Hermans proporciona un marco teórico para mejorar la comprensión de las interacciones de poder inherentes en la transacción comunicativa de la traducción. Dicho marco está basado en la creencia de que las normas son “realidades sociales y culturales” (1996: 27 [TP]) que regulan la interacción humana tanto a un nivel individual como en un sentido colectivo y que aseguran la coexistencia social (1996: 26). Sostiene que las normas ofrecen una solución a problemas de interacción social que ocurren en el acto comunicativo de la traducción; “se emplean para guiar, controlar o modificar el comportamiento de agentes con capacidad de decisión” (1996: 30 [TP]). Las normas nacen de convenciones, que son expectativas sociales de prácticas y/o acciones particulares; una vez dichas convenciones se convierten en la respuesta esperada, se transforman en normas. Por ejemplo: hasta la fecha, los profesionales han ignorado la ideología feminista presente en un texto (Wolf 2005), por tanto, la norma (o expectativa) es la que cuando se encuentra en un texto, se obviará y no incluirá en la traducción. El control normativo dicta quien mantiene

posiciones de poder relativo y dominio, que lleva a poderes de decisión de agentes individuales. Este marco, obviamente, es un buen punto de partida para el entendimiento de relaciones de poder inherentes en la traducción, sin embargo, creemos que es preciso un análisis más profundo del concepto para proporcionar un conocimiento más exhaustivo ampliando la definición de poder para no ser meramente una perspectiva jerárquica y beneficiar así el campo de la traducción. El poder y la influencia no sólo se generan por aquellas personas en posiciones de dominio, entendemos que las oprimidas también ejercen y exhiben su propia forma de poder; un poder que normalmente está encubierto y socava el orden social superior que hemos definido como acción social. Concebir y razonar la *acción translativa* de esta manera asistirá a establecer unas bases sólidas sobre las cuales pueden construirse y expandirse teorías de poder e influencia en la traducción.

A continuación del giro cultural, en los estudios de traducción, surgió lo que Gentzler & Tymoczko acuñaron como ‘el giro del poder’; un cambio de enfoque hacia la agencialidad de la traductora y el poder implícito sobre los cambios culturales (Tymoczko 2007: 44). Sin embargo, dicha orientación sobre la agencialidad no fue la primera, sino que fue un tema recurrente en la disciplina desde la Segunda Guerra Mundial que surgió de la necesidad de traducir propaganda y documentos de inteligencia (Tymoczko 2007: 189). El trabajo de Foucault indudablemente ha repercutido en el entendimiento actual del poder y la agencialidad con respecto a la traducción, aunque estamos de acuerdo con Tymoczko en que es necesario desarrollar teorías más exhaustivas sobre el poder que examinen más allá de la lucha de clases e incluyan “fenómenos contemporáneos incluyendo redes de información del mundo, globalización, cultura corporativa multinacional, los medios de comunicación y las tecnologías de todo tipo desde la industrial y militar a las tecnologías de los medios de comunicación e información” (Tymoczko 2007: 207 [TP]). Los juegos de poder y las distintas influencias involucradas en la traducción se han documentado ampliamente teniendo cada actor de la *acción translativa* un papel determinado (Holtz-Mäntäri in Munday 2008: 78). A pesar de que esta disección enumera con claridad todas las partes involucradas, no explica lo suficiente el efecto causado sobre elementos específicos del texto traducido. Es posible que teorías ajenas a la traducción puedan tener la capacidad de ofrecer perspectivas que podrían asistir en esta explicación.

Los estudios de género y su teoría feminista relacionada son una pareja acertada para los estudios de traducción, no sólo por ser pionera del análisis semiótico y del discurso sino por anunciar sensibilización, un comportamiento que creemos es integral en la práctica de la traducción. Las teorías del discurso se centran en el conocimiento de que el texto como poder trata de las relaciones entre la autora, el texto y la lectora; una relación que es inherentemente influenciada por el poder (Elshtain 1982: 603). El feminismo cree en que los significados que guarda un texto, creado por hombres en una posición de poder dominante, perpetúan y dan continuidad a la opresión de la mujer (Penelope 1990, Spender 1985; Torres 1992). Aunque ha sido sólo en esta pasada década cuando los estudios de traducción feministas se han institucionalizado y estudiado sistemáticamente (Wolf 2005: 22), en la actualidad siguen en continuidad con una progresión notable en los últimos años. La investigación hasta la fecha ha sido especialmente de carácter interdisciplinario aunque existe una falta significativa de investigación colaborativa resultando en estudios llevados a cabo por académicas feministas de forma individual (Wolf 2005: 22) y no como resultado de un equipo de trabajo cohesionado. ¿Podría el entorno aislado de la traducción, junto al gran número de profesionales *freelance*, influir en esta situación? El lado positivo presenta un estudio significativo, que analiza específicamente las directrices proporcionadas por editores con respecto al lenguaje y discurso no sexista, a cargo de Wolf, utilizando encuestas y entrevistas como método de investigación. Sin embargo, aunque este estudio refiere al uso del lenguaje feminista y no sexista, no aborda el nivel de poder e influencia que la traductora posee al tomar decisiones. Una mayor investigación en este campo podría dar luz al papel activo de la traductora.

El poder de la traductora: ¿hacia dónde se dirige?

La traducción es una situación única en la cual un individuo o grupo posee el poder final de añadir, modificar u omitir la ideología feminista presente en un texto. Si dicha ideología se reconoce en primera instancia, la traductora debe tomar una decisión sobre cómo resolver el reto que representa su traducción. Aunque esto es claramente un proceso inherente en la traducción, es importante destacar que la traductora por una parte tiene la oportunidad de ser una activista y por otro una opresora, teniendo en cuenta que no todas las traducciones ofrecen este nivel de poder e influencia. Aun cuando la traductora está bien posicionada para ser consciente e identificar dicha ideología, cabe la posibilidad de carecer de imaginación y recursos para transmitirla con efectividad, lo que pone de manifiesto una brecha importante en la educación y la formación dentro de la disciplina. Hacer uso de otras teorías y disciplinas académicas darían impulso a los estudios de traducción y asistirían en su progresión, alejándose del análisis textual y tradicional del campo de la traducción y hacia un enfoque social y ético más amplio.

Referencias

- Jan (2006) Inclusive Language Guideline. In *The University of Newcastle: Policy Library*.
- Baker, Mona (1992). *In other words : a coursebook on translation*. London; New York: Routledge.
- Elshtain, Jean Bethke (1982). Feminist Discourse and Its Discontents: Language, Power, and Meaning. *Signs* 7.603-21.
- Godard, Barbara (1989). Theorizing Feminist Discourse / Translation. In *Tessera*.
- Hermans, Theo (1996). Norms and the Determination of Translation: A Theoretical Framework. *Translation, power, subversion*. Ed. by R. Alvarez Rodríguez & M. C. A. Vidal. Clevedon ; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Munday, Jeremy (2008). *Introducing translation studies theories and applications*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Newmark, Peter (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Penelope, Julia (1990). *Speaking Freely: Unlearning the Lies of the Fathers' Tongues*. New York: Teachers College Press.
- Robinson, Douglas (1997). *Translation and empire: postcolonial theories explained*. Manchester: St. Jerome.
- Spender, Dale (1985). *Man made language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Susam-Sarajeva, Sebnem (2005). A Course on 'Gender and Translation': As an Indicator of Certain Gaps in the Research on the Topic. *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*. Ed. by J. E. Santaemilia, 161-76. Manchester; Northampton MA: St. Jerome Pub.
- Torres, Lourdes (1992). Women and Language: From Sex Differences to Power Dynamics. *The Knowledge explosion : generations of feminist scholarship*. Ed. by C. Kramarae & D. Spender, 281-90. New York: Teachers College Press.
- Tymoczko, Maria (2007). *Enlarging translation, empowering translators*. Manchester; Kinderhook, NY: St. Jerome Pub.
- Von Flotow, Luise (1997). *Translation and gender : translating in the "era of feminism"*. Manchester & Ottawa: St. Jerome Pub. & University of Ottawa Press.
- Von Flotow, Luise (2011). *Translating women*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Wolf, Michaela (2005). The Creation of a "Room of One's Own": Feminist Translators as Mediators between Cultures and Genders. *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*. Ed. by J. Santaemilia, 15-25. Manchester: St. Jerome Publishing.

Hayley King es traductora profesional y cursa estudios de doctorado en la Universidad RMIT
Olga García-Caro es intérprete y traductora profesional y cursa estudios de doctorado en la Universidad RMIT.

Reflexiones sobre el fenómeno multicultural: Australia y América Latina: latitudes cambiantes con una historia común

Carolina Hernández, Melbourne

En el presente artículo se busca articular perspectivas teóricas de autores europeos y latinoamericanos a la realidad concreta de Australia; pues si bien se trata de tierras distantes y lejanas, es posible hallar realidades y fenómenos similares.

Los orígenes del fenómeno multicultural se encuentran en los procesos migratorios; es decir, la movilidad que ha hecho posible que diversas culturas compartan un mismo espacio físico. Históricamente, el contacto con diversas culturas se ha caracterizado por relaciones de dominación y discriminación.

La coexistencia o simple convivencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural; pues es necesaria la combinación, en un territorio dado con una relativa unidad social, de una pluralidad de culturas que mantengan permanentes intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes sentidos de la vida.

Así, Martín Hopenhayn reflexiona sobre los orígenes del problema multicultural a lo largo de la historia y sostiene que la relación entre diversas culturas ha estado asociada a efectos negativos como la negación del otro, a través de procesos de aculturación y xenofobia. Tal es el caso en América Latina y el Caribe, donde los conflictos de multiculturalismo se vinculan históricamente a la dialéctica de la negación del otro. Entendida en términos étnicos y culturales, “(...) la negación del otro es el reconocimiento unilateral de una cultura

como válida frente a otras que se les niega legitimidad (...)”¹

En América Latina y el Caribe, la negación del otro se remonta al período de descubrimiento, conquista y colonización, recorriendo la relación entre la metrópoli (España y Portugal) y la periferia. Incluso luego de la independencia de la metrópoli, la negación del otro se agudiza más aún, en la época de la modernidad. Así lo sostiene Hopenhayn, “Aunque en la formación de los Estados nacionales en el siglo XIX se planteó formalmente la superación de las estructuras jerárquicas de la colonia bajo la bandera de una sola cultura y una sola nación, esta fórmula sirvió también para empresas de homogeneización nacional que arrasaron con las culturas indígenas, sea por medio de la aculturación o del exterminio. Así se forzó a las culturas indígenas a someterse a las formas culturales del eje dominante de la cultura blanca-europea.”²

Si bien este autor se refiere puntualmente al caso de América Latina, sus afirmaciones no son ajenas a la situación de Australia; ya que en dicho país, el conflicto del multiculturalismo también tiene su origen en la época del descubrimiento y la colonización.

Con la llegada y colonización de la corona británica en Australia, los aborígenes son expulsados de sus tierras y aislados o exterminados. En 1901 cuando Australia forma una nación “independiente”, es decir, una monarquía constitucional, el proceso de aculturación se agudiza y legitima bajo la instauración de la ley de la política blanca. Con esta política inmigratoria de exclusión se prohíbe la entrada a aquellas personas

¹ Hopenhayn en *Pensar Iberoamérica*. 2002.
<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm>

² *Ibidem*.

europeas que no sean blancas y se expulsa a aquellas personas de origen asiático o de otras islas cercanas. Desde su origen y durante la modernidad, el contacto entre diferentes culturas se ha caracterizado por la negación del otro a través del reconocimiento de la cultura blanca-europea como eje dominante.



En la historia de la sociedad australiana, la negación del otro se produce de doble manera; negación hacia los aborígenes y negación hacia los inmigrantes no anglosajones. Siguiendo el planteamiento de Hopenhayn, este imaginario cultural de negación del otro, asociado al proceso de aculturación se transfiere al otro-extranjero provocando actitudes xenofóbicas. La intensificación de los procesos migratorios genera y revive la xenofobia y los prejuicios raciales en los países receptores, especialmente si el otro-extranjero no es blanco y migra desde países caracterizados por una mayor densidad de población indígena, afro-latina o afro-caribeña. Esto se observa claramente con los paraguayos y bolivianos que migran hacia Argentina, o los ecuatorianos y peruanos en Chile. Incluso con todos ellos cuando migran hacia los Estados Unidos y países europeos.

En Australia la xenofobia crece notablemente después de la Primera Guerra Mundial. Las actas de inmigración aprobadas en la década del veinte restringen la entrada de españoles y de otros europeos meridionales. A su vez, la inmigración proveniente de Sudamérica es restringida por la política de la Australia blanca. Así, la mayoría de los habitantes de América del Sur y América Central tienen prohibida la entrada a Australia hasta mediados de la década del setenta. Solo aquellas personas

europeas asentadas previamente como inmigrantes en Brasil y el Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay) pueden acceder a Australia.

Tras la Segunda Guerra Mundial, por razones políticas y económicas, Australia permite la entrada a ciertos inmigrantes europeos no anglosajones pero a su vez implementa una fuerte política de asimilación o aculturación reflejada en la educación y los medios de comunicación.

Entre los años 1945 y 1955 llegan a Australia un millón de inmigrantes europeos, siendo el sesenta por ciento de ellos no anglosajones. Ante dicha situación el gobierno lleva a cabo un intensivo programa de asimilación para australianizar a los nuevos inmigrantes. Bajo este programa, un agresivo monolingüismo caracteriza al país. Se equipara el uso del inglés con la lealtad a la corona británica, no existen servicios de intérpretes y el uso de lenguas distintas al inglés es prohibido como medio de instrucción y publicación.

Frente a estos antecedentes históricos que relacionan al multiculturalismo con la negación del otro, Hopenhayn propone el concepto de multiculturalismo proactivo y dice: “Un multiculturalismo proactivo nos invita a conciliar la afirmación de la diferencia con la igualdad de oportunidades de los distintos grupos e identidades culturales que recorren el tejido social”³ Se refiere entonces a un concepto de multiculturalismo que promueva el reconocimiento cultural y la integración social.

Así, Martín Hopenhayn afirma la necesidad de “(...) una política de acción positiva frente a las minorías que no solo contemple los derechos sociales como la educación, el trabajo, la asistencia social y la vivienda; sino también los derechos de participación en la vida pública, de respeto a las prácticas culturales no predominantes, y de interlocución en el diálogo público (...) el reconocimiento de la diversidad

³ Hopenhayn
<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm>

multicultural y pluriétnica implica que los estados y gobiernos reconozcan los derechos de estos grupos, los incorporen a la legislación y provean los medios necesarios para su ejercicio real”.⁴

Entre los años 1945 y 1955 llegan a Australia un millón de inmigrantes europeos, siendo el 60 por ciento de ellos no anglosajones. Ante dicha situación el gobierno lleva a cabo un intensivo programa de asimilación para australianizar a los nuevos inmigrantes. Bajo este programa, un agresivo monolingüismo caracteriza al país. Se equipara el uso del inglés con la lealtad a la corona británica, no existen servicios de intérpretes y el uso de lenguas distintas al inglés es prohibido como medio de instrucción y publicación.

En este sentido, un hito importante en la historia de Australia es la política de Gough Whitlam. En 1973 el gobierno laborista de Whitlam elimina la política de la Australia blanca e incluye explícitamente a los aborígenes australianos e inmigrantes en sus políticas sociales. Por primera vez se establece un servicio de traducción e interpretación, se elimina el límite del 2,5 por ciento que tenían las emisoras de radio de tiempo en el aire para lenguas extranjeras, iniciándose la retransmisión en estas lenguas y finalmente se aprueba una ley que prohíbe la discriminación basada en raza, color, origen o sexo.

Si bien el gobierno de Whitlam fue obligado a dimitir, su paso por el poder instaura una nueva política australiana con respecto a los inmigrantes, apareciendo por primera vez en los discursos políticos la palabra multiculturalismo y diversidad cultural. Estos cambios políticos permiten la expansión de asociaciones de ayuda social, las radios étnicas y las escuelas comunitarias.

Hasta aquí, se observa como el contacto de dos o más culturas históricamente ha sido caracterizado por la negación del otro. Y como a partir de la década del setenta, en Australia surge la idea de multiculturalismo como reconocimiento de las diferencias, es decir, de aquellas comunidades étnicas-culturales diferentes a la cultura anglosajona.

Una contribución teórica importante para complementar este concepto de multiculturalismo en la posmodernidad, es aquella ofrecida por el teórico francés, Alain Touraine, quien sostiene que “la sociedad multicultural no se caracteriza por la coexistencia de valores y prácticas culturales diferentes; menos aún por el mestizaje generalizado. Es aquella donde se construye la mayor cantidad posible de vidas individuadas, donde el mayor número de individuos logran combinar, de manera diferente cada vez, lo que los reúne (...) y lo que los diferencia”⁵

Con estas palabras, Touraine proclama la necesidad de entender el concepto de multiculturalismo, como fenómeno que si bien reconoce la diversidad cultural plantea la necesidad de interacción y diálogo entre aquellas culturas en una relación social simétrica.

La coexistencia o simple convivencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural; pues es necesaria la combinación, en un territorio dado con una relativa unidad social, de una pluralidad de culturas que mantengan permanentes intercambios y comunicaciones entre

⁴ Ibídem

⁵ A. Touraine (1997: 189).

actores que utilizan diferentes sentidos de la vida.

Australia y Melbourne, principalmente, se han enriquecidos por la presencia de inmigrantes de todo el mundo. En estas tierras, actualmente conviven alrededor de 200 nacionalidades, se hablan más de 230 lenguas y se practican alrededor de 120 creencias religiosas. En este contexto multicultural, la comunidad hispanohablante es relativamente pequeña en comparación con otras comunidades étnicas. Según cifras del censo del año 2006, en la actualidad hay alrededor de 86 miles de hispanohablantes que viven en Australia. Esta población es diversa, ya que provienen de más de veinte países de América del Sur y Central, y de España.

Conociendo esta realidad, y como miembros de la comunidad de habla-hispana queda en

nuestras manos promover el interés por nuestra comunidad étnica en la sociedad australiana, y evitar que esta comunidad quede encerrada en sí misma, como en una sociedad multicultural caracterizada por una fragmentación autista.

Si bien los aportes teóricos que guiaron esta reflexión fueron concebidos y pensados para tierras geográficamente distantes de Australia, se pueden observar procesos y fenómenos similares. Siguiendo el planteo de los autores citados, el objetivo de una sociedad multicultural es que todos los individuos puedan trabajar juntos y, al mismo tiempo, sus diferencias culturales sean reconocidas. Por ello, nuestra tarea pendiente es la búsqueda y creación de contextos que posibiliten la interacción y participación entre las diferentes comunidades étnicas que habitan un mismo suelo.

Referencias

-Hopenhayn, M. (2002) “El reto de las identidades y la multiculturalidad” en *Pensar Iberoamérica*.

<<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm>>

-Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. PPC. Madrid.

¡Adiós Mr. Berlanga!

Abraham Hernández Cubo, Auckland

El 13 de noviembre de 2010 el cine español se quedó huérfano de uno de sus padres más insignes. La muerte de Luis García Berlanga supuso el adiós a una de las personalidades más importantes de la cultura española de los últimos tiempos.

El cineasta valenciano fue testigo del devenir histórico, político y social de la España de la segunda mitad del siglo XX y supo analizar como nadie lo grotesco del tiempo que le tocó vivir a través de esa inigualable óptica que combinaba magistralmente lo cómico con lo luctuoso.

Esa mezcla de su sarcástico retrato de la “España de la pandereta” y su particular humanismo generó una obra crítica, humorística y en definitiva única, contada con la frescura y la agilidad narrativa de quien supo crear un estilo propio.

Quizás el adjetivo que mejor define su obra es sin duda el que el habla popular ha acuñado para referirse a ella: la filmografía de Berlanga es ante todo “berlanguiana”. Para entender semejante tautología haremos un recorrido por su obra y nos detendremos en algunas de sus películas más celebradas.

Los comienzos

Nacido en Valencia en 1921, Luis García Berlanga perteneció a la primera promoción saliente del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas de Madrid, junto a otro de los grandes del cine español: Juan Antonio Bardem. Ambos iniciaron su singladura cinematográfica de la mano al codirigir su primera película: *Esa pareja feliz* (1951). Aunque se trate de su ópera prima, en ella apuntaban ya algunas de las constantes que posteriormente definirían su cine. El tono tragicómico de Berlanga o las preocupaciones ideológicas de Bardem están de alguna manera presentes en el film.

No obstante tras *Esa pareja feliz* Berlanga dio un paso de gigante. El director valenciano se enfrentó por primera vez a la dirección de una película en solitario. Aunque la pluma de Bardem (como también la de Miguel Mihura) estuvieron presentes en el guión, *¡Bienvenido Mr. Marshall!* (1952) sentó las bases del universo berlanguiano y aún hoy día es una de sus obras más conocidas. Su proyección en el Festival de Cannes marcó también el inicio del reconocimiento internacional del director.

Lo que en un principio iba a ser un musical para lanzar la carrera de Lolita Sevilla se convirtió en una parodia de la ingenuidad de la España de la época. Los habitantes de Villar del Río esperan con ilusión la llegada de los norteamericanos a su pequeña aldea creyendo que ésta va a cambiar sustancialmente sus vidas. Aludiendo al Plan Marshall que Estados Unidos había lanzado para apoyar la reconstrucción de Europa tras la II Guerra Mundial (y del cual España fue excluido), Berlanga critica la autarquía franquista así como la situación política y económica en la que el país estaba sumido. El director usa los tópicos de lo que se reconoce habitualmente como “español” (y de los que el cine franquista era su mayor abanderado) para construir una caricatura de esa imagen de la España de los años 50 que el régimen acaudillaba.

Como toda sátira, la película combina el humor con la crítica magistralmente y comienza a perfilar el concepto de “berlanguiano”. El interés principal del cineasta es retratar “lo español”, definir qué es eso de la idiosincrasia española. Muchos, además de Berlanga, lo han intentado también. En lo que el director valenciano se diferencia de otros es en su acercamiento a la hora de acometer semejante tarea. El sentido del humor de Berlanga es cáustico y pone de manifiesto las miserias morales de sus personajes. Es crítico con las actitudes de éstos, hace

evidentes sus contradicciones y ridiculiza su mediocridad, pero al mismo tiempo los mira con humanismo y compasión, es decir, siendo consciente de la complejidad inherente a ese concepto de “español” que muchos otros trataban de simplificar. En el fondo las películas de Berlanga desprenden una sensibilidad inusitada entre los cineastas de la época. El film fue también la primera colaboración del director con su actor más querido: el entrañable José Isbert.

Aunque ¡*Bienvenido Mr Marshall!* apunte ya las características estilísticas de su director, es desde luego una película más vitalista que sus posteriores obras de los años 60, donde llevará el concepto de berlanguiano a otros terrenos.

Después de narrar las vicisitudes de los habitantes de Villar del Río, Berlanga dirigió *Novio a la vista* (1953), *Calabuch* (1956) y *Los jueves, milagro* (1957), en la cual los vecinos de un pequeño pueblo crean milagros falsos para convertir el lugar en un destino atractivo para el turismo religioso. La crítica a la Iglesia y a la moral católicas es otro de los rasgos que define la obra de Berlanga, lo cual le causó no pocos encontronazos con la censura (sobre todo en esta película, cuyo guión fue especialmente distorsionado). En general durante los años de la dictadura, el talento creativo de Berlanga tuvo que ingeniárselas para poner de manifiesto su postura antifranquista sorteando a la vez los ánimos represores de las tijeras del régimen. Franco decía de Berlanga que no era un comunista, sino algo peor que eso: “un mal español”.

Berlanga no era el único que quería cambiar las cosas en el cine español. Él fue uno de entre un grupo de directores que asistieron a las llamadas Conversaciones de Salamanca de 1955, en las cuales diversos cineastas disertaron sobre la importancia del cine como transmisor de ideas y como medio de reflexión sobre la realidad, una visión muy diferente a la del régimen, que veía el cine como un instrumento propagandístico y como una oportunidad

de ofrecer una falsa imagen de prosperidad aderezando sus películas con alegres folclóricas y finales felices.



Las obras maestras

Berlanga entró en la década de los 60 por la puerta grande, dirigiendo las dos obras maestras por las cuales se ganó un lugar privilegiado en la historia del cine: *Plácido* (1961) y *El verdugo* (1963). El mérito de la genialidad de estas dos películas hay que atribuírselo no sólo al estado de gracia de su director, sino también al inicio de su colaboración con el que ha sido uno de los mejores guionistas del cine español: Rafael Azcona, quien por aquel entonces ya había colaborado con Marco Ferreri en la escritura de *El pisito* (1959) y *El cochecito* (1960).

Estas películas marcan también la cima de lo que hoy día entendemos por cine berlanguiano. Las señas de identidad más características de su estilo y de su particular manera de entender el uso del lenguaje cinematográfico están en estas dos obras como en ninguna otra.

Berlanga se afianza como un maestro en el uso del plano secuencia. Sus personajes se mueven por el cuadro con una precisión exquisita trazada por un sentido impecable del montaje interno. La maestría del director reside en hacer que todo ese minucioso entramado parezca más una algarabía caótica que se sucede de manera natural y que impregna la narración de un ritmo muy ágil y dinámico. Sobre todo ese espectro de personajes se sustenta la coralidad de las

películas de Berlanga. En *Plácido*, además, la dirección e interpretación de todo el plantel de actores hacen que la película sea brillante.

El título original de *Plácido* iba a ser *Siente un pobre a su mesa* en alusión al lema de una campaña del régimen franquista que pretendía potenciar la caridad cristiana. En este “cuento de Navidad” las familias ricas de una ciudad de provincias acogen a un pobre en la cena de Nochebuena. Berlanga critica la hipocresía burguesa y crea un esperpento donde la miseria moral, la mediocridad y la falta de solidaridad afloran sobre las apariencias que los personajes intentan mantener de cara a los demás. El “qué dirán” es más importante que cualquier motivación pseudo-filantrópica.

Quizás fue ese aire de comedia inofensiva lo que despistó a la censura. Ésta nunca fue una institución que destacara por su sagacidad para desentrañar lo que realmente pretendían contar algunas películas y en este caso tampoco supo ver detrás de la historia de *Plácido* una de las más hábiles y grotescas sátiras sobre el cinismo de la sociedad española de la época. Tragicomedia en estado puro.

El verdugo hacía más evidente su espíritu crítico y por eso tuvo más problemas con la censura, aunque ésta no pudo impedir su proyección y éxito en el Festival de Cine de Venecia. Para muchos no sólo es la mejor película de su autor, sino de todo el cine español; y es que en este caso Berlanga continúa haciendo gala de su humor negro y de una depurada puesta en escena, pero tratando al mismo tiempo un tema tan trascendental como el de la pena de muerte y poniendo en clara evidencia la indolencia del régimen franquista y la esperpéntica cicatería de la época.

La película cuenta la historia de José Luis (Nino Manfredi), un empleado de una funeraria que se casa con Carmen (Emma Penella), hija de Amadeo (José Isbert), un verdugo a punto de jubilarse. Dados los apuros económicos de la pareja, Amadeo convence a José Luis para que herede su

puesto, pues al ser funcionario del Estado tendrá derecho a una casa. Ante la dificultad de conseguir una vivienda por otros medios, José Luis acepta pensando que jamás llegará el momento en que tendrá que ejecutar a un reo. Sin embargo el temido día llega.

Quizás es esa última escena de *El verdugo* la que ha pasado a la historia como el momento más quintaesencial de la filmografía berlanguiana. En pocas ocasiones un director ha logrado que el espectador pase de la risa a la congoja con tal maestría. El plano final del film, en el cual tanto el reo como el verdugo son llevados a la rastra hacia el patíbulo, sintetiza esa crítica a la mezquindad humana que subyace bajo cada fotograma de Berlanga. De hecho la idea de hacer la película partió de ese plano final y de una anécdota real en la que un verdugo se había desmoronado en los momentos previos a la ejecución de una condenada a muerte.

Pero *El verdugo* no es sólo un alegato contra la pena capital. Es también la historia de una víctima del sistema, la de alguien que se encuentra preso de sus propias circunstancias, creadas éstas por sus inocentes concesiones a un régimen que lo ha acabado engullendo. Su protagonista queda así abocado a un destino del que quiere (aunque no puede) escapar. La película retrata además otros problemas sociales: sus personajes se encuentran ahogados por las penurias económicas, por la aparente imposibilidad de labrarse un buen futuro por sí mismos y por la complicación que supone encontrar un lugar donde vivir.

La interpretación de todo el elenco actoral es soberbia, en especial la de José Isbert, al que Berlanga mira con una compasión que humaniza lo inhumanizable. Todo ello queda salpicado por un brillante uso del humor negro. El empleo del distanciamiento humorístico para retratar el horror hacen de esta obra una de las más complejas de su autor.

El cine de Berlanga tras *El verdugo*

El director valenciano llegó a la madurez con *Plácido* y *El verdugo* y para muchos la agudeza que desprenden estas obras ya no se volvió a ver con tanta contundencia en el resto de su filmografía, aunque a su carrera todavía le quedaba un buen trecho.

La dificultad de hacer cine en España lo llevó a coproducir y rodar su siguiente película en Argentina: *La boutique* (1967). Ya de vuelta en España dirigiría la comedia *¡Vivan los novios!* (1969) y la que el mismo director ha calificado como una de sus películas más personales: *Tamaño natural* (1973), film de un tono bastante diferente a lo que había hecho hasta entonces y en el que trata de una manera buñueliana y surreal temas como el de la soledad, la incomunicación o el fetichismo.

Berlanga rueda su siguiente película, *La escopeta nacional* (1977), en el seno de un nuevo momento histórico para España. Tras la muerte de Franco en 1975 terminaron la represión y la censura. No sólo el cineasta valenciano, sino todos los artistas e intelectuales españoles recuperaron la libertad para dar rienda suelta a su conciencia crítica. Algunos piensan que la genialidad de Berlanga afloró de manera más sorprendente durante la dictadura, cuando se las tenía que ingeniar para “sugerir” las cosas en vez de mostrarlas explícitamente, lo que no quita para que con *La escopeta nacional* volviera a dar un espectáculo delirante de la grotesca familia del Marqués de Leguineche. El director retrata la vileza de los coletazos del franquismo con un humor desmadrado y recuperando la habilidad narrativa de tiempos pasados. La película es la primera (y mejor) entrega de una trilogía que completaría con *Patrimonio nacional* (1980) y *Nacional III* (1982).

A éstas le siguió *La vaquilla* (1985), una disparatada comedia sobre la Guerra Civil española. La anécdota de un grupo de soldados republicanos que secuestran una vaquilla que iba a usarse en las fiestas de

un pueblo cercano le sirve a Berlanga para representar lo absurdo del conflicto. Nuevamente el humor se mezcla con la reflexión. Los personajes de *La vaquilla* distan mucho del enfoque heroico-bélico tan habitual en otras películas del género. Como en otras ocasiones a Berlanga le interesa más su dimensión humana, su cotidianeidad. El dislate de las situaciones que aparecen en esta película no es sino un reflejo del sinsentido de una contienda en la cual muchos de los combatientes no tenían muy claro qué estaban haciendo. Probablemente la última gran película de Berlanga.

Tras *La vaquilla* vinieron *Moros y cristianos* (1987), que cuenta las peripecias del viaje a Madrid de una familia turroneira, y *Todos a la cárcel* (1993), comedia que reincide en la preocupación del director de sacar a luz la hipocresía de sus personajes, aunque en este caso lo hace con menor credibilidad que en anteriores ocasiones.

En 1999 Berlanga dirigió su última película *París-Tombuctú*. La historia con la que decidió despedirse del cine es la de un cirujano parisino que a punto de suicidarse cambia de opinión y decide irse en bicicleta a Tombuctú. En su periplo mediterráneo se encontrará con toda una ristra de personajes estrambóticos con los que el cineasta hace un repaso de sus inquietudes. Por desgracia el testamento de Berlanga es más tosco que lo que se podría esperar de alguien que dirigió obras maestras en el pasado. El propio director había dicho tras *La vaquilla* que se retiraba del oficio y quizás por eso sus tres últimas películas son añadidos a una filmografía que carecen de la solidez de muchas otras de sus obras.

No obstante Berlanga deja un legado único por su singularidad y maestría a la hora de retratar la España de la segunda mitad del siglo XX con una comicidad y perspicacia espléndidas. Su particular uso del lenguaje cinematográfico y la concepción coral de sus historias hacen de su cine una marca inconfundible. Con razón el término “berlanguiano” se usa

hoy día para referirse a cualquier situación grotesca de la vida cotidiana española.

En la línea de Valle-Inclán o Goya el cineasta valenciano ocupa un lugar entre los artistas que han retratado la vertiente esperpéntica de España. Berlanga sabe reírse de lo ridículo de la realidad que le rodea sin abandonar su humanidad y

haciendo de su cine un arma crítica y reflexiva, en definitiva una obra irrepetible de un artista único que perdurará en el patrimonio cultural de España como espejo tragicómico de la sociedad y como un inteligente análisis de eso que llamamos “españolidad”.

¡Adiós, Mr. Berlanga!

Filmografía de Luis García Berlanga

Cortometrajes

- *Tres cantos* (1948).
- *Paseo por una guerra antigua* (1948). Codirigida con Juan Antonio Bardem, Florentino Soria y Agustín Navarro. *El circo* (1949).
- *Se vende un tranvía* (1959). Cortometraje para televisión, escrito por Berlanga y Azcona.
- *Las cuatro verdades* ("Les quatre vérités", 1963), episodio *La muerte y el leñador*. Adaptación de las fábulas de Jean de la Fontaine en una coproducción franco-italo-hispano-alemana.
- *El sueño de la maestra* (2002).

Largometrajes

- *Esa pareja feliz* (1951). Codirigida junto a Juan Antonio Bardem.
- *Bienvenido, Mister Marshall* (1952)
- *Novio a la vista* (1954)
- *Calabuch* (1956)
- *Los jueves, milagro* (1957)
- *Plácido* (1961)
- *El verdugo* (1963)
- *Las pirañas* (*La boutique*, 1967)
- *¡Vivan los novios!* (1970)
- *Tamaño natural* (1973)
- *La escopeta nacional* (1977)
- *Patrimonio nacional* (1980)
- *Nacional III* (1982)
- *La vaquilla* (1985)
- *Moros y cristianos* (1987)
- *Todos a la cárcel* (1993)
- *París-Tombuctú* (1999)

Series de televisión

- *Villarriba y Villabajo* (1994). Creador de la serie y guionista, fue dirigida por él y por Carlos Gil y Josetxo San Mateo.
- *Blasco Ibáñez, la novela de su vida* (1997).

El flamenco, nuestra música más universal

M^a Dolores Martínez Cascales, Canberra

El 16 de noviembre de noviembre de 2010 el Arte Jondo se elevó a la categoría de Patrimonio Inmaterial de la Humanidad gracias a la bendición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que lo ha incluido en su lista de manifestaciones culturales a proteger.

Con doscientos años de existencia, se ha hecho, acreedor de un lugar en el curriculum de la enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas. Es por esto que desde estas páginas de la revista *Voces Hispanas* queremos contribuir a su divulgación.

Será Andalucía, región que hace de puente entre Europa y África, la tierra escogida para su nacimiento. Es una tierra abonada con culturas que van de los tartesos a los romanos pasando por fenicios y griegos. Donde los judíos musulmanes y cristianos se han sentido a gusto los unos al lado de los otros durante siglos. Es aquí pues, con este rico legado cultural, donde se producen las primeras manifestaciones musicales de lo que más tarde se conocerá como Arte Jondo.

El flamenco que actualmente está tan de moda, no siempre gozó del prestigio actual. En sus orígenes fue un arte de las clases populares y en general de gente de “mal vivir”.

Los primeros cantes (tonás) basados en viejos romances, fueron creados por campesinos iletrados, gente anónima, cuyas melodías *a capella* cantadas en las largas jornadas de trabajo, aliviaban sus penas. Algo similar al nacimiento del *blues*.

Los cantes camperos -de siembra, de siega, etc.- se interpretaban sin acompañamiento instrumental teniendo una gran semejanza con las melodías gregorianas. En los pueblos, los artesanos, expresaban sus sentimientos con melodías acompañadas por sus útiles de trabajo, por ejemplo el martillo

en el caso del herrero (martinete). También la gente trashumante, que en repetidas ocasiones es llevada a prisión por no tener oficio ni beneficio, según las leyes del momento, canta para expresar su dolor y sus ansias de libertad (carceleras).

Todas estas manifestaciones del pueblo llano, que tenían lugar durante los trabajos agrícolas o en fiestas familiares van a ir evolucionando de tal manera que a finales del siglo XVIII son interpretadas por individuos que adquieren la categoría de artistas. Aunque siguen bebiendo de la tradición oral.

Los escritores románticos que viajaron a España allá por el siglo XIX encontraron el flamenco muy exótico, muy original y escribieron profusamente sobre él. Era una corriente literaria y filosófica que revalorizaba la cultura popular. Este arte lo encontraron lleno de misterio y pasión y así lo divulgaron por toda Europa.

En cuanto al término flamenco hay muchas teorías sobre su origen. Una de ellas es la que da Blas Infante en su libro *Orígenes de lo flamenco y secreto del cante Jondo*, en el que lo supone derivado de la expresión árabe *felah-mengu*, campesino huido¹. Éste era el nombre que se les daba a los moriscos expulsados, después de la conquista de Granada por los Reyes Católicos, que se escondieron y mezclaron con la población. Esta hipótesis avalaría la influencia árabe en el flamenco.

Otro estudioso, nos cuenta que en la corte de Carlos V los cantores de su capilla eran todos de Flandes, es decir: flamencos en el sentido geográfico-patronímico de la expresión y por ello en el lenguaje popular

¹ *Orígenes de lo flamenco y secretos del cante jondo*, Sevilla, Consejería de Cultura, 1980; edición facsímil del XXII Diputación-Ayuntamiento de Estepona, Málaga, 1994 (reed.). Cádiz, Fundación Municipal de Cultura, 2006. p. 165.

se estableció la sinonimia entre cantor y flamenco (originario de Flandes). Esta identificación genérica se aplicaría posteriormente a los cantores populares y daría lugar a la expresión cante flamenco.

Las hipótesis en torno a la explicación etimológica son numerosas y variadas, solo he mencionado dos, pero hay bastantes más. Aunque a la hora de la verdad ninguna parece ser la definitiva.

A principios del siglo XX, con la proliferación de los cafés-cantantes comienzan a surgir los profesionales del cante, el baile y el toque (guitarrista). Pero para algunos intelectuales como Manuel de Falla y Federico García Lorca, esto representa su muerte, la degradación del arte debido a su comercialización.

Para preservar lo “puro” crean un concurso, una especie de “Andalucía tiene talentos”, que se celebra en Granada en 1922. A tal evento invitaron a la *crème de la crème* de los intelectuales europeos, a los que se les quería mostrar el verdadero flamenco, sin edulcorantes. En las bases del concurso la única exigencia que había era que los aspirantes fueran desconocidos. El jurado compuesto por Antonio Chacón, “La Niña de los Peines” y Manuel Torres, las grandes figuras del momento, fueron los jueces de más prestigio que podían existir.

En este primer certamen de Granada recibirá una mención de honor un niño de 13 años llamado Manuel Ortega Juárez, más tarde conocido como “Manolo Caracol”, que se convertiría en una de las grandes figuras del flamenco.

Pese a todo, pese a la guerra entre puristas y ortodoxos, el flamenco sigue creciendo. Hay una gran proliferación de artistas, que gracias a su peculiar manera de entender un cante crean estilo y se multiplican los palos.

En estos momentos el flamenco tiene una gran riqueza de cantes o palos Especial mención merecen los fandangos, término procedente de la palabra mozárabe jarcha. Es un tipo de música muy extendida por todo el territorio español y portugués.

Música folclórica que en su vertiente flamenca tiene una variedad casi infinita. Su forma dependerá del intérprete y de la localidad de donde proceda, por ejemplo: Fandango de Almonaster, Fandango de Huelva, Fandango de Alonso, Fandango de Almería etc.

Con la proliferación de los concursos, el flamenco va ganando publicidad, aparece en los periódicos, radio, televisión, revistas... se graban discos, se ruedan películas... incluso se convierte en un espectáculo de masas gracias al fenómeno “Camarón” (José Monje Cruz), en los años 1980. Este artista destacaba, además de por el virtuosismo de su voz, por su gusto en la elección de las letras que cantaba, muchas de ellas poemas de García Lorca.

Si el cante evolucionó, no digamos la guitarra. No podemos olvidar mencionar al guitarrista con el que empezó Camarón de la Isla, Paco de Lucía, con el que la guitarra flamenca alcanza su madurez elevándose al plano de solista. Con él se inicia una etapa de esplendor, sin precedente, de dimensión universal.



Las mujeres también han jugado un papel fundamental en la evolución de este arte. A una ellas, Dolores de Paterna de la Rivera, se le atribuye la creación del “cante por peteneras”. Cuenta la leyenda que era una mujer de “rompe y rasga” esto es: extraordinariamente guapa y que tenía claro lo que quería. Este cante es muy difícil. Pocos han conseguido interpretarlo con calidad una excepción fue Pastora Pavón, “la Niña de los Peines”. Actualmente se ha convertido en un desafío para los artistas.

El flamenco en pleno siglo XXI continúa enriqueciéndose con la fusión de estilos musicales, fiel a sus orígenes, como ya hiciera en el pasado incorporando músicas diferentes, transformándolas y enriqueciéndolas.

Hoy en día tiene una dimensión universal. Conocido en todos los rincones del mundo, gracias a importantes artistas que han llevado el flamenco por los cinco

continentes, ha dejado de ser una manifestación artística exclusiva de Andalucía. Al igual que el Jazz, que ha traspasado las fronteras de Nueva Orleans, el flamenco también llega a todo el mundo, aunque, naturalmente, sigue siendo Andalucía la capital del flamenco y donde con más frecuencia se puede disfrutar de este arte ya sea en festivales, en peñas, tablaos o espectáculos teatrales.



Los palos del flamenco
en flamencaula.blogspot.com

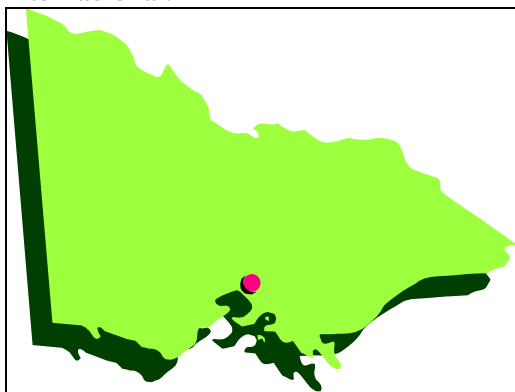
Para terminar aquí os dejo con estas páginas donde encontraréis información, ideas y actividades sobre el flamenco para llevar al aula:

- <http://ares.cnice.mec.es/folclore>
- <http://ares.cnice.mec.es/flamenco>
- <http://flamencaula.blogspot.com>
- <http://www.flamencoviejo.com>
- <http://andalucesdownunder.blogspot.com>
- <http://www.horizonteflamenco.com>
- <http://www.elartedevivirelflamenco>

La V Cumbre Mundial de las Artes y la Cultura: reflexiones culturales

Laura Martínez Oliveras, Melbourne

La V Cumbre Mundial de las Artes y la Cultura organizada por la Federación Internacional de Consejos de Artes y Agencias Culturales (FICAAC) tuvo lugar del pasado 3 al 6 de octubre en Melbourne, en vísperas del *Melbourne International Arts Festival* y en colaboración con *Arts Victoria*. LA FICAAC fue creada en diciembre del 2000 con el objetivo de llegar a ser un punto de encuentro para artistas y responsables culturales a nivel internacional.



Melbourne, capital de Victoria

Los principales objetivos de la FICAAC son:

- Informar a los organismos encargados de la financiación de proyectos culturales sobre las cuestiones que afectan a la cultura a las políticas culturales vigentes.
- Consolidar y gestionar la información cultural de los organismos culturales.
- Construir redes, promover y mejorar la cooperación entre los organismos culturales.
- Promover la importancia de la inversión pública en la cultura.
- Proporcionar herramientas de gestión financiera, recursos humanos e información a los miembros de la federación.

La primera cumbre mundial, se celebró en Ottawa el año 2000. La segunda cumbre se celebró en Singapur en el 2003, la tercera se celebró en Newcastle Gatehead en 2006 y la cuarta cumbre se celebró en Johannesburgo en 2009.



El tema de la V Cumbre fue *las intersecciones creativas*, y se debatió cómo el arte puede influir en la sociedad afectando a temas de gran interés como la salud, el medio ambiente, la educación, la identidad cultural, la economía y las nuevas tecnologías.

La Cumbre Mundial de las Artes y la Cultura tiene como objetivos dar a conocer cuáles son las buenas prácticas a nivel artístico y cultural, crear redes de colaboración entre los organismos culturales de diferentes países e iniciar proyectos de investigación con la finalidad de apoyar a los artistas y a la cultura a nivel tanto nacional como global.

La intervención de Mike van Graan, de Sudáfrica, secretario general de *Arterial Network*, fue una de las más populares. *Arterial Network* es una organización formada por artistas, activistas culturales, industrias creativas y ONGs vinculadas a la cultura con el objetivo de desarrollar el continente africano luchando por los derechos humanos y apoyando la democracia. Van Graan sostuvo que la libertad cultural puede desencadenar la muerte en muchos países del tercer mundo,

La sesión más destacada de la cumbre fue la mesa redonda *Rumbo a lo desconocido*. Los panelistas estuvieron de acuerdo en que es necesario un cambio en los

métodos de financiación de proyectos, en la manera de establecer políticas culturales y en las pautas de evaluación de proyectos interdisciplinarios.

También se afirmó que las políticas culturales aún no han incorporado las nuevas tecnologías en su discurso cultural, dejando obsoletas diversas leyes y haciendo prácticamente imposible la financiación de proyectos innovadores propios de la era digital. Sin ir más lejos, la legislación española sobre Propiedad Intelectual ha quedado desfasada, regulando situaciones de la era digital según normas que no fueron concebidas para este entorno.

Para nutrir y expandir el rol de la cultura como vehículo para la creatividad social y la innovación tecnológica, es importante promover la creatividad en el sistema educativo.

Es importante tener en cuenta que la era de las nuevas tecnologías está haciendo tambalear la base de muchos negocios culturales, forzando a que algunos sectores reinventen y adapten sus modelos de negocios a una realidad donde Internet ha revolucionado el sector. Este es el caso de la industria de la música. El uso abrumador de Internet en la explotación y comunicación de la música, ha forzado a diseñar nuevos modelos de negocio en este sector. Fruto de este intento de adaptación surgió “Spotify” (octubre del 2008), plataforma digital que tiene por objetivo instaurar una nueva manera de escuchar música, ofreciendo música en streaming de artistas a quienes paga derechos de autor. A raíz de esta iniciativa nacieron diferentes distribuidoras digitales de música, que van dejando de lado a las tradicionales distribuidoras musicales. Diversos estudios demuestran que desde 2009 el número de personas que piratean música ha descendido más del 25%, dato que

debería incentivar el diseño de nuevos modelos de negocio para otras industrias culturales.

Asimismo, diferentes conferenciantes coincidieron en que es sumamente importante invertir en las artes y la cultura, al tratarse de una inversión que produce beneficios a nivel social, al fortalecer la libertad de expresión, y a nivel económico, al atraer turismo, generar empleo y establecer una sociedad más productiva. Paralelamente, es imprescindible establecer nuevos métodos y fuentes de financiación en el ámbito cultural que sean más exigentes a nivel de calidad y menos condicionantes a nivel de contenido.

En la actualidad la financiación colectiva o “crowdfunding” está adquiriendo notoriedad al ser un método alternativo para financiar cualquier tipo de proyecto cultural. El “crowdfunding” es la cooperación colectiva para la captación de recursos que nació en 1997 con el grupo británico de rock *Marillion*. Éstos recaudaron 60.000 dólares americanos con las donaciones de sus seguidores vía Internet y así consiguieron realizar su tour por los Estados Unidos.

Para nutrir y expandir el rol de la cultura como vehículo para la creatividad social y la innovación tecnológica, es importante promover la creatividad en el sistema educativo, construir una red de profesionales especializados en la gestión cultural y proporcionarles todo tipo de herramientas para el desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades de gestión.

Asimismo se afirmó la trascendencia que supone incrementar las colaboraciones entre el sector cultural y otros sectores, como el de la sociedad de la información, nuevas tecnologías, turismo, el sector educativo y medioambiental, lo que reforzaría el impacto social y económico de la inversión cultural.

Alison Tickell, del Reino Unido, expuso su experiencia como directora de la

organización sin ánimo de lucro *Julie's Bicycle*, demostrando la importancia de la colaboración entre el sector cultural y el medioambiental. *Julie's Bicycle* es la organización más representativa que trabaja por la sostenibilidad de eventos. Fue creada por la industria de la música y el espectáculo británicos en 2008 y participa activamente en la asesoría, diseño y supervisión de sistemas de gestión de la sostenibilidad en eventos culturales, principalmente dentro de la música y el teatro.

La lengua española es uno de los idiomas con más potencial de crecimiento del siglo XXI, convirtiéndose en una industria relevante a nivel nacional e internacional: literatura, música, cine, televisión, artes plásticas, museos, etc.

Otro elemento a recalcar es la importancia del idioma como valor cultural. La lengua es una herramienta vital no sólo como medio para comunicar pensamientos e ideas, sino también para crear amistades, lazos culturales y relaciones económicas, representando una expresión fundamental de entidades culturales y sociales. En particular, según los estudios de expertos, la lengua española es uno de los idiomas con más potencial de crecimiento del siglo XXI, convirtiéndose en una industria relevante a nivel nacional e

internacional: literatura, música, cine, televisión, artes plásticas, museos, etc.

Cabe destacar que en Australia las industrias culturales representan un 5,3% del empleo nacional experimentando un crecimiento del 10% en los últimos años valorado en más de 31 billones de dólares, lo que representa un crecimiento medio del 3.9% anual. El gobierno australiano invierte 333 millones de dólares en arte y actividades culturales, apoyando el uso de nuevas tecnologías para el acceso y participación en la cultura.

En España, durante el 2009, las industrias culturales representaron el 2,9% del total del empleo nacional, aumentando 0,3 puntos desde el 2000. El gasto líquido en cultura por parte de la Administración General del Estado fue de 1.075 millones de euros (0,10% PIB), por parte de la Administración Autonómica 2.129 millones de euros (0,20% del PIB) y por parte de la Administración local e 3.907 millones de euros (0,36% del PIB).

Por ello, podemos sostener, que a nivel global es necesario un cambio en la gestión de la cultura, teniendo en cuenta que las ideas creativas evolucionan a lo largo de los años y es imposible categorizarlas por largos periodos de tiempo. Afortunadamente, la mayoría de los países entienden que la cultura no sólo tiene una inmensa importancia social, política y cultural, sino que además es un elemento primordial para el desarrollo de los individuos, y como consecuencia, para el progreso del país.

EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES

El club de lectura del Centro de Recursos Alejandro Malaspina

Benigna Margarita García, Canberra

*Acércate hasta su puerta
No dejes que caiga sobre ti
Una honda tristeza
Pues tu amor tendrá palabras nuevas
En una tierra nueva
En un lugar nuevo
Para el silencio y la vigilia.*

Jesús Losada, *Huerto Cerrado del Amor.*

El Centro de Recursos Alejandro Malaspina de Canberra se abrió en 1991 con el principal objetivo de facilitar materiales e información a los profesores de español en Australia y Nueva Zelanda. En la actualidad cuenta con 2254 socios muchos de los cuales son estudiantes de español o simplemente personas a las que le gusta el español. El Centro tiene más de 6.000 libros a disposición del público.

En los últimos años se han abierto muchos clubes de lectura en todo el mundo. Hay incluso organizaciones donde se registran estos clubes de lectura y en muchos de los libros que se publican últimamente tanto en lengua inglesa como española se incluye ya una ficha de lectura que puede ser utilizada como tal en los clubes de lectura.



Sala de lectura del centro Alejandro Malaspina

Normalmente están formados por un moderador y un grupo de personas que se reúnen periódicamente, una vez a la semana o al mes, para hablar durante una hora de un libro que previamente han leído en sus casas. Suelen tener un número máximo de miembros para que las reuniones sean viables, se aconseja que ese número no sea superior a veinte. Generalmente las reuniones se llevan a cabo en una biblioteca o en una librería. Todos suelen leer el mismo libro y, dependiendo de la periodicidad de los encuentros, se habla del libro entero o de la parte que han leído para la reunión. En la mayoría de los casos se trata de novelas o libros de relatos. En las reuniones se suele hablar sobre la acción, los personajes, el estilo literario, las opiniones sobre el libro, etc.

El club de lectura del Centro de Recursos Alejandro Malaspina de la Embajada Española en Canberra, abierto a todos los socios del centro, no sigue todas estas reglas y se ha adaptado al público del Centro. La principal diferencia es que la mayor parte de los clubes de lectura están dirigidos a personas que hablan el mismo idioma y leen en ese idioma, que suele ser su lengua materna. Sin embargo, al tratarse de un club de lectura en un Centro de recursos español en un país de habla inglesa, para un porcentaje alto de socios el idioma en que se lee, español, no es su lengua materna y a veces ni siquiera tienen un nivel muy alto en él. Es precisamente esta característica, la diferencia de capacidad de leer en español de sus socios, la que ha determinado que se rompa otra de las reglas: que todos lean el mismo libro. Si bien es verdad que algunos de los miembros escogen el mismo libro, la mayoría optan por leer libros distintos que estén más adaptados a

su nivel y gustos. Al haber roto la regla de leer todos el mismo libro se ha abierto un abanico mucho más amplio sobre qué tipo de libro leer. Si nos podemos adaptar a los niveles leyendo lecturas graduadas, también nos podemos adaptar a los gustos de los lectores y así se leen no sólo novelas sino libros de poesía, relatos, ensayos, biografías y teatro. Al haber tanta variedad de libros, las reuniones que en principio serían de una hora suelen alargarse y a veces duran hasta tres horas.

Para el moderador del club esta estructura supone que tiene que leer muchos más libros y más variados para poder intervenir y ayudar a los socios y no convertirse en otro socio más. Como se puede deducir de lo expuesto anteriormente, se trata de un club de lectura muy flexible, que va cambiando adaptándose a los intereses de los socios. También podríamos llamarlo un club de conversación sobre libros, ya que otro de los objetivos es que los socios puedan practicar español. Puesto que además de leer, tienen que escribir una ficha sobre lo que han leído, se puede decir que en este club de lectura los socios desarrollan las cuatro destrezas de la lengua: comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral. ¿Deberíamos entonces llamar a las reuniones una clase de lengua, otra forma de aprender una lengua extranjera?



Colección del Centro de recursos

La primera decisión que había que tomar antes de anunciar el club de lectura era qué día y a qué hora serían las reuniones. Como mi intención era que los socios fueran muy variados, tanto en intereses

como en edades, para poderse enriquecer así con las lecturas y las opiniones de los demás, tenía que ser después de las cinco y, dado que Canberra está muy extendida, había que darles tiempo para trasladarse a Manuka, donde está el Centro de Recursos. Al final se decidió hacerlo el segundo jueves de cada mes a las seis de la tarde.

Antes de la primera reunión que tuvo lugar el 12 de mayo, miré los libros de lectura que había en el Centro de Recursos. Comprobé también cuáles se habían prestado más para averiguar los gustos de los socios del Centro puesto que seguramente serían ellos en gran parte los que vinieran al club. Hice una primera selección de novelas, ensayos, libros de viaje, poesía y teatro que yo creía que podían ser interesantes para los lectores. Al no tratarse de un club literario sino que el objetivo es que los miembros disfrutaran leyendo uno de los criterios para elegir los libros es que respondieran a muy variados gustos para poder mantener su motivación y que no fueran demasiado difíciles de leer. Eso cerraba las puertas a libros de literatura clásica. Me interesaba también que los socios conocieran a autores contemporáneos, a los que están escribiendo ahora y que aún no se estudian en las Facultades de Humanidades. Seguramente algunos de los socios no tendrían un nivel alto de comprensión lectora y si tuvieran que leer libros sin adaptar dejarían de disfrutar con la lectura y por lo tanto no podrían aprender leyendo. Por eso elegí lecturas graduadas de distintos niveles y también con distinta temática, de aventuras o suspense para que les hiciera leer deprisa en lugar de detenerse a buscar cada palabra en el diccionario.

Se creó una ficha de lectura lo suficientemente ambigua como para que cada uno pudiera sentirse cómodo rellenándola. Los únicos datos que se les pedían eran el autor y título del libro, el argumento o los temas que se tratan, su opinión y si lo recomendarían a otros lectores. Sería esta ficha la que tendrían delante cuando hablaran sobre el libro

leído ante los demás socios, más un guión que un trabajo de investigación.

Estos primeros días antes de la primera reunión resultaron muy interesantes ya que me permitieron leer libros que de otra forma posiblemente nunca habría leído porque, como casi todos los lectores, con el tiempo tiendo a leer un mismo tipo de libros. Tengo que admitir que, si bien me gustan todo tipo de géneros, mi lectura favorita es la poesía, pero no suele ser la más atractiva para los socios de los clubes de lectura.

La otra labor era darlo a conocer no sólo en el Centro de Recursos, en la radio o en los clubes de estudiantes de las universidades sino a todo el mundo que tuviera interés en el español, incluso en los restaurantes de tapas o en las cafeterías de Manuka y Kingston que suelen atraer a todo tipo de público.

Y llegó el primer encuentro. Aunque me habían avisado que muchas veces no va nadie a las nuevas actividades porque resulta difícil encontrar tiempo para involucrarte en nuevas aventuras una vez que el año ha comenzado y ya se han intentado llevar a cabo los buenos propósitos, afortunadamente no fue así y, aunque no mucha gente, sí vinieron siete lectores dispuestos a compartir sus gustos y a disfrutar con la lectura de los demás. Entre los lectores tanto de esa primera reunión como de las que siguieron había gente muy variada, de distintas edades desde los 18 a los 68 años, distintas profesiones: administrativos, profesores, estudiantes, amas de casa, abogados etcétera, de distintos niveles de español: desde intermedio a prácticamente bilingües pero todos con intereses comunes: leer, compartir sus gustos y aprender y divertirse leyendo.

La primera actividad después de presentar el club de lectura y darles las fichas de lectura y los formularios para que se hicieran socios del Centro de Recursos los que no lo eran y otras tareas burocráticas más aburridas, fue que se presentaran y nos hablaran del tipo de libros que habían leído y los que les gustaría leer. De esta

manera se daban a conocer a los demás también a través de sus gustos literarios. Para romper el hielo fui yo la primera que intervine y para atraer su atención dejé a un lado mis propias aficiones y hablé de libros que sabía habían sido traducidos con gran éxito de ventas en Australia o que podían conocerlos por haber sido llevados a la gran pantalla como Isabel Allende o Javier Marías. Tiempo tendría para darles a conocer otros.

Tal y como había pensado sus gustos eran muy variopintos, aunque muchos coincidían en su afición por los libros de suspense o de aventuras. Pero también las lecturas de clásicos, dos sobre Bécquer y uno incluso declaró su pasión por Cervantes y el Quijote que había leído en su versión original. Y para mi sorpresa, grata sorpresa, casi todos estaban interesados en la poesía, alguno incluso podía recitar de memoria trozos de poemas españoles y no sólo de García Lorca que es el poeta al que suelen citar los lectores anglosajones. Así que entre todos decidimos que además de un libro en prosa los que quisieran podrían leer también un libro de poesía y comentarlo o leer algún poema en la siguiente reunión.



Colección de recursos audiovisuales

Al acabar de presentarse brevemente comencé a hacerles sugerencias sobre los libros que podían leer teniendo en cuenta sus gustos y su nivel de español. Como no estaba previsto que hubiera lectores interesados en la literatura clásica o en la poesía, tuve que improvisar y buscar más libros para recomendarles. En los libros de poesía procuré escoger los que tenían también un CD con los poemas grabados,

muchos de ellos recitados por los mismos escritores, de esta manera podían encontrar más sentido a sus lecturas. También a los lectores de libros graduados normalmente les recomiendo libros con CDs para reforzar la comprensión. Siempre comentan que, como pasan tantas horas en el coche, suelen escucharlo varias veces y así aprenden mucho de una forma menos consciente pero no por ello menos eficaz. Contado así, parece que hubo una serie de presentaciones formales y una intervención de una profesora de literatura al final que les recomendó los mejores libros. No fue así, en realidad se trató de un verdadero diálogo. Los miembros del club se sentían libres para interrumpir y hacer preguntas y comentarios, se estableció una conversación muy interesante en la que todos intervenían y, cuando los que tenían menos nivel dudaban los demás les ayudaban.

Al pasar un mes nos volvimos a reunir de nuevo. La voz se había corrido y aparecieron nuevos socios. Uno de los de la anterior reunión no pudo venir pero mandó un correo para explicar las razones por las que no podía acudir y pidiendo consejo sobre otro libro para poder hablar sobre él en la siguiente reunión. Esta vez el diálogo fue incluso más fluido que cuando se conocieron y la reunión duró casi tres horas sin que ninguno nos diéramos cuenta de que había pasado tanto tiempo. Ya no era yo la única que recomendaba libros sino que se los recomendaban unos a otros. Algunos se aprendieron casi de memoria algunos poemas y lograron convencer de que leyeran poesía incluso a los más reacios. Varios de los socios se habían leído hasta tres libros mientras que alguno manifestó que no había tenido tiempo y no había conseguido acabar el que se había llevado pero que podía hablar de él. Al igual que había ocurrido en la primera reunión en ningún momento hubo una sucesión de monólogos sino que el diálogo surgió desde el primer momento.

De todos los libros que se habían llevado sólo uno de ellos no fue del gusto de su lector e incluso pedía disculpas por ello, ya que se trata de un escritor muy reconocido como literato. Le expliqué de nuevo que el club de lectura pretendía que sus miembros disfrutaran leyendo y así pudieran aprender o mejorar su nivel de español, pero que había millones de libros en el mundo y no nos iba a dar tiempo a leerlos todos, por lo tanto no merecía la pena perder el tiempo sufriendo al leer uno que no nos gustaba. Predicando con el ejemplo les expliqué cómo yo no había sido capaz de acabar libros que yo creo que están muy bien escritos y que incluso sus autores han recibido un premio Nóbel.

Después de las pocas reuniones que hemos tenido hasta ahora se ven claramente los gustos de cada uno y en muchos coinciden. Es pronto para sacar conclusiones pero sí hay libros que han tenido muchísimo éxito y otros que han resultado más difíciles.

Las novelas ganan claramente a los ensayos. Entre estas los autores favoritos son, sin duda alguna, Arturo Pérez Reverte y Carlos Ruiz Zafón. Con Carlos Ruiz Zafón empiezan leyendo las novelas más breves pensadas en principio para adolescentes como *El Palacio de la Medianoche* y después ya no pueden parar y acaban leyendo todas las que encuentran hasta *El Juego del Ángel*. Están tan enganchados al autor que han pedido que les avise cuando publique una nueva novela. También les ha gustado mucho Ildelfonso Falcones y Julia Navarro. Todos tienen en común que la intriga empieza desde la primera página, les hace meterse inmediatamente la trama y pueden leer rápidamente aunque no entiendan todo lo que están leyendo.

En ensayo prefieren los libros de viajes. Como muchos han viajado por Europa y América Latina me piden que les recomiende libros sobre esos países. Entre los autores que más les han gustado están Maruja Torres, especialmente *Amor América* y todos los de Javier Reverte, aunque curiosamente el que más les ha gustado es uno de África: *Vagabundo en*

África. Les gustan estos autores porque no se centran sólo en sus aventuras viajando sino que hacen referencia a la historia y, en el caso de Javier Reverte también a la literatura ya que cita libros de autores que han escrito sobre la zona donde están viajando.

En poesía la estrella es claramente Jaime Gil de Biedma aunque también les gustan Antonio Gamoneda, Antonio Colinas y Jesús Losada. De Jaime Gil de Biedma hay que decir que el libro favorito es *Antología personal* porque tiene un CD donde el autor lee sus poemas y lo hace tan despacio y tan claro que disfrutan muchísimo escuchándole, a veces entienden todo sin necesidad de leer el poema a la vez. Con Jesús Losada me puse en contacto y se mostró dispuesto a

contestar a los correos de los miembros que quisieran hacerle preguntas o comentarios.

No sólo los socios están aprendiendo, también yo aprendo muchísimo con ellos. Y estoy empezando a conocer también la literatura australiana gracias a sus comentarios. Aunque estoy muy ocupada leyendo libros nuevos en español para saber si se los puedo recomendar también leo lo que ellos me recomiendan, especialmente de poesía australiana que, desgraciadamente, es prácticamente desconocida en España.

La experiencia está resultando tan satisfactoria que esperamos poder abrir otro club de lectura en Sídney en un futuro próximo.

FICHA DE LECTURA:

DATOS DEL LECTOR:

Nombre y apellidos:

Nivel de español:

Gustos literarios

DATOS DEL LIBRO:

Autor:

Título:

Argumento/Temas:

Personajes:

¿Lo recomendarías?

¿A qué tipo de lector?

Referencias

- http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=496:crear-nuestro-propio-club-de-lectores&catid=8:propuestas-didacticas
- http://perso.wanadoo.es/bibliopete/club_lectura.htm
- [http://www.dpteruel.es/DPT/Anuncios.nsf/0/016955b3bcca0098c125757100461553/\\$FILE/Receta%20para%20un%20Club%20de%20Lectura.pdf](http://www.dpteruel.es/DPT/Anuncios.nsf/0/016955b3bcca0098c125757100461553/$FILE/Receta%20para%20un%20Club%20de%20Lectura.pdf)
- <http://www.leerenmadrid.com/clubes.htm>
- <http://www.rmbm.org/agenda/index.php?e=2553>
- <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/opencms/export/bibliotecas/bibhuelva/bibliorecom/Clubdelectura.html>
- http://www.jcyl.es/web/jcyl/pr/es/Bibliotecas/Page/PlantillaDetalleContenido/1140103268858/Texto/1252046982761/_?asm=jcyl



Zona de consulta para profesores

Hampton Primary School: a great Spanish program

Giselle Insausti and Sheila García, Melbourne

Hampton Primary School in Victoria has been delivering Spanish as a second language for the last 9 years. However, for the first time in 2011, a language assistant has been incorporated into the program. The Spanish language assistant program started in 2010 and is supported by the Department of Education and Early Childhood Development. The main objective of this program has been to generate student interest for both the language and Hispanic culture. Similarly, the assistant has contributed ideas regarding the implementation and adaptation of teaching units and, in conjunction with the teacher has worked to improve them through careful reflection. Therefore, classes are simultaneously interactive and practical, in such a way that the students are absorbed in their learning, becoming protagonists of their own learning while discovering material that would aid them in the future.

In the classroom, the function of the assistant varies considerably depending on the type of activity. Small group, rotational activities in which the students put into practice different aspects of the language - reading, writing, interacting and listening - have been a success and made possible with the help of the assistant. This achieved a more student-centred, tailored approach, enabling individualised attention for students (particularly on comprehension, reading and speaking), while others worked independently on other tasks. This has also facilitated the assessment of the progress of each individual student.



Similarly, it is occasionally necessary to distribute new exercises to early finishers or to aid those in need of help. In both cases, the assistant utilised techniques to guide them, by employing different strategies such as comprehension activities with headphones, or games. Another great advantage is that the assistant and teacher are able to engage in 2-part oral interaction through role-plays, storytelling and puppeteering. The students consequently, having participated in these activities, see this conversation and value Spanish more as a communication tool.

Spanish classes at Hampton Primary School are delivered to 430 students whose ages vary from 5 to 10. As a result, distinct methods and techniques are used for teaching. Students draw associations from the material through different activities (songs, games, technology and dramatizations), and attribute them to their immediate reality which in turn, is later used to interpret other cultures. These methods awaken their enthusiasm which is evident through their progress in every class. Even the youngest students, in the final weeks of the third trimester, have begun to form sentences, and some have even created their own fairy tales!

The older students have enjoyed learning through new technologies, expressing their likes and dislikes in Spanish and creating their first dialogues. Through group work, students are inspired to achieve the objectives of various activities - they not only learn to cooperate with each other but also develop their skills in the language more rapidly. Communication and group work are essential for language acquisition.

At Hampton, students not only learn Spanish, but also to appreciate and value the Hispanic culture in all its varieties. From Flamenco to Zumba to dances from the Canary Islands – students are exposed to the Hispanic culture from an early age.

They also had incursions from the music group, *Terekitetap*, with the support of the Consulate General of Spain in Melbourne.



Zumba lesson



A visit to the National Gallery of Victoria with the program *Un paseo por el arte* A walk through art.

Students have visited the National Gallery to view the works from the Hispanic culture exhibited there using the educational kit '*Un paseo por el arte*¹¹'. Student experienced works by Spanish and Latin American artists and works created by other artists in or inspired by Spain and Latin America which have been selected for Spanish language practice but also as a reflection of Hispanic culture. This resource allows students to experience the rich heritage of Spanish art and to realise its potential

as a portal to illuminating and appreciating Spanish history and culture. The units of study were followed by a visit to the National Gallery of Victoria to experience first-hand iconic works linked to Spanish culture.

Hampton students in years 1 and 2 have taken part in a Spanish writing competition coordinated by the Victorian Association for Teachers of Spanish (VATS). The inspiration gained from these aspects of sociocultural learning is clearly reflected in their daily work and effort.

In short, our work is a continuous learning experience, an enriching one for both teachers and students alike. Arguably, it is also to enable the education community to experience the Hispanic world. However most importantly, beyond the appreciation of colleagues and parents, it is the small, grateful smiles that are ultimately our reward and are the ones we will never give up on.



¹¹ <http://www.ngv.vic.gov.au/learn/schools-resources/un-paseo-por-el-arte/>

Units of work that have been undertaken in 2011:

Preparatory

First trimester: This is me! My first numbers, colours, my family and pets

Second trimester: Parts of the body with Plín plín the clown

Third trimester: Lights, camera, action! We dress our puppets of the Big Bad Wolf and Little Red Riding Hood with our favourite clothes and film them teaching us Spanish.

Grade 1

First trimester: Happy birthday, friends! Dates of our birthdays

Second trimester: The animals and the circus

Third trimester: One upon a time... - Creation of our own fairytales

Grade 2

First trimester: Multiculturalism and diversity: My origin and my likes and dislikes

Second trimester: The circus and my hobbies

Third trimester: Environmental campaign: Recycle, turn off the lights and take care of the environment.

Grade 3

First trimester: Carnaval! Who am I? A Pirate? A Princess?

Second trimester: The characters in the carnival and interviewing them

Third trimester: Live your own story with 'My crazy life' and create Vokis

Grade 4

First trimester: Night and Day – What is the time?

Second trimester: My daily routine and my comic

Third trimester: Getting to know the Aztecs, their sports and their calendar

La difusión del español en el ámbito laboral en Australia: el ejemplo de *Acciona*

Lourdes María Sánchez Guerrero, Melbourne

El embajador de Australia en España, don Noel Campbell, destacó en un discurso pronunciado en la Universidad de Valladolid en el año 2006 la importancia que supone para España fortalecer sus relaciones económicas con Australia, ya que el área Asia-Pacífico, en un futuro no tan lejano, será la región económicamente más poderosa del mundo.

Las palabras de Noel Campbell se hicieron eco entre muchos empresarios españoles que apostaron por tomar un nuevo rumbo hacia las Antípodas en busca de oportunidades de inversión. En la actualidad ya son más de 60 empresas de España que operan en Australia, el doble que en el año 2005.

Entre estas 60 empresas españolas en Australia destaca ACCIONA, una de las principales corporaciones líderes en los sectores de energías renovables, infraestructura y agua que está presente en el mercado australiano desde 2002. Tras haber invertido más de 630 millones de dólares y empleado más de 500 personas en Australia, ACCIONA actualmente cuenta con dos parques eólicos en Waubra y en Gunning y opera el parque eólico de Cathedral Rocks junto con una empresa asociada. Además, ACCIONA agua es parte del consorcio que trabajará en el diseño y la construcción de la planta desaladora de Port Stanvac cerca de Adelaide y la división ACCIONA infraestructura es la parte del consorcio que ganó el concurso para la construcción, operación y mantenimiento del túnel Northern Link en Brisbane.

Todos estos éxitos posicionan a ACCIONA en un alto lugar en el pódium de las mejores empresas españolas en el país. Sin embargo, otro éxito del que

pocos hablan es el modo en el que la compañía ha creado un puente de entendimiento entre los empleados de España y Australia.

Para ello, la empresa ofrece clases de lengua y cultura española en sus oficinas de Melbourne y Adelaide a todos los empleados y directores que estén interesados en aprender nuestra lengua y cultura, del mismo modo que a los empleados españoles se les ofrece cursos en inglés. En la sede de ACCIONA en Melbourne se enseña español desde 2005 y en estos últimos años ha habido un creciente interés entre los empleados por aprender español. En la actualidad se ofrecen cursos de los niveles A1, B1 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y en Adelaide recientemente se implantó el curso de nivel A1.



Bajo el logo de ACCIONA se sitúan Paul Treasure, Raluca Dorobantu y Lina Cubello.

Durante estos años como tutora de lengua y cultura en ACCIONA en Melbourne he observado que es fundamental para

trabajadores y directores no tan sólo poder expresarse y entenderse cómodamente en situaciones laborales o sociales, sino que también lo es poder entender la cultura y el modo de pensar de sus colegas. El entendimiento cultural y lingüístico desempeña un papel esencial en la cohesión de la empresa que permite a los empleados obtener mejores resultados en su trabajo diario; y es que como ya lo confirmaba anteriormente el ex presidente de la empresa francesa Renault, Louis Schweitzer, dos razones que permiten el éxito de una empresa en el extranjero son la dimensión lingüística y la dimensión cultural.



Por otro lado, la Comisión Europea apunta que contar con una plantilla multilingüe da a la empresa una fuerte ventaja competitiva en el mercado y, con ello se impulsa la prosperidad. Por esta razón ACCIONA cuenta con un programa de intercambio entre los trabajadores de España y Australia que hayan obtenido el nivel B1 del MCER en inglés o en español respectivamente. Gracias a este programa algunos empleados se benefician in situ de las ventajas de trabajar en la misma empresa y aprender la lengua del país receptor.

A pesar de la distancia geográfica que separa España de Australia, ACCIONA ha dado un paso hacia delante para forjar una relación basada en el conocimiento y respeto recíproco de nuestras lenguas y culturas, por eso, a modo de conclusión, me atrevo a animar a otras empresas españolas que operen en Australia a que sigan el ejemplo de ACCIONA y que contribuyan a difundir nuestra lengua y cultura para crear lazos más estrechos entre nuestros países.

Referencias:

- <http://www.acciona.com.au/>
- <http://www.adn.es/internacional/20110617/NWS-0131-Australia-Zelanda-Nueva-espanolas-empresas.html>
- http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/embajador_australia_destaca_interes.pdf
- <http://www.ouijeparlefrançais.com/la-dimension-linguistique-y.html>
- <http://ec.europa.eu/>

El español en la Universidad de Sídney

Inmaculada Uceda Vera, Sídney

En la Universidad de Sídney se estudia español desde hace varios años. La Universidad se divide en diferentes facultades y dentro de cada una de ellas existen departamentos. El estudio del español pertenece al Departamento de Estudios Españoles y Latino Americanos dentro de la Facultad de Artes. Sin embargo, cualquier estudiante de puede escoger como asignatura el español. A pesar de que el español y materias relacionadas se estudian en la universidad desde hace mucho tiempo, es en el 2006 cuando se creó un departamento de Estudios Españoles y Latinoamericanos. Dentro del estudio del español como Lengua Extranjera existen varios niveles. Van desde el 1 al 8 y están establecidos siguiendo el Marco Común de Referencia Europeo aunque no tengan la misma nomenclatura. Cada unidad de estudio tiene un tutor y hay un coordinador común para varios tutores que dan el mismo nivel. El actual jefe de sección es el Dr. Vek Lewis.

Cada nivel está detenidamente estudiado y hay un programa curricular. El programa está organizado en base a las semanas de docencia y también basándose en el libro a seguir. Por ejemplo, ahora se utiliza Aula Internacional en todos los niveles menos en los niveles 7 y 8 (C1-2) donde se utiliza El Ventilador.

En cada nivel hay diferentes tareas (assesment tasks) que los estudiantes deben realizar para completar el curso, que varían un poco dependiendo del nivel. Por ejemplo en el nivel 6, tienen que realizar diferentes pruebas de evaluación como una prueba oral, un examen final y deben escribir un portfolio de 500 palabras cada uno. Deben completar cuatro trabajos a lo largo del curso con un total de 2000 palabras. En niveles más bajos escriben un diario de aprendizaje cada dos semanas donde

reflexionan sobre sus objetivos en el estudio del español, sus dificultades en el aula o en su estudio y hacen exposiciones orales en grupo. Tanto el portfolio como el diario de aprendizaje sobre todo suponen una gran reflexión que el alumno realiza sobre su proceso de aprendizaje, está dentro de lo que es la evaluación y es de gran ayuda tanto para el aprendiz como para el profesor.

Las clases son en español mayoritariamente desde los niveles elementales y se usa una metodología comunicativa. Es algo que se ha ido introduciendo en las clases y algo en cierta manera innovador pues recordemos que en Australia mayoritariamente se ha ido utilizando otros métodos más tradicionales en la enseñanza de segundas lenguas.

Las clases o tutorías tienen un máximo de 30 alumnos y la asistencia está muy controlada, puede subir o bajar nota al final de curso.

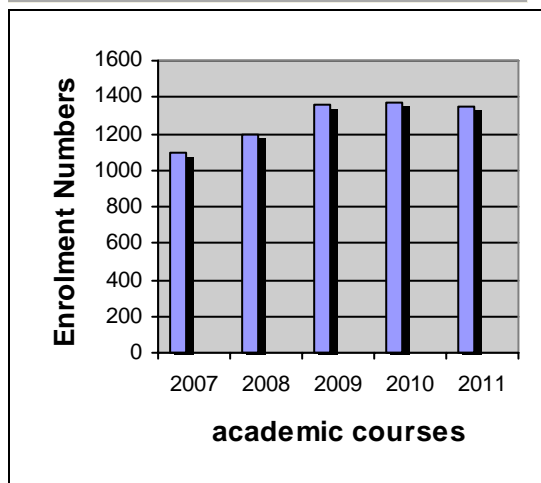


Universidad de Sídney

No sólo se estudia español como Lengua Extranjera, sino que se abarcan aspectos de la lengua, historia y cultura de España y Latinoamérica como por ejemplo en las asignaturas: Cultura latinoamericana, Cultura y cambio social en España. La cinematografía en el contexto latinoamericano, introducción a la traducción en español, Argentina para la exportación, español Intercambio

educativo, Ciudadanía y pertenencia en el mundo latino en los EEUU y otros temas en el programa de honores.

Centrándonos en datos numéricos en los últimos cinco años se observa que desde el año 2006 ha habido un crecimiento del número de estudiantes como se puede ver en el gráfico siguiente:



Alumnos matriculados en español en la Universidad de Sídney.

Dentro del Departamento existen otros proyectos muy interesantes como SURCLA (Sydney University Research Community for Latin America) que en un principio pertenecía al Departamento de estudios españoles y latinoamericanos pero que después otros departamentos apoyaron dentro de la Facultad de Artes y Ciencias sociales.

En SURCLA se tratan temas e ideas, se

comparten problemáticas sobre todas las campos ya sea historia, sociología, antropología, cultura. Todas las investigaciones se llevan a cabo por personas de diferentes nacionalidades y partes del mundo. A través de SURCLA se establecen relaciones entre diferentes instituciones. Cada semana se realizan actividades sobre algún tema en concreto abiertas al público que atraen a personas de diferentes campos. Se realizan actividades como debates, proyección de cortometrajes, conciertos¹

En el futuro del Departamento de estudios españoles y latinoamericanos todo apunta al crecimiento y enriquecimiento de éste. Próximamente, se incorporará el Dr. Luís Fernando Angosto Ferrández, experto en antropología social que actualmente estudia las relaciones entre estado y pueblos indígenas en Latinoamérica.

En cuanto al resto del profesorado, cabe destacar el gran esfuerzo de todos aquellos que con su trabajo hacen que cada vez la calidad de la enseñanza de español sea más alta dentro de la Universidad de Sídney. Destaca un gran equipo docente donde están el Dr. Vek Lewis, la Dra. Kathryn Cramer, la Dra. Anne Walsh, la Dra. Fernanda Penaloza, y la Dra. Myriam del Río, así como todas las demás tutoras.

¹ http://sydney.edu.au/arts/spanish_latian_american/surcla/



Universidad de Sídney

Inmaculada Uceda Vera es lectora MAEC-AECID de español en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Sídney, Nueva Gales del Sur

Celebrating Spanish

Ani Falk, Melbourne

The Victorian School of Languages (VSL) is a government school with a commitment to the provision of language programs for students in Years 1 to 12 who do not have access to the study of those languages in their mainstream schools. The school's language program is delivered through face-to-face teaching in language Centres across the state and through Distance Education mode. The school had its beginnings in 1935 when it started Saturday classes at MacRobertson Girls' High School for pupils who desired to learn modern languages. The first classes offered were in Italian and Japanese. Currently the VSL offers over 40 languages around Victoria to 13,000 students in face-to-face classes and 1600 students in distance education.

From the table below one can see the variety of languages related mainly to the diverse migration waves coming in Australia.

Albanian	Dutch	Karen	Romanian
Amharic	Filipino	Khmer	Russian
Arabic	French	Korean FL	Serbian
Bengali	German	Korean SL	Sinhala
Bosnian	Greek	Latin	Spanish
Bulgarian	Hebrew	Lithuanian	Swahili
Chin (Hakha)	Hindi	Macedonian	Syriac
Chinese - Cantonese SL	Hungarian	Maltese	Tamil
Chinese - Mandarin FL	Indonesian FL	Persian	Tigrinya
Chinese - Mandarin SL	Indonesian SL	Polish	Turkish
Croatian	Italian	Portuguese	Vietnamese
Dari	Japanese FL	Punjabi	
Dinka	Japanese SL	Pushto	

Languages taught at the VSL in 2011
(FL: First language; SL: Second language)

Students

VSL students are drawn from three school sectors (state: approximately 70%, independent sector: approximately 20% and Catholic sector: approximately 10%). The VSL also caters for a number of adults and full fee paying overseas students. The school is the largest single VCE¹ language provider with over 4000 VCE students. For many languages the VSL is the only provider through to VCE level. VSL also has its own printing press and they publish every year about 100 language texts for the languages studied in the school

Spanish

Spanish is taught in 12 different VSL centres in Victoria, usually on Saturdays. There is also a distance education program where students can access materials and teachers through a learning platform (written exercises, oral activities, videos, recordings, etc.) for those students in more remote areas.



Teachers of Spanish from
VSL-Carwatha SC

One of these centres is Carwatha secondary College. This program has been running for over a decade now and has offered a variety of classes for different levels. Currently there are 5 sections corresponding to 5 levels.

¹ VCE stands for *Victorian Certificate of Education*. It is the equivalent to the European Baccalaureate.



Students from VSL Carwatha College following the celebrations.

On 22 October the Spanish faculty organized a intercultural event for the students of Spanish at VSL, Carwatha College. The Spanish Day Celebrations commemorate the discovery of the Americas and the Hispanic sense of belonging to a common cultural unit expressed by the link that offers the Spanish language. The celebrations comprised dances from Central America and Argentinean Tango. All these activities were enjoyed by the students and parents alike. Afterwards we enjoy a succulent feast of dishes from many parts of the Hispanic world. MMMM Delicious!



The principal at VSL-Carwatha, the education advisor in Melbourne and the Spanish VSL teachers.



Chilean dancing

The Spanish faculty at this VSL centre has 5 classes, from Prep to year 12, with a great team of dedicated teachers. They have success in delivering a great program at each year level. Year 12, the final year, has proven outstanding through students achieving great results, which has made this centre a great place to do Spanish for those where their school does not offer LOTE in Spanish. At VSL the student can begin and finish their studies with the success in which we are accustomed and therefore offer the student great possibilities for the future.

For more information and application form please visit:
www.vsl.vic.edu.au

MATERIALES DIDÁCTICOS

Aprender y enseñar español: recursos en internet

Juan Palomares Cuadros, Sídney

La formación es un elemento esencial en el proceso de incorporar las nuevas tecnologías a las actividades cotidianas. Entre los beneficios más claros que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aportan a la sociedad se encuentran el acceso a la cultura y a la educación, donde los avances tecnológicos y los beneficios que comporta la era de la comunicación lanzan un balance y unas previsiones extraordinariamente positivas. Algunos expertos han incidido en que debe existir una relación entre la información que se suministra y la capacidad de asimilación de la misma por parte de las personas. Por esto, es conveniente una adecuada educación en el uso de estos poderosos medios.

Se entiende por TIC el conjunto de principios científicos y tecnológicos que permiten desarrollar, potenciar y mejorar el uso y manejo de la información así como la comunicación entre distintos sistemas (Urbán y Barriocanal, 2009). Se basan en las posibilidades de los ordenadores y han absorbido las tecnologías audiovisuales:

- de la imagen: diapositivas, vídeo, televisión.
- del sonido: la voz, la música, los efectos especiales

El elemento clave de su evolución y desarrollo ha sido Internet y sus aplicaciones: correo electrónico, páginas web, blogs, wikis, foros, chats, plataformas virtuales.

¿Qué es la Web.2.0?

El término Web 2.0 es un término que se refiere a la evolución reciente del World Wide Web. La Web 2.0 es la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final (Anderson, 2007). La Web 2.0 es una actitud y no precisamente una tecnología, es la transición de aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones que funcionan a través de la web enfocadas al usuario final. Se trata de aplicaciones que generan colaboración y de servicios que reemplazan las aplicaciones de escritorio. Bajo este término, el desarrollo de la “web” se centra en aplicaciones web que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración. Ejemplos de la Web 2.0 son las comunidades web, los servicios web, las aplicaciones web, las redes sociales, los servicios de alojamiento de videos, las wikis y blogs, entre otros.

Los recursos webs permiten a los usuarios participar y colaborar en su contenido de una manera relevante. Es una nueva generación de servicios y aplicaciones web en línea que:

- facilitan la publicación y la difusión de contenidos digitales.
- fomentan la colaboración y la interacción en línea.
- permiten la búsqueda y la organización de la información en línea.

Diferencias entre la Web 1.0 y la Web 2.0.

En la Web 1.0 nos encontrábamos con páginas realizadas de tal forma que su contenido no podía ser trasladado de un lugar a otro generando conversación. Eran páginas frías porque llegábamos a ellas y no sabíamos bien cuando era la última vez que se habían actualizado ni si alguien más se había remitido a ellas anteriormente. Eran webs que irremediabilmente quedaban ocultas en Internet pues partían de una concepción cerrada

de la información, donde no se ofrecía ningún enlace a webs externas, donde en conclusión lo único que se perseguía era que el visitante no pudiera salir de la web que estaba visitando (es la época donde surgen portales como Terra que intentaban ofrecer todo lo que pudiéramos necesitar en una misma página). Después surgen unas nuevas herramientas que permitieron dar un tratamiento diferente a los contenidos e inauguraron la web 2.0: los feeds, los trackbacks y las etiquetas. Es a partir de éstas cuando empieza el éxito de los blogs y páginas sociales como *Youtube* (para compartir vídeos), *Flickr* (para compartir fotos), *Delicious* (para compartir enlaces favoritos), *Slideshare* (para compartir presentaciones), etc. Gracias a estas herramientas tenemos la posibilidad de indexar, gestionar y relacionar entre sí la cantidad ingente de contenidos que se comparte en la web cada día.

WEB 1	WEB 2
Visitar	Participar
Páginas web	Servicios web
Consumidores/ navegadores	Productores/usuarios activos
Solo lectura	Lectura y escritura
Comunicación unidireccional	Comunicación bidireccional.
Aplicaciones en el escritorio (<i>desktop</i>)	Aplicaciones en la web (<i>webtop</i>)
Contenido generado por "expertos"	Contenido generado por los usuarios.

Diferencias entre la web 1.0 y la web 2.0 (Vidorreta, C. 2010)

En la actualidad Internet está sufriendo una revolución comparable a la de su nacimiento, caracterizada porque ahora son los usuarios, sin necesidad de grandes conocimientos técnicos, los que están creando el web de forma colaborativa, gracias a herramientas que permiten compartir direcciones de páginas web, syndicar contenidos, crear podcasts, almacenar y compartir archivos.

Presentamos a continuación algunos recursos que están siendo utilizados en las clases de la agrupación de Lengua y Cultura españolas y en los que se pueden encontrar documentos diseñados para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro alumnado:

Nubes de palabras (<http://www.wordle.net>)

Wordle es un programa para generar "nubes de palabras" del texto que se proporcione. Las nubes dan mayor importancia a las palabras que aparecen con más frecuencia en el texto original. Las nubes se pueden ajustar con diferentes fuentes, diseños y colores. Las imágenes que se crean con este programa se le pueden dar diferentes usos didácticos y también se pueden imprimir o guardar en la galería Wordle para compartir.

Convertidor de palabras

(<http://www.tagxedo.com>)

Tagxedo convierte las palabras, textos, artículos de noticias o eslóganes en una nube de palabras con cierto impacto visual, las palabras aumentan de



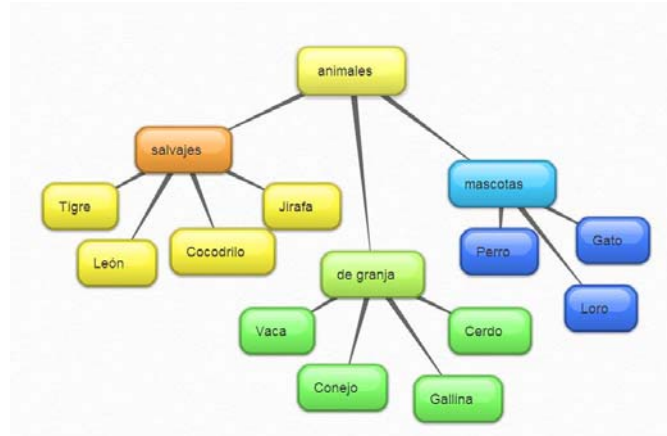
tamaño según la frecuencia de ocurrencia en el cuerpo del texto

Mezclador Poético (<http://www.imagechef.com>)

Un divertido programa que permite combinar tus textos, símbolos y fotos, así como realizar mosaicos de letras.

Mapas Conceptuales (<http://bubbl.us>)

Es una herramienta que permite crear mapas conceptuales y esquemas de intercambio de ideas en línea. Para empezar, el concepto principal se introduce en la burbuja principal. A continuación las ideas y los pensamientos se registran en las burbujas de colores de texto vinculados a la burbuja principal. Los usuarios pueden continuar añadiendo burbujas de texto que codificados por colores de acuerdo a la jerarquía que el usuario determine.



Pegatinas en línea

(<http://en.linoit.com>)

Este programa crea notas o pegatinas según el modelo que se elija, que puede ser usada tanto en línea como físicamente, imprimiendo las creaciones y explotándolas según convenga.

Glogster (<http://edu.glogster.com>)

Este es un sitio fantástico para desarrollar las destrezas básicas, el programa permite combinar imágenes, sonido, textos, dibujos y videos con la visión de desarrollar las destrezas comunicativas. El alumnado se inscribe y a continuación crea sus propios carteles, puede añadir sus propias imágenes, archivos de sonido, archivos de vídeo, texto, gráficos, otros estudiantes, etc. Se pueden escribir caracteres especiales y acentos (por ejemplo, E, ß), así como caracteres chinos y japoneses. Es perfecto para estudiantes de educación primaria.

Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/>)

Es un editor y grabador de audio libre que puede ser usado para grabar y editar sonidos o audiciones, con el cual se puede pegar, copiar, cortar archivos de audio. Este “software” es completamente libre, de código abierto. Se permite usar este programa para cualesquier propósito personal, comercial o educativo. Esto incluye el permiso para instalarlo en cuantos ordenadores se desee. También se permite proporcionarlo, venderlo o modificarlo para su uso propio, respetando las condiciones de la [Licencia Pública General de GNU](#).

Voki (<http://www.voki.com/create.php>)

Este programa permite a los usuarios expresarse en la web con su propia voz a través de un personaje que habla. El alumno puede personalizar su Voki (personaje) para parecerse o asumir la identidad de todo tipo de personajes: animales, monstruos, etc. Se le puede añadir la voz que se le desee a través del micrófono, o cargar desde el teléfono.

VoiceThread (<http://voicethread.com/>)

Es un programa de colaboración a través de diapositivas multimedia que pueden contener imágenes, documentos y videos, que permite navegar e interactuar con las diapositivas, es decir, dejar comentarios tanto escritos como auditivos (con un micrófono o teléfono), texto, archivos de audio o de vídeo (a través de un webcam). Se puede compartir la presentación en VoiceThread con amigos, alumnos y colegas, de manera que ellos también pueden grabar sus comentarios. Los usuarios pueden garabatear al comentar y escoger el que los comentarios se muestran a través de la moderación. VoiceThreads incluso se puede integrar para mostrar y recibir comentarios en otros sitios web y se exportan a los reproductores de MP3 o DVD para reproducir las películas de archivo. Utilizando VoiceThread, el alumnado puede darse cuenta del poder de la voz como herramienta de expresión

JeopardyLabs (<http://jeopardylabs.com/>)

JeopardyLabs permite crear una plantilla personalizada de juegos y pueden ser reproducidos en línea desde cualquier lugar. Sólo hay que utilizar un sencillo editor para conseguir poner el juego en marcha.

Reflexiones finales.

Los recursos descritos pretenden contribuir a conocer y utilizar de manera apropiada la lengua del alumnado y a colaborar en el desarrollo de sus capacidades en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los demás, es decir contribuyen a desarrollar sus competencias, entre ellas la lingüística.

Las aplicaciones didácticas que deriven de su uso deben de incluir la potenciación de las habilidades básicas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita) así como de las diferentes destrezas básicas: hablar/escuchar, leer/escribir y también hay que tener en cuenta el Marco de Referencia Común de las lenguas que señala una quinta destreza: interactuar.

Referencias

- Anderson (2007) What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=web+2+education&lr=&as_ylo=&as_vis=0> (acceso: 21.8.2011)
- Sicilia Urbán y García Barriocanal (2009) Aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación. Ed. Centro de Estudios Financieros. Madrid.
- Vidorreta, C.(2010) Las tecnologías de la información y la comunicación y la acción educativa en el exterior. En <http://www.slideshare.net/dorimerche/concha-vidorreta-ticaccineducativaexterior1> (Ultimo acceso: 21.8.2011).

AVISO

En el momento de publicación de este trabajo las direcciones de internet que se aportan en él funcionaban como se anota en su lugar. No obstante se advierte a los profesores que deseen consultarlas que las comprueben y revisen antes de emplearlas con sus alumnos.

Juan Palomares Cuadros es Director de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas en Australia

Artists in schools: Eider Eibar in Roxby Downs

Lisa Hassan, Roxby Downs

On Thursday 26 May, Roxby Downs Area School was very privileged to receive a visit from Eider Eibar, a Spanish artist visiting Australia to promote Spanish language in Australian Schools. Eider's visit was funded principally by the Spanish Government, The Spanish Ministry of Education and the Cervantes Institute (Spain). When the Department of Education here in South Australia heard about the visit they were keen to fund the South Australian leg of Eider's trip and Roxby Downs Area School was one of only two schools chosen to benefit from this.

Eider spent the day at the school and hosted 3 presentations with our students in Years 2 - 5. Eider's English was limited, but there was no barrier between her and the students, her artwork acting as a bridge between two languages. Our students were a credit to the school and their parents, behaving beautifully throughout the presentations. They were all entranced by Eider's talent and were eager to participate in the creation of the illustrations she created on the day.



The students were delighted with the results of the day and look forward to seeing the artwork displayed around the school over the coming weeks.

From an educator's perspective, it was a huge success. Our students were able to experience an authentic Spanish cultural event, reinforcing the context for learning Spanish and increasing their motivation to progress with the language.



Lisa Hassan es profesora de español en la escuela de Roxby Downs en Australia Meridional

CREACIÓN

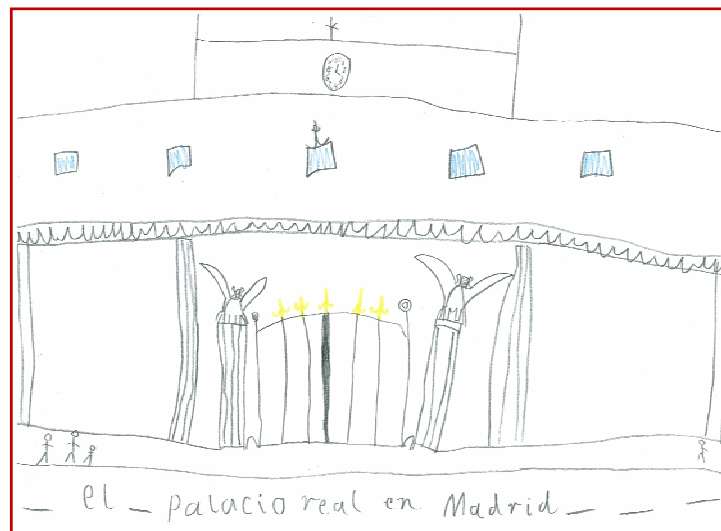
Premio de redacción “VATS”

A continuación se publican los trabajos ganadores del tercer concurso de redacción de la Asociación de profesores de español de Victoria. Este año se han recibido 110 artículos para las cinco categorías en sus modalidades de *Victorian Certificate of Education* e *International Baccalaureate – Ab Initio*.

First prize \$100: Kier Feeney from Hampton PS



Second prize \$70: Nicholas Bittel from Hampton PS



La historia de mi madre.

Todas las historias de emigrantes de países hispanohablantes, desafortunadamente, son historias tristes y dramáticas y ahora quiero contarles una historia que es nostálgica pero feliz y graciosa.

Mi madre nació en Lima y mi padre en India. Se conocieron en Alemania y se enamoraron. Luego, mi padre tuvo una transferencia interna de trabajo a la ciudad de Melbourne. Mi madre, que sólo había aprendido inglés americanizado en el colegio secundario, no tenía la menor idea del inglés australiano. Cuando llegó a Australia, se encontró que no entendía ni las noticias del clima. Veía los noticias de las 5, de las 7 y de las 9 de la noche para poder tener una idea de que estaba ocurriendo en el mundo. Después, cuando iba de compras y alguien le decía la frase popular australiana "Bob's your uncle", se quedaba pensando si tenía un tío llamado Bob o qué. Similarmente, cuando compró unas cosas, lo decía "And you're happy as Larry" y mi madre se fue pensando ¿"Quien es Larry?" También no entendía por qué los australianos acortaban todas las palabras como "brekkie, mozzies, veggies etc." y creía que eran palabras nuevas.

Algunas de los casos graciosos que ocurrieron con mi madre fueron como algunas personas no entendían como pronunciar su nombre, en particular, cuando tuvimos un constructor en la casa y mi madre se presentó diciendo "Yeah I am Vilda" y el constructor dijo "Yes we are builders" y entraron en un debate sobre cuál era el tema de conversación pero lo único que quedó claro fue que, ella entendía que ellos no le entendían su nombre y ellos se quedaron sin saber cómo se llamaba ella. Mi madre pasó por muchas situaciones de este tipo que la hicieron enrojecer de la vergüenza y sin poder explicar bien lo que estaba sucediendo.

Como estas historias, mi madre, tiene varias. En este momento mi madre habla y entiende perfectamente lo que está sucediendo alrededor y lo único que queda es reírnos de lo sucedido al principio ahora que ya lo entiende todo. Así que la vida de mi madre ha mejorado sin descontar la nostalgia pero enfocándonos en lo anecdótico y gracioso.

Sanjiv Nicolás Gopal

La música rompe fronteras

Salsa, cumbia, mambo
Flamenco, candombe, tango
Cha cha cha, bolero, rumba
Pasodoble, lambada, zumba

Vinieron los conquistadores
Buscando tesoros de altos valores
Aunque les hicieron cosas difíciles
Dejaron flamenco, pasodoble y otras
canciones felices.

El dolor de los esclavos africanos
Que nunca llegaron a ser ancianos
En sus cortas y duras vidas solo un placer
tenían
Era el mambo y candombe que hacían.

Desde conquistadores, esclavos y latinos
crecieron muchas canciones
A artistas como Shakira, Julio y Enrique,
que cantan por todos los rincones

Desde Brasil, Colombia y Argentina
La música llega hasta China.
La bailan en todos los lugares
En discotecas, fiestas de cumple y bares.

Hoy en día existe la zumba
Que es una mezcla de salsa, merengue,
flamenco
Tango, mambo y hasta rumba

Bailas a la muerte haciendo ejercicio
Y sin darte cuenta tienes beneficio
En todos los países en el sistema solar
Salsa, lambada y cumbia es lo que se suele
bailar

Gina Gutwirth

Winners of the 2011 VATS competition

The following students won prizes in the competition in all categories for 2011 as follows:

DIVISION A (Playgroup to Year 2) Students had the opportunity to enter with a drawing, painting or a collage with captions in Spanish from two words to a sentence.

First prize \$100: Kier Feeney from Hampton PS.

Second prize \$70: Nicholas Bittel from Hampton PS.

Third prize \$30: Holly Mc Gowan from Hampton PS.

DIVISION B (Years 3 to 6) Students had the opportunity to write one of two options: a poem or an illustrated children's short story.

First prize \$100: Amanda Ghanem from Regency Park PS with an illustrated short story 'La gran patinista'

Second prize \$70: Manola Kermond Marino with an illustrated short story 'El cóndor' from ESLA Spanish Language Studies

Third prize \$30: Lucas Christian Georgesz with an illustrated short story 'Compañeros en Madrid' from ESLA Spanish Language Studies

DIVISION C (Years 7-10) Students had the opportunity to write one of three choices: an article, a short story or a poem.

First prize \$100: Gina Gutwirth with a poem 'La música, rompe fronteras' from the Distance Education VSL. Accelerated 2 in Spanish

Second prize \$70: Gabriella Ferraro with a short story called 'Mi nueva vida' from Methodist Ladies College

Third prize \$30: Nicolás Rivera with an article called "Cómo la cultura española influye en el mundo entero" from Haileybury VSL.

DIVISION D (Years 11-12) Students had the opportunity to write one of three options : an article, a short story or a poem.

First prize \$100: Linda Clarke with a short story called 'La vida complicada de Luisa' from Wantirna College.

Second prize \$70: Sanjiv Gopal with a short story called 'La historia de mi madre' from the VSL Distance Education

Third prize \$30: Rylan Kirby with a short story called 'La inmigración y los problemas que trae' from the VSL Distance Education and Juan Carlos Lugo with a short story called "Hora de comer' from Wantirna College.

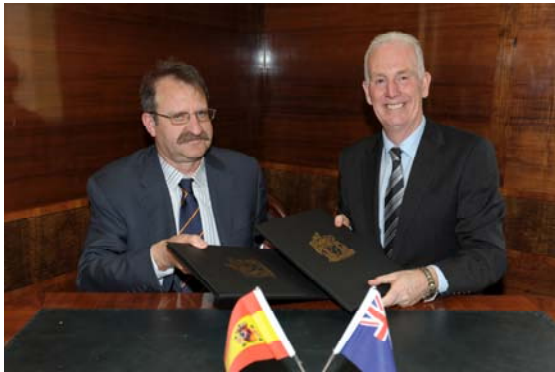
DIVISION E (IB STUDENTS ONLY) Students had the opportunity to write one of three options : an informal letter, an article or a diary entry.

Two winners \$50: Vivian Giang with an article called 'La importancia del español' and Renate Plehwe with a diary entry, both from Methodist Ladies' College.

NOTICIAS

Firma del Memorándum de Entendimiento entre el Ministerio de Educación de España y el Departamento de Educación de Victoria

El día 21 de septiembre se firmó el MoU entre los ministerios de educación de España y Victoria (Australia) en un acto en el que participaron el Ministro de Educación Martín Dixon, el Ministro de Asuntos Multiculturales Nicholas Kotsiras, el Consejero de Educación de la Embajada de España en Australia Santiago González, el Cónsul General de España, D. Miguel Gómez de Aranda y la Asesora Técnica de Educación Rosa M. Prieto.



El Consejero de Educación en Australia, Santiago González, y el Ministro de educación de Victoria, Martín Dixon durante la firma del acuerdo.

El ministro Dixon inauguró la presentación destacando en interés de su gobierno en reforzar los vínculos educativos y culturales con España. A su vez, el Cónsul General de España en Melbourne, D. Miguel Gómez de Aranda, se refirió al necesario esfuerzo conjunto de autoridades, instituciones y representaciones diplomáticas en la promoción del español, antes de ceder la palabra al Consejero de Educación que hizo un recorrido por los programas del Ministerio español que se podrán establecer a partir de la firma de este nuevo acuerdo. Entre los invitados se encontraban los Cónsules Generales de Chile y El Salvador; el Cónsul Honorarios de México; representantes del Departamento de Educación de Victoria y de la Universidad de Melbourne, y la presidenta de la Asociación de profesores de español en Victoria.

AUSTRALIA MERIDIONAL

Los días 10 y 11 de junio se celebró en Adelaida un congreso para profesores de español con la presencia del profesor Carlos Eduardo Piñeros con las siguientes sesiones: El español como sistema lingüístico; el acento ortográfico y prosódico; el sexo, el género y la clase morfológica en español y la flexión verbal en español

TERRITORIO DE LA CAPITAL AUSTRALIANA

Harmony Day en la Escuela Primaria Hughes

El día 16 de marzo se celebró el día de la armonía en la Escuela de Primaria Hughes de Canberra, donde acudieron estudiantes de primaria de las escuelas de ACT.

La asesora de Educación de la Embajada de España en Canberra junto con representantes de las Embajadas de Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Perú y Venezuela organizaron juegos para los niños. Cada país llevó banderas para que los niños las colorearan. También se diseñaron juegos sencillos para que los niños aprendieran a decir los números en español, los colores, los saludos y dar las gracias. Es interesante destacar que entre las imágenes del mundo hispano los estudiantes conocían primeramente las referencias de los distintos países a través de sus deportistas como Nadal o Messi.

Seminario de Formación de Profesores de Lenguas en el Centro de Enseñanza y Formación de Profesores de ACT

Los días 12 y 13 de abril de 2011 tuvieron lugar unas jornadas para la formación de profesores de lenguas del Territorio de la Capital Australiana.

Organizadas por la coordinadora del Currículo de Idiomas Kristina Collins, hubo dos sesiones de formación para los profesores de español. El día 12 la asesora de educación de Canberra informó a los profesores de primaria sobre el currículo de español. El día 13, la profesora de ALCE,

M^a Dolores Martínez Cascales presentó a los profesores de secundaria una unidad didáctica sobre flamenco para poder ser utilizada con los alumnos. A su presentación fue también la bailadora de flamenco Elena Vargas.

VI Encuentro de Profesores de Nueva Gales del Sur

Un año más, la Consejería de Educación en colaboración con la Unidad de Lenguas del Departamento de Educación y Comunidades de Nueva Gales del Sur, la Asociación de Profesores de Español (STANSW) y el Instituto Cervantes ha organizado el encuentro de profesores de español en el Instituto Cervantes los días 23 y 24 de septiembre.

La presente edición fue inaugurada por los cónsules generales de España, D. Gerardo Bugallo Ottone, y de Uruguay, D. Álvaro Barba, en presencia del director del Instituto Cervantes de Sídney, Dr. Isidoro Castellanos y del Consejero de Educación de la Embajada de España en Canberra, Dr. Santiago González. Su tema principal ha sido el uso de las nuevas tecnologías y en particular de la pizarra digital en la clase de español.



Inauguración del Encuentro de Profesores en el Instituto Cervantes de Sídney.

También se han tratado otros temas como actividades lúdicas para enseñar vocabulario y evaluar con tablas la expresión escrita y oral.

El encuentro se cerró con la entrega de premios a los estudiantes que habían cosechado los mejores resultados en las pruebas de HSC del año 2011.



Sesión de la asesora de educación, Catalina Manrique.

Inauguración del Centro de Lenguas de la Universidad de Wollongong (Nueva Gales Del Sur)

La asesora de educación en Canberra asistió a la inauguración del Centro de Lenguas de la Universidad de Wollongong que tuvo lugar en la Facultad de Arte del campus de la Universidad de Wollongong (NGS). Antes de la inauguración oficial se les ofreció un vino de honor a los asistentes.

La doctora Martina Möllering, directora del departamento de Estudios Internacionales de la Universidad Macquarie (Nueva Gales del Sur) fue la encargada de inaugurar el centro. A continuación tomó la palabra la directora del Centro de Lenguas, la doctora Kerry Dunne que agradeció su presencia a todos los asistentes, especialmente al vicerrector de la Universidad de Wollongong.

Explicó que se habían invertido 2,4 millones de dólares para dotar al Centro de Lenguas de la tecnología punta para el aprendizaje de idiomas. Resaltó la importancia estratégica de esta inversión ya que potenciaría el aprendizaje de lenguas, especialmente las asiáticas, destacando entre ellas el mandarín. Otro objetivo importante que se alcanzaría es la enseñanza de un inglés académico hablado y escrito para los

estudiantes extranjeros. También contribuiría a la formación de los profesores de lenguas de primaria y secundaria.

El centro cuenta con dos laboratorios de idiomas con pantalla digital y veinte puestos de ordenador cada uno para que los estudiantes puedan acceder a todos los recursos de internet y así poder trabajar con materiales auténticos.

Aunque aún no se han instalado, en un futuro próximo el centro va a contar con dos parabólicas de forma que los estudiantes tengan acceso a la televisión española y japonesa.

VICTORIA

Premios VCE Top Scorers

En el mes de marzo se celebró la entrega de premios a aquellos alumnos de la escuela de idiomas de Victoria que alcanzaron las puntuaciones más altas en los exámenes estatales de español. El Cónsul General de España hizo entrega de los diplomas a los ganadores.



El Cónsul General de España en Melbourne, D. Miguel Gómez de Aranda y la Secretaria de Educación, Dª Inga Peulich, entregan los diplomas.

The Age VCE and Careers Expo 2011

Por séptimo año consecutivo, la Consejería de Educación y la Asociación de Profesores de Español de Victoria participaron en *The Age VCE and Careers Expo*. Fueron muy numerosos los estudiantes que solicitaron información sobre cursos de español, un reflejo más del creciente interés que existe por nuestra lengua en el estado de Victoria.



Carlos Franco en el stand de VATS y de la Consejería de Educación.

Nuevo centro de recursos español en Melbourne

El cuatro de octubre se firmó el memorando de entendimiento entre la universidad RMIT de Melbourne y el Ministerio de Educación de España para establecer un centro de recursos del español en dicha universidad. El centro será dirigido por la Dra. Glenda Mejía con la subdirección de la asesora de educación en Melbourne, Rosa M. Prieto.



El Consejero de Educación y el Vicerrector de Relaciones Internacionales de RMIT, Stephen Conelly.

Quinto curso de metodología de la enseñanza del español en Melbourne

Este curso se realiza gracias a un acuerdo entre los Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela y el Ministerio de Educación y Ciencia de España, se ofreció, en Melbourne y en Auckland. Una vez más, el curso resultó un tremendo éxito.

El curso se ofreció en Melbourne los días 24 al 28 de enero, en Auckland del 17 al 21. En Melbourne se celebró en la Facultad de Negocios de la universidad RMIT. Asistieron 40 profesores, provenientes de Victoria, y Tasmania.



Participantes en el curso de metodología en Melbourne

El curso, que se centró en la didáctica de los contenidos socio-culturales en el aula y las imágenes del mundo hispano, fue impartido por dos especialistas en el campo de la formación del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, España, Rocío Barros y Rosana Paz.

NUEVA ZELANDA

Octava edición de los Cursos de Actualización para Profesores de Español en Nueva Zelanda

En 2011 se celebró el campeonato mundial de rugby en Nueva Zelanda: semifinales para Australia, y felicitaciones a los *All Blacks* por un campeonato alcanzado con notable esfuerzo. Al socaire de la semana de los partidos finales los días 17 al 21 de octubre tuvo lugar una nueva edición de los cursos de metodología para el profesorado de español organizados por el Ministerio de Educación a través de la Consejería de Educación en Australia Nueva Zelanda en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela, ILEP y la Universidad de Auckland. El curso se impartió en la Facultad de Educación de la Universidad de Auckland y asistieron profesores de primaria y secundaria que manifestaron el gran interés y valor del curso para su desarrollo profesional.

En Auckland, las sesiones, corrieron a cargo de las profesoras de la Universidad de Santiago de Compostela Rosana Paz y Rocío Barrios.



Asistentes al curso de formación en Auckland

Relevos en el Ministerio de Educación en Nueva Zelanda

En Nueva Zelanda también ha habido diferentes cambios en la estructura de su Ministerio de Educación, donde sentimos especialmente la marcha de la Secretaria de Educación, Karen Sewell, quien pasa a una etapa jubilar, así como le damos a bienvenida a la nueva Secretaria de Educación, Lesley Longstone, se ha incorporado en noviembre. También ha habido relevo en la agencia que por encargo del Ministerio neozelandés se ocupa en ese país de los programas de enseñanza y promoción de lenguas extranjeras. Allí les hemos dicho “hasta pronto” a los colegas de ILANZ (*International Languages Aotearoa New Zealand*, vinculada a la Universidad Victoria de Wellington) y hemos dado la bienvenida a los de ILEP (*International Languages Exchanges and Pathways*, vinculada a la Universidad de Auckland).

Normas de publicación

Autoría/Authorship

Los autores remitirán sus artículos a los correos electrónicos que aparecen abajo, e indicarán su nombre completo y dirección de contacto.

Authors shall send their articles to the emails that appear below, indicating complete name and contact address.

Ficha personal/Personal particulars

El autor acompañará su artículo con una pequeña ficha biográfica y profesional (máximo 150 palabras).

The author shall attach a brief biographic and professional record (maximum 150 words).

Derechos/Rights

Los artículos y documentos cedidos a *Voces Hispanas* se entiende que lo son gratuitamente. *Voces Hispanas* es una publicación oficial del Ministerio de Educación de España y se distribuye gratuitamente.

The articles and documents given to Voces Hispanas are understood to be free. Voces Hispanas is an official publication of the Spanish Ministry of Education and is distributed free of charge.

Extensión/Size

Se ruega a los autores que los artículos enviados tengan una extensión aproximada de 2.500-3.000 palabras.

We request that the articles sent by the authors be an approximate 2,500-3,000 words.

Formato/Format

Los artículos y documentos que los autores envíen a *Voces Hispanas* serán remitidos en un documento en formato *microsoft word doc* o *rtf*. Fuente: *arial* o *times*, cuerpo 12. Interlineado: sencillo (1). Texto sin atributos.

The articles and documents that authors send to Voces Hispanas should be sent on a microsoft word doc or rtf file. Font: arial or times, 12. Single space (1). Text without attributes.

Citas bibliográficas/Bibliographic references

Las citas bibliográficas se ajustarán a las normas internacionales, prefiriéndose el sistema autor-fecha (Harvard/APA)

Bibliographic references shall be in accordance to international guidelines. The author-date (Harvard/APA) system is recommended.

Gráficos/Graphics

A ser posible, deben ser enviados por separado (formato *.jpg* preferentemente, o en su defecto *.gif*). El emplazamiento de los gráficos e imágenes deberá ser indicado en el texto (pero se aconseja que no sean incluidos en el cuerpo del mismo).

Where possible, they should be sent separately (preferably in .jpg or in its defect .gif). The placement of the graphics and images should be indicated in the text (but it is recommended that they not be included in the body of the text).

Indicaciones de publicación/ Publication instructions

El autor deberá indicar si desea mantener algún criterio tipográfico o gráfico en la publicación final. Se intentará respetar tales deseos, siempre que no contravengan los criterios generales de publicación de *Voces Hispanas*.

The authors shall indicate whether they wish to maintain any printing or graphical criteria in the final publication. It is our intention to respect such wishes, provided that it does not contravene the general criteria of publication of Voces Hispanas.

Periodicidad/Periodicity

Voces Hispanas se publicará una vez al año. La fecha límite para entregar los artículos o los materiales será el 30 de agosto.

Voces Hispanas will be published once a year. The deadline for articles and didactic materials to be sent will be the 30th of August.

Responsabilidad/Responsibility

Voces Hispanas no se responsabiliza de los contenidos y opiniones expresados por los autores.

Voces Hispanas shall not be responsible for the content and opinions expressed by the authors.

Contactos/Contacts

Los artículos o documentos deberán ser remitidos a los correos electrónicos de la Consejería de Educación:

spainedu.au@educacion.es o del coordinador de *Voces Hispanas*:

asesoriamelbourne.au@educacion.es

The articles or documents should be sent to the email of the Spanish Education Office:

spainedu.au@educacion.es

or the Coordinator of Voces Hispanas:

asesoriamelbourne.au@educacion.es



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN AUSTRALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN