

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

ESPIRAL REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

31/2023



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

DIRECCIÓN

Ángel Santamaría Barnola

COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Jesús Rubén Sáenz Sáenz

ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

Assia Meraztchieva
Erika Tóth
Ecaterina Ristea

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Marta Ghezzi

EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
PARA BULGARIA, CROACIA, HUNGRÍA, MOLDAVIA, RUMANÍA, SERBIA Y TURQUÍA
Sheinovo, 25
1504 Sofia
Tel 00 359 2 9434907- 9434831
Fax 00 359 944 15 24
Email:consejeria.bg@educacion.gob.es
<http://www.educacion.gob.es/bulgaria/>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
Edición: Noviembre 2023

NIPO: 847-21-290-5
ISSN: 2683 - 1147

Imagen portada: Fachada en Zagreb. Autor Jesús Rubén Sáenz Sáenz

ÍNDICE



Pag.

1.- Artículos ELE	7
1.1 Panorama actual de la enseñanza de español en las escuelas primarias y secundarias en Croacia.....	7
1.2 Español en Croacia: pasado, presente y futuro	12
1.3 La enseñanza de español a personas con necesidades especiales.....	15
1.4 La literatura en clase ELE: ¿por qué usar textos medievales?.....	18
2.- Culturales	21
2.1 Relaciones culturales e históricas entre España y Croacia a lo largo de la historia.....	21
2.2 Sefarad II: Encrucijadas*.....	25
3.- Experiencias de aula	31
3.1 Tejiendo comunidades lectoras: la creación de un club de lectura en el ámbito universitario	31
4.- Viajes	33
4.1 Experiencia Erasmus en Sofía	33
5.- Universidades	35
5.1 Estudios hispánicos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb	35
6.- Unidades didácticas	39
6.1 Hacia rutas salvajes.....	40

Presentación del consejero



ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA

Consejero de Educación

АНХЕЛ САНТАМАРИЯ БАРНОЛА

Съветник по образователните въпроси

Nuccio Ordine, filósofo, profesor y gran divulgador de la cultura y el saber, falleció en el mes de junio de 2023 sin tiempo de recoger el premio de Comunicación y Humanidades con el que le había galardonado la Fundación Princesa de Asturias.

El pensador italiano, al contemplar el ritmo frenético, desmedido, irracional de nuestras sociedades escribía que, ante esta deriva utilitarista, es preciso detenerse y tomarse un tiempo para humanizar nuestra vida.

Gran defensor de la Educación ponía en valor la tarea de las personas que dedican su vida a enseñar. Son precisamente los maestros y los profesores, quienes enseñan y cambian silenciosamente, con su sacrificio, la vida de sus alumnos: “Me preocupa mucho que hayamos olvidado que solo los buenos profesores, y no las plataformas digitales o los ordenadores, pueden cambiar la vida del estudiante”, escribía el humanista italiano. Con inusitada frecuencia perdemos las referencias de los valores esenciales del ser humano.

España ha destacado como una de sus prioridades en el semestre de la Presidencia Española del Consejo de la Unión Europea la contribución de la educación a la ciudadanía democrática, a los valores comunes europeos fortalecedores de una convivencia equitativa, inclusiva e integradora. En la 42ª Conferencia General de la UNESCO, celebrada en noviembre en París, ha defendido en la revisión de la Recomendación de 1974(*) sobre Educación, la incorporación de aspectos nuevos como la sostenibilidad, el cambio climático, la igualdad efectiva de la mujer y la transformación digital, adaptados a la sociedad del siglo XXI.

El incremento de acontecimientos dispares que brotan a nivel mundial, violentos, sin control, no puede sino reafirmarnos permanentemente en la necesidad de trabajar día a día desde la escuela los valores fundamentales de la paz, los derechos humanos y la democracia.

El papel que desempeñan en esta tarea los docentes es imprescindible y es preciso insistir en dignificar su trabajo y apoyarlo a todos los niveles y desde todas las instituciones.

Porque toda esa labor de la escuela y los docentes quedará sin efecto si desde las instituciones políticas y económicas no se mantiene la voluntad de fomentar y extender esos valores a cada acto de la vida pública y a lo largo de nuestra existencia. ♦

(*) Aprobada en 1974, la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales es considerada como un instrumento jurídico histórico que reúne por primera vez la paz, la comprensión internacional, los derechos humanos, las libertades fundamentales y la Educación. Puede consultarse el texto completo de la Recomendación en <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-educacion-comprension-cooperacion-y-paz-internacionales-y>

Нучо Ордине, философ, преподавател и виден популяризатор на културата и познанието, почина през месец юни 2023 г. без да успее да получи наградата за Комуникации и хуманитарни науки, с която беше отличен от Фондация „Принцесата на Астурия“.

Италианският мислител, наблюдавайки френетичния, прекомерен, ирационален ритъм на нашите общества, пишеше, че изправени пред този утилитаристичен дрейф е необходимо да спрем и да отделим известно време, за да “хуманизираме” живота си.

Голям защитник на образованието, подчертаваше стойността на работата на хората, посветили живота си на преподаването. Именно учителите са тези, които преподават и със своята саможертва тихо променят живота на учениците си: “Тревожи ме много, че сме забравили, че само добрите учители, а не дигиталните платформи или компютрите, могат да променят живота на ученика.” казваше италианският хуманист. С необичайна честота губим примерите за изконните човешки ценности.

Испания подчерта, като един от приоритетите си по време на шестмесечния мандат на испанското председателство на Съвета на Европейския Съюз, приноса на образованието към демократичното гражданство, към общите европейски ценности, укрепващи равнопоставеното, приобщаващо и интегриращо съжителство.

На 42-рата Генерална Конференция на ЮНЕСКО, проведена се през месец ноември в Париж, при преразглеждането на Препоръката за образование от 1974 г. (*) беше защитено включването на нови аспекти като: устойчивост, климатични промени, действително равенство между жените и мъжете и цифрова трансформация, адаптирани към обществото на 21 век.

Нарастването на броя на всякакви събития, избухващи по целия свят насилствено и без контрол, няма как да не затвърждава постоянно необходимостта да се работи всеки ден в училище върху основните ценности на мира, човешките права и демокрацията.

Ролата на учителите в това начинание е съществена и е необходимо да се настоява тяхната работа да се оценява по достойнство и да се подкрепя на всички нива и от всички институции, защото целият труд на училището и учениците няма да има ефект, ако от политическите и икономическите институции не се поддържа желанието да се насърчават и разпространяват тези ценности във всеки един акт от обществения живот и през цялото време на съществуването ни. ♦

(*) Приета през 1974, “Препоръката за образование за международно разбирателство, сътрудничество и мир и образование по отношение на правата на човека и на основните свободи” е считана за исторически юридически инструмент, който обединява за първи път мира, международно разбирателство, основните свободи и образованието. На следния линк можете да прочетете пълния текст на препоръката: <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-educacion-comprension-cooperacion-y-paz-internacionales-y>

Presentación del consejero

Nuccio Ordine filozófus, tanár, a kultúra és a tudás nagy terjesztője, 2023. június hónapban hunyt el, ennélfogva már nem volt lehetősége átvenni az Asztúria Hercegnője Alapítvány által neki ítelt Kommunikációs és Humántudományi Díjat.

Amikor az olasz gondolkodó a társadalmunk frenetikus, túlzó, irracionális ritmusáról elmélkedik, így fogalmaz: a haszonelvű gondolkodást le kell fékeznünk, és időt kell szánnunk életünk humanizálására.

Az Oktatás védelmezője, nagyra értékelte azoknak az embereknek a munkáját, akik életüket a tanításnak szentelik. A tanítók és tanárok, neveléssel és áldozatos munkával, csendesen megváltoztatják diákjaik életét: „Nagyon aggaszt, hogy elfelejtettük csak a jó tanárok képesek megváltoztatni a diákok életét, nem pedig a digitális platformok vagy a számítógépek” – írta az olasz humanista. Meglepően sokszor elfelejtjük az emberi lény alapvető értékeire való hivatkozást.

Az Európai Unió Tanács spanyol elnökségének féléves periódusában kiemelt prioritás az oktatás hozzájárulása a demokratikus állampolgársághoz, a közös európai értékekhez, amelyek erősítik az igazságos, befogadó és integratív együttélést. Az UNESCO novemberben Párizsban tartott 42. Általános Konferenciáján megvédte a 1974-es Oktatásról szóló Ajánlás felülvizsgálatát, illetve olyan új szempontok beépítését, mint a fenntarthatóság, az éghajlatváltozás, a nők tényleges egyenlőségét és a digitális átalakulás a XXI századi társadalomhoz igazítva.

A világszerte feltörő erőszakos és kontroll nélküli események számának növekedése megerősíti azon törekvést, hogy az iskolában nap mint nap dolgoznunk kell a béke, az emberi jogok és a demokrácia alapvető értékein.

A tanárok szerepe ebben a feladatban nélkülözhetetlen, és hangsúlyozni kell munkájuk méltóságát illetve biztosítani kell számukra minden lehetséges támogatást, úgy társadalmi, mint intézményi szinten.

Mert az iskola és a tanárok mindezen munkája eredménytelen lesz, ha a politikai és gazdasági intézményekben nincs meg az akarat arra, hogy ezeket az értékeket népszerűsítsék és kiterjesszék a közélet minden tevékenységére és egész életünk során. ♦

(*) Az UNESCO 1974-es ajánlása a nemzetközi megértést, együttműködést és békét szolgáló, illetve az emberi jogokra és alapvető szabadságjogokra vonatkozó oktatást illetően. Ez egy jogi eszköz, amely első alkalommal összeköti a békét, a nemzetközi megértést, az emberi jogokat, az alapvető szabadságjogokat és az oktatást. Az ajánlás teljes szövege itt olvasható: <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-educacion-comprension-cooperacion-y-paz-internacionales-y>

Nuccio Ordine, filozóf, profesor și un mare promotor al culturii și cunoașterii, a decedat în luna iunie a anului 2023, fără să aibă timp să primească premiul pentru Comunicare și Științe Umaniste pe care i-l acordase Fundația Prințesa Asturiei.

Gânditorul italian, contemplând ritmul frenetic, excesiv, irațional al societăților noastre, scria că, în fața acestui derapaj utilitarist, este necesar să ne oprim și să ne luăm ceva timp pentru a ne umaniza viața.

Un mare apărător al Educației, a apreciat munca oamenilor care își dedică viața predării. Tocmai învățătorii și profesorii sunt cei care predau și schimbă în tăcere, cu sacrificiul lor, viața elevilor lor: „Mă îngrijorează foarte mult că am uitat că doar profesorii buni, și nu platformele digitale sau computerele, pot schimba viața elevului”, a scris umanistul italian. Cu o frecvență neobișnuită pierdem referințele valorilor esențiale ale ființei umane.

Spania a evidențiat ca una dintre prioritățile sale în semestrul Președinției spaniole a Consiliului Uniunii Europene contribuția educației la cetățenia democratică, la valorile europene comune care consolidează coexistența echitabilă, incluzivă și integratoare. La cea de-a 42-a Conferință Generală a UNESCO, desfășurată în noiembrie la Paris, a apărut încorporarea unor aspecte noi precum durabilitatea, schimbările climatice, egalitatea efectivă a femeilor în revizuirea Recomandării din 1974(*) privind educația și transformarea digitală, adaptată la societatea secolului XXI.

Creșterea evenimentelor disparate care izbucnesc la nivel mondial, violente și necontrolate, nu poate decât să ne reafirme permanent necesitatea de a lucra zi de zi la școală la valorile fundamentale ale păcii, drepturilor omului și democrației.

Rolul pe care profesorii îl joacă în această sarcină este esențial și este necesar să insistăm asupra punerii în valoare a muncii lor și a sprijinirii acesteia la toate nivelurile și de către toate instituțiile.

Pentru că toată această muncă a școlii și a profesorilor va fi ineficientă dacă instituțiile politice și economice nu își mențin voința de a promova și a extinde aceste valori la fiecare act al vieții publice și de-a lungul existenței noastre. ♦

(*) Aprobata în 1974, *Recomandarea privind Educația pentru Înțelegere, Cooperare și Pace Internațională referitoare la drepturile omului și libertățile fundamentale* este considerată un instrument juridic istoric care reunește pentru prima dată pacea, înțelegerea internațională, drepturile omului, libertățile fundamentale și educația. Textul integral al Recomandării poate fi consultat la <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-educacion-comprension-cooperacion-y-paz-internacionales-y>

Saludo del embajador de España en Croacia



EXCMO. SR. D. JUAN GONZÁLEZ-BARBA PERA
Embajador de España en Croacia

6 El español había gozado desde hace décadas de un interés académico en Croacia por su papel y el de la cultura española en el mundo. En los últimos quince años, sin embargo, el interés se ha extendido a capas mucho más amplias de la población. Aquellos que, de manera directa o indirecta viven del turismo, aprenden español para atender a los más de medio millón de turistas hispanófonos que visitan anualmente el país. Comerciantes y empresarios con relaciones con países hispanófonos tienen incentivos para aprender nuestra lengua: sólo el comercio bilateral con España ha pasado recientemente el umbral de los mil millones de euros. En el ámbito universitario, los intercambios de alumnos y profesores, fundamentalmente, pero no solo, a través del programa Erasmus, ha hecho de España y Croacia uno de los destinos más atractivos respectivamente. Las series de televisión, al principio latinoamericanas, ahora también españolas, se han convertido en algunas de las más vistas

por los telespectadores croatas. Las instancias oficiales croatas tratan de estrechar los vínculos con las comunidades de origen croata que viven en Latinoamérica, otra razón más que explica el interés creciente por la enseñanza del español en Croacia.

Este interés está teniendo reflejo en la enseñanza reglada del español en este país. Además de los departamentos de español existentes en las universidades de Zagreb y Zadar, son cada vez más numerosos los institutos y escuelas en las que se enseña el español como lengua curricular optativa. Desde hace unos años, el número de estudiantes que lo cursan es suficientemente significativo como para que el español se haya incluido, junto al inglés, alemán, italiano y francés, en la competición anual organizada por una agencia dependiente del Ministerio de Educación. El terreno es propicio para que pueda crearse en el futuro la primera sección bilingüe en un instituto croata. ♦



ANDREA-BEATA JELIĆ

Doctora en filología románica y profesora asociada en la Universidad de Zagreb, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Estudios Románicos. Se interesa en los temas relacionados con el proceso de adquisición y la didáctica de LE. Imparte clases a los estudiantes del máster de enseñanza de ELE. Ha participado en el trabajo de varios grupos de investigación y de expertos nacionales del campo de enseñanza de lenguas extranjeras y ha publicado más de treinta artículos científicos y profesionales.



ANA GABRIJELA BLAŽEVIĆ

Becaria de investigación y doctoranda en didáctica de lenguas en la Universidad de Zagreb, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Estudios Románicos. Imparte clases en el máster de enseñanza de ELE y su campo de interés incluye las competencias y la formación inicial de los docentes de (E)LE, la competencia digital y los hablantes de herencia. Ha participado en el trabajo de varios grupos de investigación y de expertos nacionales en el campo de enseñanza de ELE y colabora con diversas instituciones relacionadas con la enseñanza de LE en Croacia.

PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS EN CROACIA

7

En este artículo se pretende situar la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en las escuelas primarias y secundarias croatas. Tras una breve introducción, se presenta el nuevo currículo de la asignatura de ELE y se muestran los últimos datos estadísticos¹ sobre el número de estudiantes y escuelas regladas en donde se imparten clases de ELE. Adicionalmente, se informa sobre el examen y el concurso nacional de ELE en los que participan los alumnos de los ciclos analizados. El artículo termina con unas reflexiones sobre la perspectiva futura de la enseñanza de ELE en el contexto croata.

¹ Debido a que diversos organismos gubernamentales procesan y publican los datos a distinto ritmo, los últimos datos publicados corresponden a los años escolares 2021/2022 y 2022/2023.

Introducción

Croacia tiene una larga tradición en cuanto al estudio de lenguas extranjeras dentro de la educación reglada primaria y secundaria. Según un reciente estudio de Kapović (2022) sobre la presencia y distribución de las lenguas extranjeras en la educación formal en Croacia y las tendencias observadas entre los años escolares 2013/2014 y 2019/2020, el inglés ocupa un lugar dominante y estable como el idioma extranjero más estudiado. En segundo lugar se encuentra el alemán, seguido por el italiano y el francés, mientras que el español se encuentra en el quinto lugar. Los datos estadísticos muestran que el alemán, el italiano y el francés presentan un declive en cuanto al número de estudiantes,



1. Clase de ELE en una escuela secundaria de Zagreb.

mientras que el español tiene un aumento de alumnos leve, pero constante, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias.² Sin embargo, el autor observa que eso se debe principalmente a que se trata del último de estos idiomas en haber entrado en la educación reglada croata, por lo cual los cambios porcentuales son grandes a pesar de que el número absoluto de alumnos sigue siendo pequeño con relación al número total de alumnos. Según los datos del 2019/2020, solo el 0,11% de los alumnos croatas de primaria y el 2,22% de los alumnos de secundaria estudian español, lo que está por debajo de la norma europea (Kapović, 2022).

Currículo

El Currículo nacional de la asignatura de español como lengua extranjera (ELE) para la educación primaria y secundaria se adoptó en el 2020. Se enmarca en los movimientos de la llamada “Escuela para la vida”, una reforma curricular integral del sistema educativo croata que comenzó a implementarse en el 2019. Esta reforma, al igual que el currículo de ELE, parte de varios documentos y marcos, entre otros, la Estrategia nacional para la educación, la ciencia y la tecnología del 2014, el Marco curricular nacional del 2017 y los planes curriculares nacionales para los distintos niveles educativos y para siete áreas curriculares.³ En general, estos documentos permitieron establecer objetivos y resultados de apren-

dizaje más claros y que conduzcan al desarrollo holístico de los alumnos, al igual que cambiaron el paradigma del proceso de enseñanza dentro del cual los docentes tienen una mayor autonomía para elegir los contenidos, los métodos y las estrategias de enseñanza.

El Currículo establece el propósito y los objetivos de aprender y enseñar español en las escuelas croatas, la estructura de la asignatura en la vertical educativa, los resultados de aprendizaje y las descripciones de los niveles de logro, que se determinan para cada año de aprendizaje y enseñanza. También cubre otros aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en el campo de ELE.

El Currículo se basa en el enfoque comunicativo y orientado a la acción, es decir, pone al alumno en el centro del proceso de enseñanza, y está arraigado en los principios del Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación – Volumen complementario (Consejo de Europa, 2020) y en el Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012). Sus objetivos son desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, promover su competencia intercultural y prepararlos para un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. La competencia comunicativa se desarrolla dentro de las habilidades lingüísticas receptivas y productivas, que se evalúan de manera formativa y sumativa para seguir tanto el progreso como el desempeño de los alumnos. La progresión léxica y gramatical se adapta a la edad y el desarrollo cognitivo de los alumnos y las estructuras lingüísticas se introducen en un contexto comunicativo. Los textos varían desde formas breves y diálogos hasta textos auténticos más complejos, siempre dependiendo de la experiencia, la edad, los intereses y el nivel de conocimiento lingüístico de los alumnos.

2 Según el autor y las tendencias analizadas, en los próximos años el español podría alcanzar al francés en los liceos.

3 En nuestro caso, el área del lenguaje y la comunicación.

«SEGÚN LA OFICINA DE ESTADÍSTICAS DE CROACIA (2023), AL COMIENZO DEL AÑO ESCOLAR 2022/2023 UN TOTAL DE 395 ALUMNOS DE ENTRE 9 Y 14 AÑOS CURSABAN CLASES DE ELE EN SU ESCUELA PRIMARIA»

Escuelas primarias

En Croacia, la educación primaria es obligatoria y tiene una duración de ocho años. El aprendizaje de la primera lengua extranjera (LE) es obligatorio desde el primer grado y el aprendizaje optativo de una segunda LE empieza en cuarto grado. En cuanto al aprendizaje del español, se ha introducido recientemente como asignatura optativa y segunda LE en ciertas escuelas en varias de las grandes zonas urbanas del país con una carga horaria de dos horas semanales. Según la Oficina de Estadísticas de Croacia (2023), al comienzo del año escolar 2022/2023 un total de 395 alumnos de entre 9 y 14 años cursaban clases de ELE en su escuela primaria. El mayor número de alumnos asistía a cuarto grado (28 %), disminuyendo ese porcentaje en cada año consecutivo (25 % en quinto grado; 21 % en sexto grado; 14 % en séptimo grado y 12 % en octavo grado).

Según el Currículo nacional de la asignatura de ELE (2020), la carga horaria total para la enseñanza de una segunda LE en la escuela primaria es de 350 horas y al final del ciclo los alumnos deberían alcanzar el nivel A1+.⁴ El material didáctico aprobado por el Ministerio para ser usado en las escuelas primarias es la serie Reporteros Internacionales 1, 2 y 3 (Difusión, 2020).

Escuelas secundarias

En cuanto a la educación secundaria, esta no es obligatoria en Croacia. Existen tres tipos de escuelas secundarias: los liceos o bachilleratos, las escuelas profesionales y las escuelas artísticas.

En los liceos, los alumnos obligatoriamente tienen clases de latín los primeros dos años y estudian como mínimo dos lenguas extranjeras durante sus cuatro años de estudio, pero la cantidad de horas de cada LE depende de la modalidad del liceo seleccionado. La carga horaria de ELE en la mayoría de los liceos es de dos horas semanales, mientras que en los liceos de idiomas es de cuatro horas el primer año y tres los años subsiguientes. Además, diversas LE pueden estudiarse como materia optativa o facultativa, por lo general durante dos años con una carga horaria de dos horas semanales.

Las escuelas profesionales tienen una duración de entre uno y cinco años, mientras que las artísticas duran cuatro años. En ambas los alumnos cursan una o dos LE, por lo general, dos horas por semana.

Según los últimos datos del Ministerio de Ciencias y Educación (2023)⁵, en el año escolar 2021/2022 un total de 3021 alumnos croatas de secundaria cursaron la asignatura de ELE en 56 escuelas secundarias públicas y privadas en la ciudad de Zagreb y en otras 13 regiones de Croacia. El español se estudia como segunda, tercera, cuarta, o incluso quinta LE. En cuanto a su distribución según el tipo de escuela secundaria, el 75 % (2274 alumnos) lo cursaron en 35 liceos y 25 % (747 alumnos) en 21 escuelas profesionales. Según las evidencias oficiales, no se dictan clases de ELE en ninguna escuela secundaria artística.



2. Concurso nacional de español (Durdevac, 2023)

⁴ En cuanto a la primera LE, se trata en total de 700 horas lectivas y el nivel A2.

⁵ Datos estadísticos recibidos del Ministerio en septiembre del 2023 por correspondencia privada, a pedido de las autoras de este artículo.

Según el Currículo nacional de la asignatura de ELE (2020), la carga horaria total para la enseñanza de una segunda LE en la escuela secundaria es de 274-446 horas, dependiendo del tipo de escuela. Al terminar este ciclo educativo, los alumnos alcanzan un nivel de A2 a A2/B1. En el caso de la tercera, cuarta o quinta LE (asignatura optativa) se trata más bien de 134 horas lectivas y del nivel A1/A2. Los materiales didácticos aprobados por el Ministerio para ser usados en las escuelas secundarias son: Aula internacional 1, 2, 3 y 4 (Difusión, 2013-2014), Embarque 1 y 2 (Edelsa, 2011); Espacio joven 360°A1, A2.1, A2.2. y B1.1. (Edinumen, 2017-2018) y Experiencias internacionales 1 y 2 (Edelsa, 2019).

Exámenes nacionales

Desde el año escolar 2009/2010 los alumnos de los liceos terminan su educación secundaria cuando rinden la llamada «matura», los exámenes nacionales que organiza el Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación (2022). Opcionalmente, al examen pueden presentarse también los alumnos que hayan terminado algún otro tipo de escuela secundaria con una duración mínima de cuatro años, ya que este examen sirve a su vez como prueba de ingreso para la educación terciaria.

El examen cuenta con una parte obligatoria (croata, matemáticas y un idioma extranjero (inglés, alemán, español, francés, italiano, griego o latín)) y una parte optativa (hasta seis asignaturas por convocatoria, a elección de los alumnos). Los alumnos eligen qué idioma extranjero rendir como asignatura obligatoria, siempre y cuando durante su educación secundaria lo hayan cursado satisfactoriamente como mínimo dos años.

El examen de español puede rendirse tanto como materia obligatoria (nivel avanzado o básico) o como materia optativa (solo nivel avanzado). Siguiendo los contenidos del Currículo nacional de la asignatura de ELE (2020), ambos niveles del examen constan de tres partes: comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita.

Según los últimos datos publicados por el Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación (2023a y 2023b), en el año escolar 2021/2022 un total de 62 alumnos se presentaron al nivel avanzado del examen de español, 54 mujeres y 8 hombres. De ellos, 44 eran alumnos de liceos y 17 alumnos de escuelas profesionales. Cuatro alumnos reprobaron el examen, 10 obtuvieron la nota suficiente, 13 la nota bien, 16 muy bien y 19 excelente. Ningún alumno se presentó al nivel básico⁶.

Concurso de español

Todos los años, la Agencia de Educación y Formación Docente (2022 y 2022a) organiza para los alumnos de, por lo general, los últimos 2 años de la escuela primaria y secundaria, concursos de las distintas asignaturas que forman parte del currículo escolar. Así, se realiza también el concurso nacional de ELE para primaria⁷ y secundaria. El concurso de ELE para primaria tiene una única categoría, mientras que los alumnos de secundaria acceden a un mismo examen, pero participan en dos categorías distintas según la cantidad de horas de español que hayan cursado. La lista “A” abarca a los alumnos que en el colegio tienen dos horas semanales de ELE, mientras que la lista “B” a los que tienen 3 o 4 horas semanales o cursan adicionalmente clases de español fuera de la escuela secundaria, los que han estado en algún país hispanohablante por más de 3 meses y los que usan el español como idioma familiar.

El concurso consta de tres instancias: la escolar, la regional y la nacional⁸. En el concurso escolar se examinan la comprensión lectora y el uso de la lengua (gramática y léxico), en el concurso regional se añade la comprensión auditiva, mientras que el nacional abarca las cuatro destrezas ya que incluye también la expresión escrita (a través de un ensayo guiado) y la expresión oral (mediante una conversación entre el candidato y los miembros de la mesa examinadora y una presentación oral previamente preparada por el alumno).

En la última edición del concurso (año escolar 2022/2023), participaron en total 17 alumnos de ELE de primaria de 4 escuelas y 3 ciudades. En cuanto a las escuelas secundarias, en la categoría “A” participaron 68 alumnos de 21 escuelas y 12 ciudades, mientras que en la categoría “B” participaron 19 alumnos de 10 escuelas y 5 ciudades.

«EN LA ÚLTIMA EDICIÓN DEL CONCURSO (AÑO ESCOLAR 2022/2023), PARTICIPARON EN TOTAL 17 ALUMNOS DE ELE DE PRIMARIA DE 4 ESCUELAS Y 3 CIUDADES. EN CUANTO A LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, EN LA CATEGORÍA “A” PARTICIPARON 68 ALUMNOS DE 21 ESCUELAS Y 12 CIUDADES, MIENTRAS QUE EN LA CATEGORÍA “B” PARTICIPARON 19 ALUMNOS DE 10 ESCUELAS Y 5 CIUDADES»

6 La mayoría de los alumnos elige el examen nacional de español como materia optativa, por lo cual solo pueden presentarse al nivel avanzado.

7 El primer examen nacional de ELE para escuelas primarias se realizó el año escolar 2022/2023.

8 Dado que son pocas las escuelas primarias que ofrecen clases de español, de momento el Concurso de ELE para primarias se realiza solo en dos etapas, la escolar y la nacional.

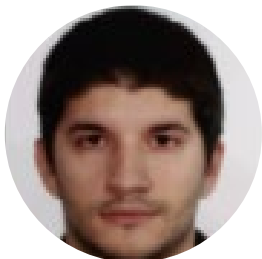
Conclusión

En este artículo se resume la situación actual del español en la enseñanza primaria y secundaria en Croacia a través de una breve descripción del contexto nacional y el lugar de las lenguas extranjeras en la educación primaria y secundaria en general, así como por medio de una breve presentación del currículo de la asignatura de ELE y de las últimas estadísticas relacionadas con su estudio. Confiamos que de esta manera brindamos al lector interesado la información básica para comprender el contexto local, pero que a su vez asentamos un punto de partida para futuras investigaciones nacionales en el

campo de ELE, al igual que para estudios comparativos sobre el español en diversos países. De los datos presentados se puede concluir que el español tiene un lugar relativamente estable dentro del sistema educativo croata. Sin embargo, teniendo en cuenta las tendencias de otras lenguas extranjeras (a excepción del inglés), cuyos números están descendiendo, y los números en aumento del español, se evidencia que el español aún no ha alcanzado su máximo potencial en la enseñanza primaria y secundaria en Croacia, por lo cual es importante seguir trabajando para estabilizar y potenciar aún más su presencia en estos ciclos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Educación y Formación Docente. (2022). Reglas generales para la implementación de los concursos y exámenes para los alumnos de primaria y secundaria en la República de Croacia en el año escolar 2022/2023. [Opća pravila za provedbu natjecanja i smotri učenika osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske u školskoj godini 2022./2023.] Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Recuperado de <https://www.azoo.hr/app/uploads/2022/11/Op%C4%87a-pravila-2.pdf>
- Agencia de Educación y Formación Docente. (2022a). Reglas especiales del concurso de lengua española en el año escolar 2022/2023. [Posebna pravila Natjecanja iz španjolskog jezika u školskoj godini 2022./2023.] Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Recuperado de <https://www.azoo.hr/app/uploads/2023/01/Posebna-pravila-za-natjecanje-iz-%C5%A1panjolskog-jezika.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación. (2022). Catálogos de exámenes para el examen nacional “matura” 2022/2023. [Ispitni katalozi za državnu maturu 2022./2023.] Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Recuperado de <https://www.ncvvo.hr/ispitni-katalozi-za-drzavnu-maturu-2022-2023/>
- Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación. (2023a). Análisis estadístico y psicométrico del examen nacional “matura” en el año escolar 2021/2022. [Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature u šk. god. 2021./2022.] Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Recuperado de https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/07/Statisticka-i-psihometrijska-analiza-DM-21_22.pdf
- Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación. (2023b). Informe sobre el examen nacional “matura” realizado en el año escolar 2021/2022. [Izveštaj o državnoj maturi provedenoj u školskoj godini 2021./2022.] Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Recuperado de <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/09/Izvestaj-o-DM-2022.pdf>
- Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr
- Currículo nacional de la asignatura de Español como lengua extranjera (2020). [Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik]. Recuperado de https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html
- Estrategia de educación, ciencia y tecnología (2014). [Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije]. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Recuperado de <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
- Instituto Cervantes (2012). Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Kapović, M. (2022). Lenguas extranjeras en la educación formal en Croacia [Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj]. En: *Strani jezici*, 51(2), pp. 283-309. ISSN ISSN 2459-671X.
- Marco curricular nacional (2017). [Okvir nacionalnoga kurikulum]. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Recuperado de <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>
- Oficina de Estadísticas de Croacia (2023). Escuelas primarias, fin del año escolar 2021/2022 y comienzo del año escolar 2022/2023. [Osnovne škole, kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023.]. Recuperado de <https://podaci.dzs.hr/2023/en/58234>



MARKO KAPOVIĆ

Trabaja como profesor titular de lingüística hispánica en el Departamento de Estudios Hispánicos e ibéricos en la Universidad de Zadar, en Croacia. Sus intereses científicos principales incluyen la sociolingüística hispánica, el estudio de la variación y cambio, la dialectología, la fonética y fonología, así como el uso de las formas de tratamiento en español. También se dedica a la demolingüística de la lengua española en Croacia.

ESPAÑOL EN CROACIA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

12

El objetivo de este artículo es intentar ofrecer una visión general de la posición de la lengua española en Croacia en el momento presente, así como en su desarrollo histórico. Aunque indudablemente se trate de una lengua de importancia mundial, tradicionalmente el español en este país, que se encuentra en una encrucijada entre Europa central, meridional y oriental, no ha jugado un papel prominente. Este es un hecho que se puede explicar fácilmente por los condicionamientos geográficos y políticos, que han tenido una importancia decisiva en la formación de las preferencias lingüísticas de los croatas. Cabe señalar en este momento que el aprendizaje y manejo de las lenguas extranjeras siempre han sido una constante ineludible para un pueblo pequeño, que a lo largo de la historia formaba parte de distintos imperios y que durante siglos se hallaba en el punto de encuentro entre los otomanos, los austrohúngaros y los italianos. Por eso no sorprende que los idiomas que se enseñan tradicionalmente en Croacia sean el alemán y el italiano, presentes en el sistema educativo desde la introducción de la enseñanza obligatoria en 1874 (Horbec *et al.* 2017: 353-354). Posteriormente, entre las dos guerras, se introduce en las escuelas también el francés, como lengua de la diplomacia de importancia mundial en la época (Muhvić 1979: 122), mientras que después de la Segunda Guerra Mundial, otra vez impulsados por las circunstancias geopolíticas, el ruso y el inglés entran en las aulas croatas (Celmić 1972: 82). Según Podgorski

«EL LECTORADO PERMANENTE DE ESPAÑOL SE INTRODUCE EN 1954, EN 1961 SE ESTABLECE LA CÁTEDRA DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS Y EN 1968 SE MATRICULAN LOS PRIMEROS ESTUDIANTES DE UNA CARRERA DE TRES AÑOS DE DURACIÓN, QUE DIEZ AÑOS MÁS TARDE, EN 1978, SE CONVIERTE EN UNA CARRERA PLENA DE CUATRO AÑOS»

(1974: 2) en los años setenta en Croacia en la educación primaria ya dominaba el inglés que cursaban un 40% de los alumnos, seguido por el alemán (30%), el ruso (25%) y el francés para el que se decantaban menos de un 5% del alumnado, mientras que el español no aparecerá en la educación primaria y secundaria hasta los años 90, siempre como una asignatura optativa.

En cuanto a la educación superior, los primeros pasos en la enseñanza del español se dan a partir del 1927 en el Seminario de Filología Románica en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Zagreb, si bien su presencia en esta época no es constante. El lectorado permanente de español se introduce en 1954, en 1961 se establece la Cátedra de lengua y literatura españolas y en 1968 se matriculan los primeros estudiantes de una carrera de tres

años de duración, que diez años más tarde, en 1978, se convierte en una carrera plena de cuatro años.¹ Desde el año académico 2005/06, según el plan Bolonia, la carrera del español consta de tres años de grado y dos de máster. En el año académico 2007/08 en la Universidad de Zadar se funda el Subdepartamento de estudios iberorrománicos dentro del Departamento del francés y estudios iberorrománicos en el que primero se imparten solamente los estudios de grado y a partir del 2013/14 también los estudios de máster. La especificidad de la carrera de hispánicas en Zadar es que desde los principios tiene un enfoque iberorrománico que supone que junto con el español como primera lengua se escoge alguna otra lengua iberorrománica como optativa que se cursa a lo largo de los tres cursos de grado. Se trata antes que nada del catalán y del gallego, aunque en algunos años académicos se ofrecía también el portugués.²

A partir de lo dicho hasta ahora, se desprende fácilmente que la presencia del español en Croacia viene desde arriba, es decir, primero aparece a nivel universitario para que, después, conforme se iba formando el profesorado, pudiera pasar a niveles más bajos en la enseñanza primaria, secundaria y no reglada. Aunque seguramente hubiera posibilidades de estudiar el español antes, es en la segunda mitad de los años noventa cuando esta lengua se vuelve cada vez más popular y se comienza a introducir tanto en las escuelas primarias y secundarias, como en la enseñanza no reglada. Este incremento en la popularidad del castellano fue influenciado sin ninguna duda por la gran popularidad de las telenovelas hispanoamericanas en la televisión croata en la época. Un reflejo de esta popularidad se vio también en el hecho de que durante casi dos décadas las carreras del español fueron unas de las más demandadas en el país.

El resultado de los procesos descritos es que en el siglo XXI el español ha llegado a ocupar el quinto puesto entre los idiomas extranjeros en Croacia en los tres niveles de la enseñanza, superando verbigracia el ruso que tiene mucha más tradición en el país. Como se señala en Kapović (2022: 289; 295), la lengua más estudiada en Croacia con diferencia es el inglés (lo estudia casi un 96% de los alumnos de la primaria y secundaria), seguido por el alemán, el italiano y el francés, mientras que el español se encuentra en el quinto lugar. No obstante, los datos de los últimos años³ muestran

que en medio de una gran disminución del número de alumnos en todos los niveles de la educación, el español ha sido la única lengua que ha conseguido aumentar el número de alumnos, tanto en frecuencias absolutas como en las relativas. Sin embargo, este hecho refleja más el punto de partida relativamente bajo de esta lengua en el sistema educativo croata que su expansión a expensas de otras lenguas.⁴ Esto queda patente cuando tomamos en consideración los números absolutos de alumnos del español. En la escuela primaria, donde el español lleva muy poco tiempo como una asignatura optativa, en 2019/20 un total de 345 (o un 0,11% del total del alumnado) cursó clases del español (Kapović 2022: 289), que se ofrece solo en cuatro de 21 condados croatas (Kapović 2022: 292-3). En las escuelas secundarias, el español tiene más presencia. En 2019/20 fue escogido por 3029 alumnos (un 2,22% del alumnado total) y se ofrece en 13/21 condados croatas (Kapović 2022: 295; 300), mientras que en las dos universidades croatas donde se enseña filología hispánica en el año académico 2020/21 encontramos un total de 438 estudiantes (Kapović 2022: 303). Desde el punto de vista geográfico, el español está prácticamente inexistente en el este del país, mientras que está muy popular en el sur (especialmente en Dubrovnik), el norte (Varaždin) y en la capital (Kapović 2022: 292-293; 300).

«LOS DATOS DE LOS ÚLTIMOS AÑOS MUESTRAN QUE EN MEDIO DE UNA GRAN DISMINUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS EN TODOS LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN, EL ESPAÑOL HA SIDO LA ÚNICA LENGUA QUE HA CONSEGUIDO AUMENTAR EL NÚMERO DE ALUMNOS»

En cuanto a la visibilidad del español en el país, por lo general se puede decir que no es muy elevada. Respecto a la proyección cultural del mundo hispano, todavía se pueden encontrar telenovelas hispanoamericanas y alguna que otra serie española en las cadenas croatas, pero ya no son tan frecuentes ni tan populares como antes. De hecho, según Urquijo Sánchez (2021, epígrafe 1.), los estudiantes de español en Croacia establecen el contacto con el español principalmente a través de la música popular y series en plataformas digitales, mientras que las telenovelas se encuentran en el cuarto lugar, tras la lectura de los libros en español. Esto nos enseña cuánto ha cambiado la manera de entrar en contacto un croata medio con el español: antes lo hacían en números muy grandes a través de un producto destinado a las masas, mientras que hoy, aunque las tecnologías permiten contactos mucho

1 Todos los datos desde el principio del párrafo proceden de la página web del Departamento de Romanística de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zadar: <http://www.ffzg.unizg.hr/roman/odsjek/povijest-odsjeka/>

2 La versatilidad del Departamento de estudios hispánicos e ibéricos, que es el nombre que lleva desde el año académico 2018/19 cuando se constituye como un departamento separado del Departamento de francés, se puede observar en el hecho de que a partir de ese mismo año también se ofrece el vasco como una optativa adicional.

3 Se trata de los períodos 2013/14-2019/20 para la escuela primaria y secundaria y 2015/16-2020/21 para la educación universitaria (Kapović 2022: 290; 296; 303).

4 Aunque también es cierto que en las escuelas secundarias generales (no es así en las secundarias de itinerario profesional) prácticamente alcanza al francés (Kapović 2022: 299).

más sencillos, el acercamiento al castellano depende más de los intereses individuales y de la iniciativa personal.

En cuanto a la presencia de los hablantes nativos del español en el país, tampoco es posible hablar de una comunidad inmigrante hispanohablante. Es decir, a pesar del hecho de que en los últimos años vaya creciendo el número de inmigrantes de habla hispana en Croacia, los números totales tanto de los nacionalizados como de los no nacionalizados son poco significativos. Se trata de unas 1355 personas (véase más en el epígrafe II. en Kapović en prensa), que en la mayoría de los casos no entran en contacto entre sí, por lo cual queda claro que no se trata de un grupo reconocible que pudiera ejercer influencia lingüística. En suma, se puede concluir que sin lugar a dudas el español no es una lengua públicamente visible en Croacia y que para los croatas no representa una lengua de especial relevancia, a pesar de la conciencia generalizada de que se trata de una gran lengua mundial y de las valoraciones típicamente positivas de la misma.

Teniendo en cuenta lo expuesto en párrafos anteriores, queda claro que la principal manera de aprender el español en Croacia es dando clases dentro de la educación pública o en alguna academia privada. Esto es corroborado por Kapović (en prensa, epígrafes I.1. y I.2.), de cuyo análisis se desprende que más del 83% de los usuarios potenciales del español en Croacia han adquirido los conocimientos del español precisamente de esta manera, mientras que el resto lo constituyen los hablantes nativos residentes en el país o croatas que habían vivido en algún país hispanohablante y han regresado a Croacia.

Con respecto al futuro del español en Croacia, tanto Urquijo Sánchez (2021, epígrafe 5) como Kapović (en

prensa, epígrafe V) han mostrado un optimismo razonable, centrándose en los datos que apuntan hacia un crecimiento constante del español en todos los niveles de la enseñanza. No obstante, todavía no se puede sostener que el español haya alcanzado una posición de importancia en el país, y los números tanto absolutos como relativos de estudiantes de español en Croacia no llegan a niveles muy significativos. Si a esto se añade que los datos más recientes sobre el número de matriculados a las dos carreras de español en el país nos muestran que el interés por el español parece estar en declive, la situación resulta menos optimista. De hecho, en los dos últimos años académicos, 2022/23 y 2023/24, ninguna de las dos carreras llegó a matricular el número deseado de alumnos y en el 2023/24 entre las dos universidades se llenó menos del 40% de la cuota. Esto se corresponde con una tendencia de la disminución del número de estudiantes de filologías, que parece que al final ha alcanzado al español también.⁵ Aunque por ahora no queda claro si se trata de una anomalía pasajera o una tendencia más duradera, de la que, por cierto, en este momento tenemos constancia solo a nivel universitario, el crecimiento de interés por esta lengua que empezó en la segunda mitad de los años noventa parece haber llegado a su término. En este sentido, la posición del español en Croacia en el futuro dependerá por una parte de la capacidad de proyección y visibilidad de las culturas hispánicas en el país, de la oferta de los distintos apoyos e incentivos por parte de los distintos organismos del estado español dedicados a la promoción de su lengua, así como de la actividad de los departamentos universitarios de español en el aumento del atractivo de sus programas para el alumnado.

⁵ En Kapović (2022: 302-3) señalábamos que, aunque el número total de estudiantes entre 2015/16 y 2020/21 había disminuido un 1,29%, el número total de estudiantes de filologías en el mismo período se había reducido en un 9,64%. En este período, el español era una de las pocas carreras de filología no afectada (incluso creció un 2%), pero parece que en los dos últimos años se ha comenzado a sumar al resto.

BIBLIOGRAFÍA:

- CELMIC, Davorka. Znanje stranih jezika - potreba suvremenog čovjeka. En: *Strani jezici*, 1972, vol. 1, no. 2, pp. 81-83.
- HORBEC, Ivana; MATASOVIĆ, Maja; ŠVOGER, Vlasta. *Od protomodernizacije do modernizacije školstva u Hrvatskoj: zakonodavni okvir*. Zagreb: Hrvatski institut za povijest, 2017.
- KAPOVIĆ, Marko. Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj. En: *Strani jezici*, 2022, vol 51, no. 2, pp. 283-309.
- KAPOVIĆ, Marko. (en prensa): Demolingüística del español en Croacia. En: PIHLER CIGLIČ, Barbara y FILIPOVIĆ, Jelena et al. (eds.): *Demolingüística del español en el sudeste de Europa*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MUHVIĆ, Zlatko. Strani jezici u našim školama. *Strani jezici*, 1979, vol. 8, no. 3, pp. 122-125.
- PODGORSKI, Ivica. Osnovna škola i strani jezici. *Strani jezici*, 1974, vol. 3, no. 1, pp. 1-2.
- URQUIJO SÁNCHEZ, José Ignacio. El español en Croacia. En: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes. 2021. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/croacia.htm

DUNJA FRANKOL



Enseña lengua española y la práctica de la enseñanza de español como lengua extranjera en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb (Departamento de Estudios Románicos, Estudios de Filología hispánica). Desde 1997 hasta 2019 dirigió el Departamento de lenguas extranjeras de la Policlínica SUVAG de Zagreb. Su área de interés profesional incluye temas de aprendizaje, adquisición y evaluación de lenguas extranjeras y de la lengua materna, metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, enseñanza de lenguas extranjeras a personas con necesidades específicas y corrección fonética. Ha publicado varios artículos sobre el aprendizaje, la adquisición y la enseñanza de lenguas.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES

15

La Policlínica SUVAG de Zagreb fue fundada en 1961 por Petar Guberina, un renombrado lingüista croata. Fue profesor del Departamento de Estudios Románicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb y en 1965 fundó el Departamento de Fonética de la misma Facultad. El interés científico principal de Petar Guberina fue la comunicación verbal en todos sus aspectos, incluida la patología de la audición y el lenguaje. En su teoría lingüística enfatizó el aspecto global de la expresión oral, donde junto a los elementos lingüísticos, tienen un papel importante el ritmo, la entonación, la intensidad, la tensión, la mímica y los gestos del habla. Asimismo, insistió en la importancia del contexto y la situación, como también de los aspectos socioculturales de la comunicación hablada. Especialmente, se dedicó a investigar la conexión entre la percepción auditiva y la producción oral, que consideraba crucial. Por eso, realizó varias investigaciones sobre las posibilidades de percepción auditiva del habla de personas con discapacidad auditiva, utilizando filtros acústicos en la transmisión del sonido. Descubrió que cada persona con pérdida auditiva percibe el lenguaje en un campo espectral diferente, lo que denominó el *campo* óptimo de *la audición*. Estos descubrimientos le llevaron a la creación de dispositivos especiales *SUVAG*, que tienen la capacidad de seleccionar y reforzar

ciertos campos espectrales de frecuencias, óptimos para cada caso en particular y que se usan en la reeducación de la audición y el habla, así como en la corrección fonética de lenguas extranjeras.

Estos conocimientos fueron la base para el desarrollo de unos procedimientos metodológicos específicos que el autor denominó *enfoque verbotonal*, que intervienen en todos los campos del desarrollo de las competencias auditivas, verbales y de las competencias comunicativas en general.

Fue la institución SUVAG la que reunió a expertos de distintos perfiles y desarrolló aplicaciones de la teoría de Guberina en diferentes ámbitos: audiometría, rehabilitación de la audición y del habla, terapia de los trastornos de lenguaje, enseñanza de la lengua materna, enseñanza de lenguas extranjeras y corrección fonética.

«CADA PERSONA CON PÉRDIDA AUDITIVA PERCIBE EL LENGUAJE EN UN CAMPO ESPECTRAL DIFERENTE, LO QUE DENOMINÓ EL CAMPO ÓPTIMO DE LA AUDICIÓN»

«UNA DE LAS ACTIVIDADES PARTICULARES DE LA POLICLÍNICA SUVAG FUE EL PROGRAMA DESARROLLADO PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS, DEDICADO A PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES, EN PARTICULAR CON PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y DEL HABLA»

Hoy en día, SUVAG es un centro de referencia internacional para la rehabilitación de personas con discapacidad auditiva y del lenguaje. Una de las actividades particulares de la Policlínica SUVAG fue el programa desarrollado para el aprendizaje de lenguas extranjeras, dedicado a personas con necesidades especiales, en particular con problemas de audición y del habla.

El programa tenía varios aspectos. En primer lugar, simplemente se quería dar a las personas con dificultades auditivas la oportunidad de aprender una lengua extranjera y abrirles así un mundo nuevo, generalmente cerrado a la población con discapacidades. Por otra parte, el aprendizaje de la lengua extranjera tuvo la función de un procedimiento especial de rehabilitación, con el que enriquecimos los aspectos lingüísticos y fonéticos de la rehabilitación, introdujimos nuevos sonidos y nuevos elementos prosódicos de ritmo, entonación y melodía. Esto dio al procedimiento de rehabilitación una nueva dimensión y, al mismo tiempo, fue un fuerte incentivo psicológico para los estudiantes.

El siguiente aspecto fue el análisis y comparación de aprendizaje entre la lengua materna y extranjera, para determinar interacciones mutuas o sistemas comunes de errores y posibles dificultades en la adquisición de sonidos o estructuras. También nos interesaba saber hasta qué punto la adquisición de elementos lingüísticos, fonéticos y prosódicos de una lengua extranjera puede afectar a la lengua materna, por ejemplo, a la calidad de la voz, a la atención auditiva, a la calidad de los elementos prosódicos y sobre el desarrollo de las competencias comunicativas en general.

A continuación, presentaremos el trabajo, los resultados y las conclusiones del programa sobre el ejemplo de una estudiante que eligió el español como lengua extranjera. El trabajo se realizó de forma individual. Se basó en los postulados del enfoque verbal para el aprendizaje de una lengua extranjera. Nuestro objetivo era fomentar la comunicación oral y desarrollar estrategias de percepción auditiva. Es decir, permitir a la estudiante escuchar y comprender el habla, logrando así una com-

petencia oral expresiva y espontánea, rica en elementos prosódicos, y desarrollar después otras destrezas lingüísticas, la comprensión lectora y la expresión escrita.

La estudiante era una joven con discapacidad auditiva grave (pérdida media de 95 dB) que inició su rehabilitación auditiva y del habla en la Policlínica SUVAG en edad preescolar. Durante el proceso de rehabilitación desarrolló la capacidad auditiva, adquirió un alto nivel de competencia lingüística y una excelente comunicación oral en croata, su lengua materna. En nuestro trabajo utilizamos una gran cantidad de materiales visuales, grabaciones de audio con diálogos y estructuras en situaciones y contextos. Nos servimos también del dispositivo SUVAG, que permitió la percepción auditiva a través de frecuencias óptimas (principalmente frecuencias graves).

Tras un año de trabajo, la estudiante adquirió los elementos prosódicos y fonéticos de la lengua española, tanto a nivel de percepción como de producción oral. Asimismo, ha desarrollado una buena competencia comunicativa, basándose en el uso de expresiones simples y cotidianas de uso frecuente.

El trabajo realizado también tuvo un efecto retroactivo en la calidad de uso de su lengua materna, primero en cuanto a la percepción auditiva y luego en cuanto a la prosodia (anteriormente, su entonación en la lengua materna era un poco monótona y sin acentos definidos). Su pronunciación también ha mejorado, especialmente la pronunciación de los sonidos /s/ y /r/ en los grupos consonánticos /sr/, /st/, /sk/ y /pr/, /tr/ y /kr/. También, se pudo observar una mejora notable en la expresión verbal en general.

Como conclusión, podemos decir que el programa de aprendizaje de lenguas extranjeras a personas con discapacidad auditiva y del habla dio resultados sumamente positivos:

- Fue un fuerte incentivo psicológico para persistir en la rehabilitación, que es extremadamente importante para mantener el nivel de audición y habla previamente adquirido y para seguir progresando;
- Supuso el enriquecimiento de los procedimientos de rehabilitación al introducir nuevos sonidos, nuevos elementos prosódicos y nuevas estructuras lingüísticas;
- Abrió el camino a nuevas culturas y nuevos conocimientos.

En 2022, con motivo de su visita a Croacia, tuvimos el honor de recibir en la Policlínica SUVAG de Zagreb a S.M. la Reina Doña Letizia. Además de observar varias actividades de reeducación de audición y lenguaje de niños, Doña Letizia se reunió con los estudiantes con discapacidad auditiva que participaron en el programa de aprendizaje de español, quienes en esa ocasión pudieron demostrar a Su Majestad su conocimiento de español y su interés por la lengua y cultura española.

BIBLIOGRAFÍA

- Asp, C.W. (2005), Verbotonal Speech Treatment, Plural Publishing
- Guberina, P. (1992). Philosophie, principes et développement de la méthode verbo-tonale. *Le Courrier de Suresnes*, 58, 13-20.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. U.J.Pride&J.Holmes (Eds.)*Sociolinguistics*, 269-293.Penguin Education, PenguinBooks Lts.
- Krashen, S.D.&Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Renard, R. (2006). Fundamenta. In D. Morris (ed.). *La technologie aux limites de l'humain, didactiques langues* (pp. 23 – 36), CIPA.
- Renard, R. (2002). Une phonétique immergé. In R. Renard (ed.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale* (pp. 11 – 24). De Boeck Université.
- Roberge, C. (Ed) (2003). *Retrospection*, ArTrésor.



EVA SIMON

Licenciada en Filología Italiana e Hispánica en 1989 y en Filología Inglesa en 2021 por la Universidad Eötvös Loránd de Budapest (Hungria). Obtuvo su título de PhD en Literatura Medieval Románica por la Universidad Eötvös Loránd de Budapest (Hungria), estudió entre 1997 y 2001 durante varias etapas en la Universidad de Padua (Italia), la Universidad de Barcelona (España), la Universidad de Florencia (Italia) y la Universidad de Turín (Italia). Es investigadora autónoma de literatura medieval y humanística siendo miembro de organizaciones internacionales de investigación. Posee experiencia docente en el ámbito universitario y es profesora de secundaria y bachillerato.

LA LITERATURA EN CLASE ELE: ¿POR QUÉ USAR TEXTOS MEDIEVALES?

18

La Edad Media nos parece lejana, la conocemos poco y los textos que nos llegaron de aquella época usan un lenguaje extraño... Pero el español tiene una enorme ventaja en este último aspecto, puesto que no hay tanta diferencia entre el lenguaje de los textos medievales escritos en castellano y el lenguaje moderno como en el caso de la literatura francesa, inglesa o – por los dialectos – la literatura germánica o de la península italiana, para no mencionar la literatura en lenguas no usadas durante decenios, como es el caso de la literatura provenzal.

La Edad Media está de moda, aunque no parezca: tanto en videojuegos como en obras literarias y cinematográficas de superventas. Si sólo pensamos en *El Señor de los Anillos* o las historias de *Harry Potter*, éstas se inspiran en gran medida en las leyendas místicas del Rey Arturo o el Santo Grial y las luchas, sobre todo las cruzadas. Pero lo mismo vale para la trama de la película *Schrek* que se compone igualmente de varios elementos literarios de éxito que radican en cuentos para niños y obras medievales, no hablando de los arquetipos que utiliza. En fin, la Edad Media es intrigante.

El hecho de que las obras medievales castellanas tienen un hilo simple y una estructura clara, parecidos a los cuentos de niños (Propp, 1971) que son creación de una fantasía colectiva, hace que estas obras sean fácilmente utilizables en las clases de ELE, incluso a niveles de bajo conocimiento de la lengua - dependiendo de las tareas que deban realizar los estudiantes. Además, estas

obras son fácilmente descifrables, puesto que generalmente no suponen una lectura hermenéutica y no usan un simbolismo extraordinario. Son breves o episódicas, lo que las hace flexiblemente adaptables a cada grupo y objetivo. Su mayor ventaja consiste, sin embargo, en que – a pesar de integrar en ciertos casos (p.ej. en las novelas de caballería) algunos elementos de fantasía – son realísticos (Menéndez Pidal, 1949), contando sucesos y emociones de la vida real.

Naturalmente, en las clases de ELE, si queremos utilizar estos textos, tenemos que ajustar nuestro método al nivel de conocimiento de la lengua y la dinámica de un grupo. En este sentido, podemos elegir si usar lecturas graduadas – y en castellano las obras medievales más importantes se alcanzan a nivel A1, A2, B1 y B2 también – u optar por los textos originales. Entre los profesionales hay mucha discusión de si en las clases de ELE se pueden utilizar textos originales o solamente lecturas graduadas (García Llamas, 2007a), pero parece que la mayoría prefiere los textos originales. Claro, en caso de obras medievales hay que tomar en consideración las dificultades que les ponen a los estudiantes el lenguaje y el vocabulario. Con todo ello, esto significa solamente que los textos originales tienen que seleccionarse con mucho esmero y en ningún momento debemos olvidar que estamos enseñando una lengua extranjera y no literatura castellana.

«LOS ALUMNOS DEBEN TENER INTERÉS Y SENTIMIENTOS POSITIVOS CON RELACIÓN AL TEXTO QUE ELABORAN, PORQUE DE OTRO MODO NO PODRÁN APRENDER E INTERIORIZAR SU CONTENIDO»

Si optamos por utilizar en nuestras clases las lecturas graduadas preparadas de las obras medievales, vale la pena de beneficiarse del método de aprendizaje en espiral, o sea introducir a las clases de modo reiterativo las lecturas graduadas que están a disposición, ampliando cada semestre o cada año el léxico y los conocimientos gramaticales de nuestros alumnos. En este caso es necesario tener bien presente que las actividades conectadas a estas lecturas deben ser inmensamente variadas, llamando la atención a diferentes partes, protagonistas o hilos de la trama para poder mantener el interés de los alumnos por una historia ya conocida. Los alumnos deben tener interés y sentimientos positivos con relación al texto que elaboran, porque de otro modo no podrán aprender e interiorizar su contenido (Scrivener, 2005). Naturalmente, como estas lecturas son una reelaboración de los textos originales, tendremos menos problemas con el léxico y las formas gramaticales, pudiendo concentrarnos más a la trama o el contenido.

La verdad es que esta característica de las lecturas graduadas refuerza la idea de que en las clases de ELE sea mejor usar obras originales racionales y cuidadosamente seleccionadas, justamente porque el objetivo en este caso no debería ser la idea tradicional de servirse de un texto para aprender vocabulario y comprender la gramática. Aunque la lectura de textos originales tiene la enorme ventaja de ejemplificar la lengua como sistema y el texto como discurso que pone al servicio del estudiante su inconsciente lógico (McCarthy M. & Clancy B., 2019), para ello es necesario un nivel muy alto de conocimiento de la lengua. El texto literario en las clases debe ser el punto de partida para actividades que desarrollan y avivan las capacidades inherentes al uso de la lengua. (Fortes Pardo N. M., 2009). Esto significa que en un primer momento no nos concentramos a la comprensión lectora, ni a la ampliación del vocabulario con métodos de control y ejercitación ampliamente conocidos, sino partiendo de los textos y la creatividad de los alumnos hacemos en las clases actividades que enlazan todas las capacidades lingüísticas (Collie, J. & Slater, S., 1987). Esto es mucho más excitante, porque mediante tales actividades podemos enfocarnos también a la aplicación del principio de la inteligencia múltiple (Gardner, 2000). Así podemos preparar y realizar tareas que abren el camino a la imaginación de los alumnos (Ritlyová A., 2014), por ejemplo, reformulando la serie de acontecimientos en la trama lo que conduce a la transformación de los nodos narratológicos y un fin diferente. Podemos cambiar algunos aspectos del carácter de

los protagonistas o introducir un nuevo protagonista que tiene que actuar, opinar, debatir o acordar con los demás, cambiando roles en la obra. Podemos elaborar los textos de una forma no lineal, “modernizándolos” según las técnicas narratológicas o filmográficas actuales o cambiar su género, por ejemplo, con la dramatización de una obra épica o de una narrativa. Para tales tareas se acomodan por excelencia los medios digitales, ya que los alumnos pueden crear productos multimedia también en base a los textos usados en la clase. Con tales tipos de tareas brindamos oportunidad a los discípulos para hablar y expresarse en escrito, por ejemplo, adaptando métodos de escritura creativa (Martín de León & García Hermoso, 2020) o usando sus propias vías acostumbradas de comunicación, como el chat entre amigos. Sólo nuestra fantasía puede limitar la inmensidad de formas y modos de manejar y explotar un texto literario en clase de ELE.

Hay numerosos autores que nos ofrecen ideas variadas de cómo preparar clases de ELE basadas en la literatura. Sin embargo, generalmente se trata de teorías de metodología y con respecto a la práctica propuesta, casi exclusivamente muestran tareas de elaboración y ampliación de léxico y comprensión lectora, sin pasar – o sólo muy limitadamente – a ejercicios de activación del lenguaje en la expresión oral o escrita. Como el problema mayor con respecto a las generaciones digitales es justamente el hecho de que no leen y por eso sus experiencias con la literatura son ínfimas, las preguntas que intentan explorar sus conocimientos de otras obras, las tareas que miran en fondo unos métodos de la enseñanza de la literatura como análisis de las obras, estilos, rimas y versos, son útiles, pero no se adaptan a las características esenciales de esta generación en comportamientos, actitudes y comunicación. Esta generación necesita para el aprendizaje efectivo una constante interacción que a su vez revela los lapsos que se producen en enfocar y entender un texto escrito, necesita variedad y mucha actividad – física también – en las tareas que debe realizar para poder concentrarse y no perder el interés. El juego – o mejor dicho la competencia – es igualmente esencial para ellos. Para poder memorizar palabras o expresiones y usar la lengua con fluidez para expresar sus ideas y sentimientos muchas veces tan sorprendentemente distintos de lo que se esperaría de las generaciones mayores, necesitan un constante estímulo emocional e intelectual a la vez. Tienen la necesidad de producir o reproducir, intentar y experimentar de modo guiado para poder reconocer y fortalecer sus capacidades lingüísticas. Los métodos de enseñanza más eficaces para ellos son los colaborativos y cooperativos. (García F. et. al., 2008)

«SÓLO NUESTRA FANTASÍA PUEDE LIMITAR LA INMENSIDAD DE FORMAS Y MODOS DE MANEJAR Y EXPLOTAR UN TEXTO LITERARIO EN CLASE DE ELE»

Otro factor crucial es que la introducción de la literatura en la clase de ELE debe suponer un curso completo o, al menos un período largo justamente, porque los alumnos deben hacer actividades en las que se valen de todas las competencias lingüísticas y porque necesitan tiempo para interiorizar una obra literaria según varios de sus aspectos. Tal necesidad supone un currículum bien planeado y clases no muy breves, para que los alumnos tengan tiempo y posibilidad no sólo de realizar las tareas relativas a la obra literaria, sino de expresar sus ideas y sentimientos.

En conclusión, la literatura es una buena alternativa a los temas que obligatoriamente tenemos que enseñarles a los alumnos, porque casi todos los temas han sido desarrollados y descritos en una obra literaria que, ade-

más, nos ofrece originalidad lingüística, estilística y de ideas, enseña a pensar y transmite emociones. La obra literaria tomada como estímulo para realizar actividades que conectan todas las competencias del alumno, desarrollan su inteligencia y capacidades de modo holístico, apoyando su eficacia no solamente en cuanto a la lengua extranjera, sino en el aprendizaje de otras asignaturas también. En las clases de ELE es preferible elaborar una selección de obras que no son demasiado largas y difíciles, no suponen un conocimiento muy elevado de la lengua y cuya trama y mensaje son fácilmente concebibles. La literatura castellana medieval corresponde a estos requisitos y, además, este mundo lejano es interesante para los alumnos, por eso puede estimularlos a participar activamente en la clase de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- Collie, Johanne-Slater, Stephen. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Thornbury, Scott (series ed.). Swan Michael (cons. & ed.). 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Fortes Pardo, Natalia Montserrat. *Los textos literarios en el aula de ELE. Memorias del Máster de Enseñanza del Español como lengua extranjera de la Universidad Pablo de Olavide*. s.l.: s.e., 2009. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6352ae8-bf53-48da-ac85-18f3b57afa44/2010-bv-11-07fortes-pdf.pdf> (12.08.2023)
- García, Felipe-Portillo, Javier-Romo, Jesús-Benito, Manuel. Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En: *TICAI 2007: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería* Llamas Nistal, Martín-Vaz de Carvalho, Carlos-Rueda Artundua, Carlos (coords.). IEEE Sociedad de Educación, 2008 pp. 73-80
- García Llamas, Belén. Actividades con textos literarios en la clase de ELE. En: *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. Instituto Cervantes, 2007, pp. 413-418. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rio_2007/00_primeras.pdf (01.10.2023)
- McCarthy, Michael-Clancy, Brian. From Language as System to Language as Discourse. En: *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, Walsh, Steve-Mann, Steve (eds.). 1ª ed. London: Routledge, 2019, pp. 201-215.
- Menéndez Pidal, Ramón. Caracteres primordiales de la literatura española. En: Díaz-Plaja, Guillermo (Dir.) *Historia general de las literaturas hispánicas*. Tomo I. 1ª ed. Barcelona: Editorial Barna, 1949, pp. XIV-LIX
- Propp, Vladimir. *Morfología del cuento*. 1ª ed. Madrid: Editorial Fundamentos, 1971.
- RITLYOVÁ, Anna. Creative use of literatura in language teaching. En: *Tvorivost' v škole – škola tvorivosti 2, ONLINE KONFERENCIA 29–30.10.2014*. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/CREATIVE-USE-OF-LITERATURE-IN-LANGUAGE-TEACHING-Ritlyov%C3%A1/765417af46d7e133962ca02c7440e25e67cf5873> (01.10.2023)
- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. 2ª ed. s.l.: MacMillan, 2015.



MIRJANA POLIĆ BOBIĆ

Profesora emérita de la Universidad de Zagreb. De 1978 a 2022 ha desempeñado puestos como enseñante, desde la posición de adjunta hasta la de catedrática, en el programa de estudios hispánicos en el Departamento de Lenguas y literaturas romances de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de dicha universidad. Especialista en cultura y literatura de América colonial y en las relaciones hispano-croatas, es autora de 8 libros y de numerosos artículos. Ha sido editora en ediciones lexicográficas. Ha traducido a los clásicos de la literatura hispanoamericana del siglo XX así como textos coloniales.

RELACIONES CULTURALES E HISTÓRICAS ENTRE ESPAÑA Y CROACIA A LO LARGO DE LA HISTORIA

21

Entre la primera noticia que tenemos hoy acerca de los lazos entre las dos riberas extremas del Mediterráneo, la española y la croata, y el reconocimiento oficial de la República de Croacia por parte del Reino de España en el año 1992 pasó un milenio. El reconocimiento marca una nueva fase en las relaciones bilaterales. En el largo milenio que lo precede también se pueden identificar cambios: en su primera mitad (a grandes rasgos) los contactos se habían estado desarrollando principalmente en dos marcos: el del mundo mediterráneo y el de la Corona de los Austrias. En los siglos posteriores estos marcos cederían su prioridad a silencios más o menos pronunciados, combinados con contactos que en los siglos XIX, XX y XXI se han venido decantando por lo cultural y por las actividades propias de nuestro tiempo. Aunque, mirando hacia atrás, siempre será posible encontrar restos y trazas que de una u otra forma se apoyan o se anclan en las relaciones geopolíticas de antaño.

Hoy día creemos que la primera mención de “eslavos montañeses” (al-Khurwatin) en la Península Ibérica provenientes de las costas del Mar Adriático que lucharon contra los bereberes en la defensa de la ciudad de Córdoba data de mediados del siglo X. La siguiente, y la primera en forma de documento escrito/representación gráfica es el mapa de la costa del Mar Adriático

conocido como *Tabula Rogeriana* o *El libro de Roger*, hecha por el cartógrafo hispano árabe Abu Abd Allah Muhammad al-Idrisi en 1154 en base a la autopsia propia, es decir, el viaje que el cartógrafo había emprendido por la costa oriental de “Bilad Garuasiah”.

De todos los nombres de los pueblos ibéricos, el catalán es el que cuenta con una presencia más prolongada en la costa croata del Adriático. Las anotaciones de ese denominativo en el Archivo de Dubrovnik se remontan a 1281, y al siglo XV los nombres de los cónsules para los súbditos de la Corona de Aragón. El segundo mapa conservado hasta hoy del Adriático hecho en España es *Carta catalana* (Mallorca, 1375), con una de las mejores representaciones del Adriático de aquel siglo. Se estima que el libro de viajes anónimo en que se describen partes de la Croacia marítima y continental, *Libro del conocimiento de todos los reinos y tierras*, es de Sevilla y de alrededor del año 1330, y que el texto fue redactado basándose en las noticias que en aquellos momentos circulaban sobre las diferentes partes del mundo conocidas entonces por los europeos, resultando en una simbiosis entre la geografía real y la imaginada. A diferencia de este autor anónimo, el famoso viajero sevillano del siglo XV, Pedro Tafur, en sus *Andanzas y viajes* describe con notable exactitud varias partes continentales de Croacia así como sus islas donde, según le

pareció, viven los hombres más altos de todo el mundo, y la ciudad costeña de Split, que asocia a San Jerónimo.

El de Hermán el Dálmata es el primer nombre croata anotado en la Península y quedaría como el más importante hasta hoy. Nacido hacia 1110 en el interior de Istria, que entonces pertenecía a Carinthia y educado en Chartres y París, gracias a su conocimiento del árabe y de la cultura del mundo islámico adquiridos durante sus estancias entre los sarracenos, llegó a destacarse en la Escuela de traductores de Toledo del siglo XII traduciendo tratados científicos así como el Corán del árabe al latín, este bajo el título *De generatione Mahumet et nutritura eius* y *Doctrina Mahumet*. A la vez escribió dos cortos tratados, *De generatione Mahumet* y *Doctrina Mahumet*, una especie de guías por el islam, así como un análisis de cosmología intitulado *De essentiis*. También tradujo las obras de Tolomeo *Quadripartitum* i *Almagest*, *Tabulae astronomicae* de al-Khwarizmi y otras más. A diferencia de la mayoría de los traductores de Toledo que traducían al castellano para que otros tradujeran al latín, Hermán se destacaba justamente por su habilidad de traducir directamente al latín.

Es en el siglo XVI, cuando gracias a la unificación de gran parte de Europa bajo la corona de Carlos V de Habsburgo se encuentran en ella también España y Croacia, se va entresolapando la experiencia medieval con la nueva. En el siglo XVI y la primera parte del XVII, las relaciones entre la parte española y la croata fueron las más dinámicas hasta el momento. Veamos los ejemplos más conocidos.

Ya hemos mencionado la más antigua entre las relaciones de los reinos ibéricos y la ancestral República de Dubrovnik, una de las más longevas repúblicas mediterráneas. Antes del turbulento siglo XVI estas se desenvolvían gracias a concesiones y consulados necesarios para el comercio; en este marco, la primera mención fidedigna de la permanencia de los de Dubrovnik en la parte ibérica del reino de Aragón es de 1428; el mismo año sale de Dubrovnik una misiva del rey croata-húngaro Sigismundo dirigida al rey Alfonso V y Dubrovnik recibe de los reyes aragoneses varias bulas siendo la última dictada por Fernando el Católico en 1490.

El nieto de los Reyes Católicos, el Emperador, reconfirmó en cuatro ocasiones las concesiones y otorgó muchas concesiones especiales que ayudaban a los súbditos de la minúscula república comprimida entre grandes imperios y poderosas repúblicas a mantenerse en pie. Sin embargo, el vínculo entre el Emperador y la República no se limitaría a esas certificaciones. Además de que El Emperador proyectaba a través de aquella ayuda de tipo pragmático a la República católica sus sueños sobre la unidad del mundo cristiano bajo su mando, las relaciones ya asentadas empezaron a servir a una actividad hasta entonces inexistente: el envío de avisos secretos acerca del “Turco”, es decir, todos los movimientos de sus fuerzas por los Balcanes, sus ataques e incursiones en lo que había quedado del territorio croata y húngaro, las noticias que los de Dubrovnik podían

recabar incluso en Constantinopla gracias al permiso de movimiento y comercio por los Balcanes hasta la gran capital, las condiciones de vida de los cristianos conquistados y todos los demás aspectos de la vida en las tierras conquistadas por los otomanos, desde lo más nimio hasta los acontecimientos en la Sublime Puerta. La mayoría de los informes se enviaban a la embajada en Venecia y muchos menos a la corte de Nápoles. Los avisos de Dubrovnik forman parte de la amplia y densa red de inteligencia especialmente activa en el Mediterráneo dado el permanente enfrentamiento otomano – español que duró un siglo. Los historiadores, que están echando mano de ellos desde comienzos del s. XX, han demostrado que desde el comienzo del reinado de la dinastía de Habsburgo, los españoles tenían una clara y constante visión de su interés en el Adriático oriental y que la siguieron no solo en la alta política sino pero también a nivel operativo cotidiano. Los de Dubrovnik también se prestaban para el rescate de españoles cautivos de los turcos, detalle que aparece en el anónimo *Viaje de Turquía* de 1557. El ejército español que había conquistado Castelnuovo, ciudad vecina a Dubrovnik (hoy en Montenegro) en 1538, aparece en la poesía oral popular de Konavla, región colindante y propiedad de la República. La pérdida de aquella plaza y de tantas vidas españolas “...en Dalmacia, donde está vuestra tumba” fue lamentada en versos de Fernando de Herrera, Gutierre de Cetina y los poetas españoles del Reino de las dos Sicilias. En resumen, los lazos entre Dubrovnik y la Corona fueron multiformes y duraderos; lo que guardan los archivos españoles, así como el de Dubrovnik sobre ellos, se ha prestado y se sigue prestando a lecturas que desde distintos puntos de vista descubren facetas interesantes y un tanto marginalizadas u olvidadas de la vida en el Mediterráneo del siglo XVI.

Mientras tanto, el reino más importante de la Cristiandad y descubridor del Nuevo Mundo atrae a los hombres de letras y del pensamiento de toda Europa. Entre ellos se encuentra Vinko Paletin (hispanizado como Vicente Paletino), quien después de la Controversia de Valladolid y a sugerencia del secretario real Francisco de Erasso, escribe en 1559 *Tratado del derecho y justicia dela guerra que tienen los reyes de España contra las naciones de la Yndia Ocidental*, que goza de una recepción interesante en los dos lados del Atlántico. Paletino aparece también como miembro de un grupo de compatriotas de Korčula que en 1555 presenta ante el Consejo de Indias su invento contra la broma, el enemigo más terrible de los barcos de madera transatlánticos.

«LOS LAZOS ENTRE DUBROVNIK Y LA CORONA FUERON MULTIFORMES Y DURADEROS; LO QUE GUARDAN LOS ARCHIVOS ESPAÑOLES, ASÍ COMO EL DE DUBROVNIK»

El humanista Jakov Banićević (latinizado como Jacobus Banisius), sirvió como diplomático de Maximiliano I, y como consejero del Emperador.

Entre los humanistas de aquella época que promovían la idea de una civilización única que garantizase la libertad, se encontraban también los humanistas croatas. Mencionemos a dos de ellos, autores de las llamadas “antiturbicae”, discursos y epístolas en que pronuncian sus argumentos en contra del Turco: Damjan Beneša en 1534 dirige una epístola al Emperador en la que le describe las conquistas turcas en el antiguo reino croata-húngaro y ruega por la unidad de los príncipes cristianos y, en esta misma línea, el miembro de la casa noble de los Frankopan, Vuk Frankopan, “orador por Croacia”. Frankopan se presenta ante el Emperador en Augsburgo en 1530 con un discurso en cuyo largo título se dice que fue “compuesto por los habitantes de Croacia para el Serenísimo Carlos V, renombrado Emperador del Santo Imperio Romano”. El discurso tenía dos finalidades: confirmar la disposición de la nobleza croata al “servicio leal” a la casa de Austria y presentar “sus infortunios y desventuras y grandísimos padecimientos” que hace 80 años sufren junto con su pueblo por los ataques del Turco.

Sin embargo, a pesar de los lazos estrechos en los temas de guerra, política y otros, Croacia aparece como una tierra lejana y exótica en la primera novela americana, *Claribalte* de Gonzalo Fernández de Oviedo (Valencia, 1519). Para presentar al personaje principal, el príncipe albanés Claribalte, se dice que en su primera contienda luchó contra el rey de Croacia, a quien venció, que esa magnífica obra solo es conocida en Tartaria, y siendo una pena que no se conoce en España, el autor tuvo que traducirla de la lengua tártara. Al mismo tiempo, en España se traduce la colección de historias tomadas del Antiguo y Nuevo Testamento, *De institutione bene vivendi per exempla sanctorum* (1506.) de Marko Marulić, autor croata del siglo XV/XVI, entre cuyos lectores se encontraban san Francisco Javier, san Ignacio de Loyola y Francisco de Quevedo. Otras obras de Marulić traducidas al español son *Evangelistarium*, traducida en 1655 por Bartolomé Fernández de la Reuenga y *Carmen de doctrina Domini nostri Iesu Christi pendentis in cruce*, traducida por Fray Luis de Granada.

En el siglo XVII decrece la actividad mediterránea y, una vez estabilizado el larguísimo frente hacia el Turco en tierra, amaina el dinamismo que caracterizaba el siglo anterior. Vale mencionar la alianza contra Venecia entre el virrey de Nápoles, Duque de Osuna y *los uscoques*, una pequeña, pero vigorosa y especial comunidad de guerreros y marinos croatas, que finalizó con la llamada Paz de Madrid en 1617, desfavorable para los dos y para la preponderancia española en esta parte del Mediterráneo. Francisco de Quevedo y Villegas, entonces consejero político virreinal y partícipe en los acontecimientos, describió maestralmente el papel que desempeñaron los uscoques en la política española en el Adriático en una misiva dirigida al rey Felipe IV en 1628.

«ENTRE LOS HUMANISTAS DE AQUELLA ÉPOCA QUE PROMOVÍAN LA IDEA DE UNA CIVILIZACIÓN ÚNICA QUE GARANTIZASE LA LIBERTAD, SE ENCONTRABAN TAMBIÉN LOS HUMANISTAS CROATAS»

En los siglos XVII y XVIII cinco jesuitas croatas sirvieron en Indias, en las provincias de Paraguay y de Nueva España, como misioneros o profesores de los colegios de la Compañía de Jesús, siendo el más renombrado entre ellos Ferdinand Konščak (hispanizado Fernando Consag), autor de varios testimonios sobre la Baja California y del mapa de aquella parte que confirmaba su peninsularidad, publicado junto con la descripción del viaje del padre Consag en ediciones conjuntas de la C.J. en varias ocasiones: en Ciudad de México en 1748, en Madrid en 1757 (*Noticia de California*), en España (no se indica lugar) en 1774. Otra obra del padre Consag, *Apostólicos afanes de la C.J. escritos por un padre de la misma sagrada religión de su provincia de México* fue publicada en Barcelona en 1754.

En el siglo XIX encontramos el eco de la “moda” de España como tema de la época en la literatura croata: drama versificado del virrey (ban) croata Josip Jelačić escrito en alemán y croata, *Rodrigo und Elvire*, en la tradición de la comedia de capa y espada; Franjo Marković en su poema *Dom i svijet* (La Patria y el Mundo) introduce el tema de la guardia croata del Califa de Córdoba en el siglo X. La primera enciclopedia croata, publicada en 1887, demuestra buen conocimiento de sus autores sobre el espacio de España en su conjunto, en sus dimensiones históricas y en su vertiente contemporánea.

A comienzos del siglo XX se empiezan a publicar traducciones de obras literarias españolas (Agustín Moreto, Fernán Caballero et al.), en 1915-1916 se publica la traducción del *Quijote* a partir de la edición de Rodríguez Marín, y en 1926, el primer diccionario croata-español y español-croata, todo de la pluma de Izidor Velikanović; la gramática y el manual para el aprendizaje del español de Gavazzi y Gregorčić. En la primera parte del siglo proliferan traducciones, la mayor parte de muy buena calidad, de los siguientes autores: Vicente Blasco Ibáñez, Ramón Pérez de Ayala, Azorín, Miguel de Unamuno, Ramón Gómez de la Serna, Leopoldo Alberto Insúa, *Clarín*, José María de Pereda, Pío Baroja y otros. Seguirían hacia el final del siglo las obras de Camilo José Cela, Juan Goytisolo, Jorge Semprún, Javier Marías, Arturo Pérez Reverte y otros más.

La poesía de la Generación del 27, sobretudoo la de García Lorca, fue traducida durante todo el siglo y por excelentes poetas croatas que a la vez eran conocedores de las literaturas en lenguas romances: Nikola Milićević, Mirko Tomasović y otros. Tomasović traduce los dramas de Calderón, Tirso y Lope, los sonetos de Garcilaso y *El cerco de Numancia* entre otras obras clásicas.



Varias personalidades de renombre en la cultura croata escribieron sobre su experiencia del mundo hispano: el pintor Ljubo Babić publicó en 1944 su relato de viajes y análisis de la pintura española *Zlatni vek španjolskog*

slikarstva. Periodista Bogdan Radica, quien intercambió cartas con Miguel de Unamuno entre 1919 y 1935, estuvo publicando esas cartas así como sus propias traducciones de las obras unamunianas hasta los años 60 del siglo pasado. El escritor August Cesarec publicó en 1938 su diario de viaje por las partes de España que entonces estaban en manos de los republicanos; el escritor Miroslav Krleža elaboró sobre la tradición goyesca en la pintura uno de sus ensayos más conocidos; España fue una especie de tierra prometida de los jóvenes escritores vanguardistas como Janko Polić Kamov, etc.

Con el advenimiento del nuevo milenio y las integraciones europeas se han visto nuevos modelos y posibilidades en los intercambios culturales, y todavía más en los contactos académicos, de investigación, y en tantas y tantas otras formas de vida contemporánea. Todavía en los años 90 del siglo XX acercaron a los españoles su experiencia de la guerra contra Croacia dos corresponsales de guerra, Hermann Tertch (*La venganza de la historia*) y Arturo Pérez-Reverte (*Territorio comanche*). En las décadas pasadas se han dado traducciones de autores literarios croatas (Miro Gavran, Slavenka Drakulić, Miljenko Jergović y otros, pero también clásicos como Miroslav Krleža) en España y de los españoles (Javier Cercas, Rosa Montero, Javier Marías, Juan Manuel de Prada, Enrique Vila-Matas, y muchos otros) en Croacia. Siempre es arriesgado dar opiniones sobre algún fenómeno que está en curso o sobre los tiempos en que nos toca vivir, pero la experiencia de lo que va del siglo XXI promete buen futuro a las relaciones entre España y Croacia.



ROCÍO SERRANO CAÑAS

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá de Henares (España), con maestría y doctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). Posee experiencia docente en el ámbito universitario a través del programa de lectorados de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en Brasil. Durante este mismo período, trabajó en diferentes proyectos de investigación-acción, en contexto escolar y en el contexto formativo del programa de Escuelas Taller en Iberoamérica. Actualmente trabaja como profesora de Lengua y Literatura Castellana en el Instituto Bilingüe Maxim Gorki, dentro del programa de Secciones Bilingües en Bulgaria (MEFPD).

SEFARAD II ENCRUCIJADAS*

En su *Crónica de los muy altos y esclarecidos Reyes Católicos*, Hernando del Pulgar escribía:

Algunos clérigos é personas religiosas é otros muchos seglares, informaron al Rey é á la Reyna, que en sus Reynos é señoríos habia muchos christianos del linage de los judíos, que tornaban á judayzar, é facer ritos judaycos secretamente en sus casas; é ni creían la fé christiana, ni facían las obras que cathólicos christianos debían facer...¹

El cronista se refería en este pasaje a las circunstancias que antecedieron a la expulsión de los judíos peninsulares, en 1492. Para comprender adecuadamente los antecedentes debemos retroceder algo en el tiempo. Desde época visigoda los diferentes concilios habían establecido una serie de normas para el control de las aljamas. Desde la teología y desde el derecho canónico la Iglesia católica había cerrado filas ante el judaísmo. La Iglesia nunca admitió que los judíos no se rindiesen ante la evidencia de la llegada del Mesías y no aceptasen

la autoridad eclesiástica. Blandió sobre ellos la acusación de ser el pueblo “deicida”², culpable de la muerte de Cristo, y los situó en el terreno de la herejía. Los monarcas de los nuevos reinos cristianos (s. XI-XIII) oscilaron entre el mantenimiento de una serie de leyes de carácter antijudío y una práctica de gobierno y colaboración que en muchos casos transgredía esas mismas normas, con el fin de aprovechar el potencial judío en el desarrollo político, económico y cultural.

La “alianza real”³ entre los monarcas y las aljamas comenzó a sufrir nuevamente la presión eclesiástica a finales del siglo XIV, a través de dos mecanismos: la predicación y la controversia. En la predicación destacó la figura de Vicente Ferrer, teólogo dominico, próximo al cardenal aragonés Pedro de Luna y a los medios políticos de su tiempo. Su fama se debe a sus dotes como predicador, con las que consiguió alentar el sentimiento de hostilidad hacia los judíos en el reino de Aragón y Castilla. De él decían sus hagiógrafos: “fue causa que

* Este artículo es continuación de “Sefarad I: la Península, una patria itinerante” publicado en el número 30 de esta misma revista. El estudio se cerrará con un tercer artículo en el que se abordará la historia cultural y lingüística de los sefardíes orientales, con especial atención a la región Balcánica y a Bulgaria.

1 Apud. Amrán, 1996, p. 267.

2 Fue en la declaración Nostra Aetate, aprobada en 1965, cuando fue revocada esta acusación. La declaración fue uno de los principales documentos del Concilio Vaticano II, iniciado por el papa Juan XXIII. En ella se abordaba la relación de la Iglesia católica con otras religiones, entre ellas, con el judaísmo, al cual se había enfrentado durante siglos.

3 El concepto de “alianza real” fue descrito en el artículo “Sefarad I: la Península, una patria itinerante”. Se refiere a la relación que las aljamas judías de la Península mantuvieron con el poder real.



1. Judería de Hervás (Cáceres), a la que llegaron judíos que huían del ataque a las aljamas en Andalucía, a finales del siglo XIV.
<https://redjuderias.org/hervas/>

en España se convirtiesen a la fe muchos millares de infieles, y especialmente se bautizaron en castilla veinte y cinco mil judíos y ocho mil moros⁴. Ferrer predicó en Castilla antes de las matanzas de 1391, por lo que es muy probable que su furibundo mensaje se extendiera entre el pueblo y provocara los atroces acontecimientos posteriores. En 1391, la judería de Sevilla, la más rica y poblada de Castilla, fue arrasada y la sinagoga fue destruida: muchos judíos que sobrevivieron huyeron y la violencia rápidamente se extendió a otras ciudades, principalmente, a Valencia y a Barcelona. En 1412, se promulgaron en Castilla las leyes de Ayllón, inspiradas en la predicación del dominico. A través de dichas leyes, se excluía a los judíos de cargos públicos, se les impedía ser médicos de los cristianos y se proponía, por primera vez, su confinamiento en barrios separados. Las mismas disposiciones se establecieron también en el reino de Aragón. Aunque no se llevaron a la práctica plenamente, la formulación de dichas medidas reforzó la tensión y la hostilidad hacia las aljamas sefardíes y restableció el alineamiento entre el poder eclesiástico y el poder real a la hora de tratar la cuestión judía.

Otra de las estrategias de acorralamiento utilizada por la Iglesia fue la organización de disputas teológicas entre cristianos y judíos. Entre 1413 y 1414 tuvo lugar la celebre disputa de Tortosa, con la que se pretendía empujar a los judíos a la apostasía. El papa Benedicto XIII envió una orden a todas las aljamas de Aragón y Cataluña para que llevaran a ocho rabinos a la corte papal de Tortosa, a fin de recibir instrucción en la religión cristiana. Los rabinos estaban obligados a estar presentes en la disputa pero no se les permitía ni responder ni cuestionar a la parte cristiana, apenas pedir aclaraciones. Al frente de la asamblea cristiana estuvo el judeoconverso Jerónimo de Santa Fe, discípulo de Pablo de Santa María, converso también, antiguo rabino de Burgos, el cual había sido catequizado por el dominico Vicente Ferrer. En el caso de las disputas teológicas,

la Iglesia utilizó a los conversos más exacerbados para adoctrinar a sus semejantes. El efecto inmediato del hostigamiento y de la violencia, a través de las predicaciones y las disputas, fue una oleada de conversiones al cristianismo en la primera mitad del siglo XV, lo que intensificó la presencia de convertidos procedentes del judaísmo dentro de la sociedad cristiana.

La figura del judeoconverso no era nueva. Desde el inicio de la Edad Media se habían producido conversiones debido a las presiones recibidas desde el mundo cristiano. Por otro lado, ya durante el siglo XIII, se había desencadenado un importante proceso de conversión, causado por la honda crisis espiritual que había provocado el exceso de materialismo y racionalismo dentro de las propias aljamas judías⁵. Sin embargo, ninguna de las anteriores situaciones se asemejaría en sus consecuencias a la iniciada a finales del siglo XIV, con continuidad a lo largo del siglo XV. Fue en este período, cuando se conformó un nuevo grupo social⁶, el de los judeoconversos: un grupo humano heterogéneo, con características sociales afines, que compartían un pasado judaico común y que viviría bajo sospecha en el mundo cristiano, al menos hasta finalizar el siglo XVII⁷. No es el momento de profundizar en las distintas reacciones que se dieron entre los propios convertidos (desde la exacerbación dogmática de la ortodoxia católica hasta las posturas más heterodoxas) ni tampoco analizaremos los aportes que dejaron en la cultura de los Siglos de Oro. En este trabajo nos centraremos en la figura del judeoconverso como figura social clave para entender el Edicto de expulsión promulgado por los Reyes católicos en 1492.

5 Baer, 1981, p. 214-215.

6 De los distintos abordajes que se han realizado en el estudio de la cuestión judeoconversa, es la investigación e interpretación del historiador Antonio Domínguez Ortiz la que ha aportado una perspectiva sociológica. Nos remitimos a su libro *La clase social de los conversos en Castilla en la Edad Moderna*, publicado en 1955.

7 Pulido, 2003, p. 25-51.

4 Apud. Pérez, 2005, p. 134.



2. Edicto de expulsión firmado en Granada por los Reyes Católicos en 1492
<https://www.sfarad.es/4955-2/>

«PARALELAMENTE A LAS CONVERSIONES, SE DESARROLLÓ EL CRIPTOJUDAÍSMO, YA QUE LOS NUEVOS CRISTIANOS MANTENÍAN LAS PRÁCTICAS RELIGIOSAS JUDÍAS EN SECRETO, DENTRO DEL ÁMBITO FAMILIAR»

La entrada de los conversos procedentes del judaísmo en la vida pública cristiana provocó recelo y odio, pues se les percibía como una peligrosa competencia dentro del orden social y cultural. Se entiende, así, que proliferaran las acusaciones por judaizar y por no ser verdaderos cristianos. Por otro lado, las desviaciones, en algunos casos fueron reales, ya que, paralelamente a las conversiones, se desarrolló el criptojudaísmo, ya que los nuevos cristianos mantenían las prácticas religiosas judías en secreto, dentro del ámbito familiar. En este escenario de inestabilidad identitaria, la presencia de judíos podía impedir que las conversiones fueran íntegras, pues el recuerdo de su origen seguía presente en la vida cotidiana. La reacción cristiana no tardó en llegar. Entre 1465 y 1473 se produjeron ataques contra los judeoconversos en distintas ciudades de Castilla. En 1460, Alonso de Espina, también judeoconverso, en su obra *La fortaleza de la fe*, defiende el establecimiento de un tribunal de la Inquisición encargado de perseguir la herejía judaizante. Hubo algunas opiniones dispares, sin embargo tuvieron más peso los partidarios de la solución propuesta por Espina. De ese modo, los Reyes Católicos nombran a los primeros inquisidores del tribunal de la Inquisición en Castilla en 1481 y en 1482 se establecería el Santo Oficio en el reino de Aragón. Nacía así, la moderna Inquisición española, controlada por el poder real y orientada, en un primer período, a erradicar la herejía judaizante entre los judeoconver-

sos. Se sucedieron los procesos y las penas de muerte, la confiscación de bienes y la inhabilitación para ocupar cargos públicos o eclesiásticos. Los primeros inquisidores actuaron con gran dureza, sin respetar el derecho de apelación a Roma que había establecido el papa Sixto IV. Durante este oscuro período, se publicaron tres edictos de gracia, al que se acogieron un número importante de conversos y en los que se daba un plazo para el arrepentimiento por haber judaizado. A pesar de estas medidas, la inestabilidad persistía y la proximidad entre judíos y judeoconversos también. A finales del siglo XV, la situación había llegado a un callejón sin salida, pues, en el fondo, la pluralidad religiosa que existía era incompatible con el proyecto de unificación religiosa al que aspiraban los Reyes Católicos y con el que pretendían alinearse con el resto de los reinos del occidente europeo. Finalmente, los Reyes Católicos publicaron el Edicto de expulsión, por el que, aquellos judíos que no se convirtieran al cristianismo debían abandonar el reino. Se iniciaba, de este modo, la diáspora sefardí.

Aunque existe debate sobre este aspecto, se estima que entre cien mil y ciento cincuenta mil judíos sefardíes abandonaron el reino de los Reyes Católicos. A partir de ese momento, los monarcas se beneficiarían del contingente judeoconverso y de todo su bagaje, pondrían a funcionar la maquinaria inquisitorial para erradicar cualquier tipo de desviación heterodoxa o herética y se afanarían en consolidar la unidad política y religiosa de su reino. La alianza real que las comunidades judías habían establecido con el poder del rey durante toda la

«AUNQUE EXISTE DEBATE SOBRE ESTE ASPECTO, SE ESTIMA QUE ENTRE CIENTO MIL Y CIENTO CINCUENTA MIL JUDÍOS SEFARDÍES ABANDONARON EL REINO DE LOS REYES CATÓLICOS»



3. Mapa de las rutas seguidas por los sefardíes tras la expulsión <https://elordenmundial.com/los-sefardies-y-las-llaves-de-espana/>

Edad Media, siempre tan oscilante e inestable, se había roto definitivamente: el judío fue sustituido por el judeoconverso. La integración total de aquellos cristianos nuevos, con el potencial y la tensión de su pasado judaico, solo era cuestión de tiempo.

La nueva diáspora sefardí siguió diferentes rutas. Por proximidad, muchos judíos sefardíes huyeron a Portugal, hasta que en 1496, el rey Manuel I, presionado por los Reyes Católicos, decretó la expulsión de los judíos de su reino. Los que permanecieron se convirtieron al cristianismo y, en muchos casos, mantuvieron secretamente su fe judía, por lo que, en el caso portugués, se intensificó el fenómeno del criptojudaísmo o marranismo. Se investigó y controló a los cristianos nuevos portugueses y llegó a haber ataques importantes contra esta comunidad en 1506 y 1507. El rey intentó contener la huida masiva, pues los conversos eran un sector importante para el desarrollo económico del reino. Las familias conversas más poderosas trataron de impedir el establecimiento de la Inquisición en Portugal, pero, finalmente en 1535 el papado dio su autorización, habiendo de esperar hasta 1547 para que la maquinaria inquisitorial se pusiera en marcha en el país luso.

día, principalmente sefardí, fue llamada la Jerusalén del norte y allí confluyeron conversos, judíos y marranos que habían huido de la Península Ibérica⁸. En el caso de la capital holandesa, la comunidad sefardí mantuvo el español y el portugués como lenguas comerciales y literarias hasta el siglo XVIII. Las relaciones comerciales y los contactos familiares con el mundo peninsular estimularon la continuidad en el uso de las lenguas de sus antepasados españoles y portugueses. En la escritura se utilizó el hebreo como lengua religiosa, el español, por su prestigio cultural, y también el portugués; en la oralidad prevaleció el portugués, ya que un gran número de sefardíes procedían de Portugal o habían pasado por la etapa portuguesa al huir de Castilla, y también se fue asimilando el uso de las lenguas autóctonas (el neerlandés, alemán, francés, etc). Aquella relación lingüística y cultural con la Península se vio reflejada en la formación intelectual de la comunidad sefardí: los conversos peninsulares que se habían formado en las universidades españolas y portuguesas antes de emigrar y los sefardíes más cultos de Ámsterdam guardaban en sus bibliotecas las obras de clásicos españoles y portugueses.

«EL REY INTENTÓ CONTENER LA HUIDA MASIVA, PUES LOS CONVERSOS ERAN UN SECTOR IMPORTANTE PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO DEL REINO»

«EN EL CASO DE LA CAPITAL HOLANDESA, LA COMUNIDAD SEFARDÍ MANTUVO EL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS COMO LENGUAS COMERCIALES Y LITERARIAS HASTA EL SIGLO XVIII»

La instauración de la Inquisición en la Península, primeramente en Castilla y más tarde en Portugal, propició la salida de un número importante de judeoconversos que se estableció en el sur de Francia, en los Países Bajos y el norte de Alemania. Se concentraron principalmente en las grandes ciudades (Burdeos, Ámsterdam y Hamburgo), desde las que establecieron relaciones comerciales, durante los siglos XVI y XVII, con la Península y las colonias de España y Portugal. En este período, Ámsterdam, por su gran población ju-

Paradójicamente, la expulsión de los sefardíes de la Península o, en su caso, de los judeoconversos procedentes del mundo sefardí, supuso un importante renacimiento judío en Europa occidental. Aunque la población asentada en esta zona no fuera numerosa, sí jugaría un papel importante en el desarrollo económico

8 Kaplan, 1993.

durante el período moderno y dejaría muestras de una literatura que seguía la herencia peninsular⁹. A partir del siglo XVIII, el mundo sefardí del occidente europeo entró en decadencia y, o bien se integró en el mundo gentil, o bien se asimiló a la vertiente judía asquenazi¹⁰, la cual, para entonces, ya era más numerosa.

A pesar de la importancia del desarrollo económico y cultural del mundo occidental sefardí, las expulsiones del período medieval y moderno (tras Castilla y Portugal, en escalada siguieron las expulsiones de Sicilia, Provenza, Nápoles), desplazaron el centro demográfico del mundo judío hacia oriente. Tras la expulsión de 1492, el mayor contingente de población judía eligió la ruta hacia el norte de África y, sobre todo, hacia el Imperio Otomano. A diferencia de lo que había ocurrido en la diáspora occidental, la experiencia de las comunidades orientales, se caracterizó por la paulatina ruptura de las relaciones con el mundo peninsular, lo que propició una situación de aislamiento en lo que se refiere a la preservación de la lengua y de los rasgos culturales y religiosos. Los sefardíes orientales mantuvieron viva la memoria de su origen peninsular y afianzaron su identidad a través de estos rasgos en un entorno ajeno, aunque no completamente desconocido.

El Edicto promulgado por los Reyes Católicos produjo una profunda bifurcación. Por un lado, el mundo judaico español quedaría relegado únicamente al pasado de los conversos que, con el paso del tiempo, iría borrándose. Por otro lado, la diáspora sefardí nunca más pudo desvincularse de la pertenencia a su pasado peninsular, aún cuando los sentimientos que guardasen muchos sefardíes fueran de un profundo resentimiento hacia aquella tierra a la que habían pertenecido y de la que

«TODOS LOS HOMBRES SOMOS MÁS OBLIGADOS A ILUSTRAR Y ENRIQUECER LA LENGUA QUE NOS ES NATURAL Y QUE MAMAMOS EN LAS TETAS DE NUESTRAS MADRES QUE NO LA QUE NOS ES PEGADIZA Y QUE APRENDEMOS EN LIBROS»

fueron expulsados. En ambos recorridos la cuestión de la lengua fue decisiva. Los judeoconversos se asimilaron por completo lingüísticamente y se integraron en la cultura cristiana, pero continuaron alentando, de distintas maneras, la reflexión sobre la lengua, como también lo habían hecho sus antepasados judíos, contribuyendo al “corpus” de ideas lingüísticas del español. Valgan como ejemplo, las palabras del pensador conicense, Juan de Valdés, quien en su *Diálogo de la lengua* (ca. 1535) defiende el uso del castellano frente al latín de la siguiente manera: “todos los hombres somos más obligados a ilustrar y enriquecer la lengua que nos es natural y que mamamos en las tetras de nuestras madres que no la que nos es pegadiza y que aprendemos en libros”¹¹. La noción valdesiana de lengua de transmisión oral y familiar, que conforma la vida de una determinada comunidad, nos remite también a la herencia lingüística sefardí. Cuando abandonaron la Península, los judíos sefardíes se llevaron consigo un español, fuertemente dialectalizado¹², a partir del cual se formaría una nueva variedad, el judeoespañol, transmitido de generación en generación, como seña de identidad y de pertenencia a una determinada memoria.

9 Den Boer, 1995.

10 Asquenazíes o asquenazis es el nombre que recibieron los judíos que se asentaron en Europa central y oriental. Desarrollaron leyes y costumbres particulares y una lengua propia, el yidí, resultante de la combinación de elementos de ciertos dialectos alemanes y eslavos con el hebreo. Se diferencian, por tanto, de otros grupos dentro del judaísmo, como los sefardíes o los mizrajéies.

11 Valdés, 1995, p. 122.

12 Minervini, 2006, p. 32.

BIBLIOGRAFÍA

- AMRÁN, Rica. “Judíos y conversos en las crónicas de los Reyes Católicos (desde finales del XIV hasta la expulsión)” En: *Espacio, tiempo y forma*. Historia medieval, serie III, tomo 9, 1996, p. 257 -255.
- _____. “El arzobispo Rodríguez de Rada y los judíos de Toledo: la concordia del 16 de 1219” En: CLCHM, n.º 26, 2003, p.73-85.
- BAER, Yitzhak. *Historia de los judíos en la España cristiana (Primera parte: Desde los orígenes hasta finales del siglo XIV)*. Madrid: Altalena Editores, 1981.
- BEINART, Haim. *Judíos y conversos en España después de la expulsión de 1492*. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas, 1984.
- BENBASSA, Esther; RODRIGUE, Aron. *Historia de los judíos sefardíes: de Toledo a Salónica*. Madrid: Adaba Editores, 2014.

- CARO, Julio. Los judíos en la España Moderna y Contemporánea, Tomo I. Madrid: Istmo, 2000.
- CASTRO, Américo. España en su historia. Ensayos sobre historia y literatura: Aspectos del vivir hispánico. Madrid: Trotta, 2004.
- DEN BOER, Harm. La literatura sefardí de Ámsterdam. Madrid: Instituto de estudios andalusíes y sefardíes, Universidad de Alcalá, 1995.
- DÍAZ-MÁS, Paloma. Los sefardíes: historia, lengua y cultura. Madrid: Ríopiedras Ediciones, 2014.
- DOMÍNGUEZ, Antonio. La clase social de los conversos en Castilla en la Edad Moderna. Granada: Universidad de Granada, 1991.
- KAPLAN, Yosef. “Los sefardíes en Europa” En: Diáspora Sefardí. Madrid: Editorial MAPFRE, 1992, p. 49-90.
- _____. “La Jerusalén del norte: la comunidad sefardí de Ámsterdam en el siglo XVII” En: Los judíos de España. Historia de una diáspora (1492-1992). Madrid: Editorial Trotta, 1993, p. 201-233.
- PÉREZ, Joseph. Los judíos en España. Barcelona: Marcial Pons, 2005.
- NETANYAHU, Benzión. *Los marranos españoles desde finales del siglo XIV a principios del siglo XVI, según las fuentes hebreas de la época. Castilla y León: Junta de Castilla y León, 2001.*
- MINERVINI, Laura. “Formación de la lengua sefardí” En: Sefardíes: literatura y lengua de una nación dispersa. Universidad de Castilla la Mancha, 2006, p. 25-51.
- RÁBADE, M^a del Pilar. “La instrucción cristiana de los conversos en la Castilla del siglo XV” España Medieval, Madrid, n^o 22, p. 369-393, 1999.
- ROTH, Cecil. *Los judíos secretos. Historia de los marranos*, Madrid, Altalena, 1979.
- SERRANO, Rocío. Lengua y conocimiento en Juan de Valdés. UFPB: Paraíba, 2012.
- _____. “Sefarad I: la Península, una patria itinerante” En: Espiral, Consejería de Educación de España en Bulgaria, n^o 30, p. 19-24, 2023.
- VALDÉS, Juan. Diálogo de la lengua. Cátedra: Madrid, 1995.
- VALLE, Carlos (del). La controversia judeocristiana en España (desde los orígenes hasta el siglo XIII). Homenaje a Domingo Muñoz León. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Filología, 1998.

ESPIRAL // EXPERIENCIAS DE AULA



ALMUDENA SANTAMARÍA MARTÍN

Profesora lectora de español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Ha sido lectora MAEC-AECID en la Universidad de Zagreb y en la Universidad de Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, en el estado de Rio Grande del Sur, en Brasil. Asimismo, ha sido profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Porto Alegre y en el Aula Cervantes de Zagreb. Dentro de sus líneas de investigación se encuentran la literatura en el aula de ELE, los juegos teatrales en el aula de ELE, la atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE. Ha impartido talleres sobre literatura, teatro y juegos teatrales, así como gamificación en el aula de ELE.

TEJIENDO COMUNIDADES LECTORAS: LA CREACIÓN DE UN CLUB DE LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

31

En 2021 comenzó la andadura de nuestro Club de lectura. Salíamos de un periodo marcado por la pandemia de la Covid-19 que nos había mantenido confinados y había generado un distanciamiento social. Las clases en la universidad volvían poco a poco a ser presenciales y, a pesar de la ansiada “vuelta a la normalidad”, estudiantes y profesores continuábamos en una especie de burbuja de la que a muchos todavía nos costaba salir. Teníamos que acostumbrarnos nuevamente a compartir espacios, a reconocernos y a reconocer a los otros.

Irene Vallejo en *Manifiesto por la lectura* defiende que “leer siempre ha sido una poderosa herramienta de reconstrucción” (2020: 28). Y es que el acto de leer nos brinda una valiosa oportunidad para construirnos, deconstruirnos y reconstruirnos en todas las etapas de la vida. Leer y compartir espacios de expresión y escucha consciente, base imprescindible para la vida en democracia, nos permite tejer comunidades lectoras. Fomentar la lectura, en este caso literaria, y el hábito lector debe ser una constante también en el ámbito universitario, donde cada vez más la literatura parece quedar relegada a las lecturas obligatorias de determinadas asignaturas.

Con la creación del Club de lectura, pretendíamos crear un espacio de encuentro y de enriquecimiento mutuo entre el alumnado universitario, un lugar de reflexión y pensamiento crítico donde encontrar un sentido a leer, más allá de las aulas. Como reivindica Nuccio Ordine en *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, “leer no para aprobar un examen, sino por el placer que producen en sí mismas [las obras literarias] y para tratar de entendernos y de entender el mundo que nos rodea” (2016: 7).

«CON LA CREACIÓN DEL CLUB DE LECTURA, PRETENDÍAMOS CREAR UN ESPACIO DE ENCUENTRO Y DE ENRIQUECIMIENTO MUTUO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO, UN LUGAR DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO DONDE ENCONTRAR UN SENTIDO A LEER, MÁS ALLÁ DE LAS AULAS»



1. Cartel Club de Lectura

«CONCLUIMOS QUE EL FRUTO DE ESTA ACTIVIDAD HA SIDO PROFUNDAMENTE ENRIQUECEDOR Y TRANSFORMADOR PARA LOS ESTUDIANTES Y LAS MEDIADORAS»

Sin perder de vista la dimensión afectiva, pensamos en un espacio de acogida de ideas y experiencias interpretativas donde los estudiantes pudieran compartir su pasión por la lectura. Un ambiente distendido donde no podían faltar una taza de té y pastas mientras conversábamos en español de manera natural y espontánea, dejando de lado los roles de profesor-alumno y la corrección de errores, con el objetivo de evitar los miedos y bloqueos que estos suelen generar en el alumnado.

El grupo meta al que está dirigido el club de lectura es de estudiantes universitarios croatas que cursan el Grado de Estudios Hispánicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb y tienen un nivel de español desde A2 a C1, según el MCER. La actividad se desarrolla en seis sesiones de una hora y quince minutos cada una, y dos encuentros al mes. Cada sesión está dedicada a una escritora y se leen dos de sus cuentos. Se inician con una serie de preguntas relacionadas con los temas del cuento, los personajes y sus situaciones que sirven de partida para

facilitar la participación y compartir las diferentes visiones de los estudiantes. Dos semanas antes de la sesión, los estudiantes inscritos reciben por correo electrónico el material literario y una imagen interactiva creada con la herramienta en línea *Genially*. En esta imagen se incluyen enlaces a entrevistas con la autora, un reportaje basado en su obra y un video. El propósito es que los estudiantes conozcan a las autoras y tomen contacto con sus obras. Lo ideal es que lo hagan antes de adentrarse en la lectura de los cuentos, pero pueden hacerlo después de haberlo leído.

Nuestro interés de lectura se centra en la narrativa breve contemporánea de escritoras hispanoamericanas y españolas. Así, emprendimos un viaje que comenzó en Argentina, de la mano de Samanta Schweblin y Mariana Enríquez, continuó rumbo a Perú con Katya Adaui, Ecuador con Mónica Ojeda y María Fernanda Ampuero, y finalmente, España, con Patricia Esteban Erlés. La perspectiva de estas autoras y los cuentos seleccionados nos permiten una lectura del mundo y un acercamiento al *otro*, la deconstrucción de prejuicios y, por ende, la construcción de nuevos puntos de vista (cf Freire, 2002). Temas como infancia, relaciones familiares, memoria, violencia contra la mujer, y otros “terrores cotidianos”, como define la propia María Fernanda Ampuero al hablar sobre su obra (2023), nos acercaron a personajes y lugares inhóspitos. En apariencia geográficamente lejanos, pero increíblemente cercanos y en los que el alumnado no vaciló ni un momento en adentrarse a pesar de sus profundidades. Además de la temática, han sido varios los criterios de selección que se han tenido en cuenta a la hora de elegir los textos literarios. Entre ellos, la exigencia lingüística y la riqueza interpretativa.

Concluimos que el fruto de esta actividad ha sido profundamente enriquecedor y transformador para los estudiantes y las mediadoras. En este contexto, queremos terminar con las inspiradoras palabras de Nuccio Ordine al reivindicar la universidad como espacio donde fomentar la literatura y formar “ciudadanos libres, cultos, capaces de razonar de manera crítica y autónoma” (2016: 12-13).

BIBLIOGRAFÍA

- Abdala, Fabiola (19 de marzo de 2023). María Fernanda Ampuero: “Las escritoras actuales somos más brutales porque somos más libres” *Infobae (Leamos)*. <https://www.infobae.com/leamos/2023/03/20/maria-fernanda-ampuero-las-escritoras-actuales-somos-mas-brutales-porque-somos-mas-libres/>
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI de España, 2002.
- Ordine, Nuccio. *Clásicos para la vida: Una pequeña biblioteca ideal*. Ed. Acantilado, 2016.
- Vallejo, Irene. *Manifiesto por la lectura*. Ed. Siruela, 2020.

ESPIRAL // VIAJES



NOELIA RODRÍGUEZ PÉREZ

Noelia Rodríguez Pérez, licenciada en Traducción e Interpretación de Francés por la Universidad de Alicante. Noelia siempre tuvo claro su vocación por la enseñanza. Estuvo trabajando como docente de español en Francia. Allí realizó un Máster de profesorado en la Universidad de Aix en Provence (Francia). Actualmente, trabaja en el IES Jaime II de Alicante y participa en el proyecto Erasmus+ "Genio & Ingenio: El descubrimiento de la identidad".



JUANA MARÍA BENAVENT CALVO

Juana María Benavent Calvo, licenciada en Ciencias Químicas por la Universidad de Alicante. Lleva en la docencia desde el año 1990, y en el mundo de los proyectos europeos, desde 1995. Ha participado en proyectos Sócrates, Comenius, eTwinning y Erasmus+, como profesora y como coordinadora. Ha recibido diversos premios en el campo de los proyectos de innovación educativa relacionados con la Física y con la Química en el trabajo desarrollado con su alumnado. En la actualidad trabaja en el IES JAIME II de Alicante y es la coordinadora del proyecto Erasmus+ "Genio & Ingenio: El descubrimiento de la identidad".

EXPERIENCIA ERASMUS EN SOFÍA

33

Una de las mejores experiencias que nuestros alumnos de Bachillerato pueden vivir es la de poder viajar y vivir una experiencia Erasmus, un proyecto a nivel europeo en relación a este programa, el cual permitió acercar a nuestros alumnos a conocer y establecer relaciones caracterizadas por la diversidad cultural que nos han permitido estar más arraigados a otras culturas. Tras dos intensos años de trabajo, parte de él a través de una pantalla de ordenador, hemos podido conocernos.

Ha sido la primera movilidad que ha tenido lugar y la experiencia ha sido gratificante y enriquecedora. En esta ocasión, un grupo de 10 alumnos del IES Jaime II de Alicante, España, y dos profesoras, viajamos a Sofía para conocer el instituto bilingüe "Miguel de Cervantes" y participar junto con el resto del alumnado y profesorado de los centros de Italia y de Polonia en todas las actividades que los anfitriones habían preparado. Pudimos disfrutar de la capital búlgara durante una semana entera.

Aprendimos a bailar la danza tradicional búlgara, degustamos su comida, conocimos al director de cine

«TRAS DOS INTENSOS AÑOS DE TRABAJO, PARTE DE ÉL A TRAVÉS DE UNA PANTALLA DE ORDENADOR, HEMOS PODIDO CONOCERNOS»



1. De camino a Sofía

búlgaro Martin Dangov, conocer parte del patrimonio tanto histórico como cultural de Bulgaria caracterizados por paisajes pintorescos como el de la ciudad de Plovdiv. La Ciencia estuvo presente en gran parte de las actividades y visitamos gran parte del patrimonio búlgaro a la vez que disfrutamos de sus paisajes. Todo un ejemplo del eje vertebrador del Proyecto. La experiencia fue, sin duda, para todos inolvidables, alumnado y profesorado, porque no solo aprendimos, incluso practicamos e intentamos aprender búlgaro, sino también nos divertimos y nuestro alumnado hizo nuevas amistades.

«PARA PODER CONOCER CON MÁS DETALLE CÓMO ES VIVIR UNA BECA ERASMUS EN EL INSTITUTO, TRES ALUMNOS DE ALICANTE NOS CUENTAN SU EXPERIENCIA»



3. Grupo del profesorado en Sofía

alumnos búlgaros nos han enseñado y llevado a lugares magníficos. Gracias a ellos he aprendido algunas palabras básicas en búlgaro también pero un tanto difíciles para mí ya que su alfabeto es el cirílico y no el latino como utilizamos en el suroeste Europeo. Entre las palabras que aprendí se encuentran Здравей и довиждане, Какво ми препоръчвате? (cuando íbamos a algún restaurante), y Ти имаш добър ден! Además nos enseñaron que para dar las gracias debíamos decir *merci* como en francés ya que su traducción al búlgaro es muy larga y difícil de decir para los extranjeros. Me llevo de esta experiencia lo bien que hemos conectado entre todos los alumnos sin conocernos previamente”. Candela Arcos: “Gracias a esta experiencia he decidido apuntarme a la escuela de idiomas de Alicante para aprender Búlgaro ya que es un idioma que me pareció interesante, aparte la experiencia ha hecho que quiera estudiar un año de mi futura carrera universitaria en Bulgaria ya que cuando visitamos las instalaciones del centro olímpico me encantó”. Y Alaa Ziyani, “participar en el Proyecto Erasmus ha sido una gran oportunidad para todos nosotros. Fue una maravillosa experiencia que sin duda no olvidaré y me marcará para siempre. Una semana de recuerdos inolvidables con personas que sin conocer me acogieron con los brazos abiertos. Estoy segura que las amistades que forjé en este viaje permanecerán para siempre.”



2. Trabajando con nuestros antepasados

Para poder conocer con más detalle cómo es vivir una Beca Erasmus en el instituto, tres alumnos de Alicante nos cuentan su experiencia. Jorge Rodríguez nos cuenta: “El proyecto Erasmus es un proyecto muy interesante para que los alumnos conozcamos a otros estudiantes de otros países y culturas diferentes. Además los



MAJA ZOVKO

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid, Maja Zovko es actualmente profesora titular en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Su campo de investigación se centra en las literaturas hispánicas del siglo XX y XXI, en especial en los múltiples aspectos de la representación en la literatura actual de la inmigración hacia España de los últimos años. Sobre este tema ha publicado un libro monográfico titulado *Itinerarios narrativos de la inmigración actual en España* (Universitat Autònoma de Barcelona, 2019).

ESTUDIOS HISPÁNICOS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE ZAGREB

35

Breve historia de los estudios hispánicos en la Universidad de Zagreb

La enseñanza de la lengua española en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb se remonta al año 1954 cuando se establece el lectorado encargado de impartir clases de español para los romanistas. Siete años después de la fundación de la Cátedra de Lengua y Literatura Española, en 1968 se inician los estudios de español y literaturas hispánicas, que tienen una duración de tres años. La carrera de cuatro años de filología hispánica da comienzo en el año 1978. En 2001, la profesora Mirjana Polić Bobić funda la Cátedra de Literaturas Hispánicas, mientras que la Cátedra

de Lengua y Literatura Española llega a ser la Cátedra de Lengua Española, a cargo del profesor Karlo Budor. Ambas cátedras pertenecen al Departamento de Estudios Románicos, del que, además, forman parte los estudios de la filología francesa, portuguesa y rumana.

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb puede presumir de que en sus estudios hispánicos impartieron clases algunos de los más renombrados filólogos croatas, como es el caso del académico Vojmir Vinja, autor de dos obras de suma relevancia, el *Diccionario español-croata* y la *Gramática de la lengua española*, el prestigioso romanista, el académico August Kovačec, así como la profesora emérita Mirjana Polić Bobić, académica correspondiente de la Academia Chilena de la Lengua y pionera en los estudios hispanoamericanos en Croacia, cuyo libro *El nacimiento del mundo hispano*, entre otras destacadas publicaciones suyas, aproxima en Croacia la historia, las culturas y literaturas hispanoamericanas en sus múltiples aspectos. Asimismo, hay que señalar la labor del profesor Milivoj Telečan, gracias a cuyo exquisito arte de traducir los lectores

«SUS ESTUDIOS HISPÁNICOS
IMPARTIERON CLASES ALGUNOS DE
LOS MÁS RENOMBRADOS FILÓLOGOS
CROATAS»

croatas pueden disfrutar de las obras más importante de las letras hispánicas.

Con el enorme orgullo y responsabilidad por esta valiosa tradición, los profesores de filología hispánica de la Universidad de Zagreb buscan mantener la excelencia académica, así como un continuo perfeccionamiento y actualización de sus estudios.

«LAS CLASES CON LOS PROFESORES NATIVOS SON IMPRESCINDIBLES EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL, A LA VEZ QUE GOZAN DE MUCHA POPULARIDAD ENTRE LOS ESTUDIANTES DE ZAGREB»

Los estudios hispánicos ahora y con vistas al futuro

Tras la reforma de los estudios según el Plan Bolonia, la licenciatura de cuatro años se divide en dos ciclos, de tres y dos años respectivamente. En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, los estudios hispánicos son de doble carrera, de modo que los estudiantes pueden combinar la Filología Hispánica con una de las numerosas carreras tanto de filología (se ofertan más de quince) como de humanidades y ciencias sociales. Ofrecer sólidos conocimientos del español, de la lingüística, así como de las culturas y literaturas hispánicas, fomentar facultades analíticas, perfeccionar la capacidad del trabajo del estudiante, tanto en equipo como individualmente, así como introducirlo en la investigación, son tan solo algunos de los objetivos de estos estudios. Con el fin de mejorar la expresión oral y escrita de la lengua española, potenciar el diálogo y la participación más activa de los estudiantes, muchas de las clases se imparten en grupos pequeños. Además, es de gran importancia la excelente labor del lectorado MAEC-AECID. Gracias a este programa de lectorados, el Departamento de Estudios Románicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales cuenta con un lector de España. Las clases con los profesores nativos son imprescindibles en el proceso del aprendizaje del español, a la vez que gozan de mucha popularidad entre los estudiantes de Zagreb.

Los másteres en filología hispánica que se pueden cursar en este momento son: traducción, profesorado e investigación (literatura y lingüística). El objetivo es brindar a los estudiantes conocimientos más avanzados y específicos, tanto teóricos como prácticos, continuar con el perfeccionamiento de todas sus competencias, comunicativas, analíticas e investigadoras, así como prepararlos para su futuro laboral. Por este motivo, en los estudios de profesorado se presta mucha atención a las prácticas que los estudiantes realizan en las escuelas en Zagreb donde se enseña español.

Con el deseo de actualizar e innovar los estudios, adaptarlos a las nuevas tendencias y a las exigencias del mercado laboral para hacerlos, de este modo, más atractivos, se ha iniciado el proceso de reforma de los estudios completos. A este proyecto se suman los constantes propósitos de perseguir el alto nivel académico, la visibilidad y el reconocimiento internacional.

La movilidad internacional

La movilidad académica de los estudiantes es incentivada con el objetivo de que los estudiantes entren en contacto con otras experiencias educativas, así como para que adquieran nuevos conocimientos y competencias. Mediante al programa Erasmus+, numerosos estudiantes de filología hispánica de Zagreb han pasado un trimestre o un año académico en la Universitat de València, de las Islas Canarias o en la de Salamanca, entre otras universidades españolas. También es necesario hacer hincapié en la relevancia y el buen funcionamiento del programa CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies), gracias al cual existe un rico intercambio con las universidades centroeuropeas, tanto del personal docente como del alumnado. En el marco de este programa, los estudiantes de Zagreb han participado presentando sus trabajos en diversas ediciones de las Jornadas Iberoamericanas, organizadas por la Universidad de Pécs, y publicado en sus actas. Algunos estudiantes de Zagreb también han completado sus estudios en la Pontificia Universidad Católica de Chile gracias a los convenios universitarios. Además, los estudiantes provenientes de diferentes países, tanto europeos como americanos, han elegido la Universidad de Zagreb como su destino universitario a través de Erasmus+ y CEEPUS.

Asimismo, se potencia la movilidad docente e investigadora. Al igual que en el caso de la movilidad de estudiantes, se apoyan las estancias de los profesores en otros centros académicos. Estas estancias permiten al profesorado conocer otros métodos de enseñanza e investigación, a la vez que potencian el diálogo, el intercambio de ideas y la creación de redes de investigación. A través de los mencionados programas, entre otros, los docentes de Zagreb impartieron clases en diferentes centros académicos en el exterior, como en la Univer-



1. Los profesores y estudiantes de filología hispánica de Zagreb

sidad de Alcalá, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Rey Juan Carlos, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Karl-Franzens- Universität Graz, Univerza v Ljubljani, Univerzita Komenského v Bratislave o la Universidad de Guadalajara, por citar solamente algunas. Los profesores de otras universidades con frecuencia también visitan nuestra Universidad para impartir clases de lengua española y literaturas y culturas hispánicas. Estas colaboraciones enriquecen la dinámica docente habitual y motivan a los estudiantes. Con la misma idea se organizan actividades fuera del programa obligatorio.

Actividades académicas y culturales, más allá del obligatorio plan de estudios

En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb tienen lugar numerosas actividades que amplían y complementan la oferta educativa. Incluir a los estudiantes como partes integrantes de estas actividades, implicándolos, en ocasiones, en su organización, es una de las prioridades. En este sentido es de vital importancia el Aula Cervantes, que desde 2001 se encuentra en la Facultad y que los estudiantes de Filología Hispánica han sabido reconocer como un lugar de referencia. El Aula consta de dos espacios: uno es la biblioteca que los estudiantes también pueden utilizar como sala de lectura y otro el aula en el que se imparten clases, talleres y seminarios. En esta biblioteca trabajan como becarios los estudiantes de filología hispánica.

Otro espacio que dispone de la sección hispánica es la biblioteca de la Facultad, que, además tiene una sala multimedia, utilizada con frecuencia para las actividades del Departamento. Hay que poner de relieve las colaboraciones del Departamento con el Festival Europeo de Relato Corto que cada año se celebra en primavera en Zagreb y en otra ciudad croata elegida para la edición. En el marco de este festival, han visitado nuestra universidad algunos de los más sobresalientes autores de lengua española de la actualidad, como Andrés Neuman, Rosa Montero, Guillermo Martínez, Ignacio Martínez de Pisón, Juan Manuel de Prada, Bernardo



2. ¿Por qué španjolski? Visita de alumnos de bachillerato a la facultad

«HAY QUE PONER DE RELIEVE LAS COLABORACIONES DEL DEPARTAMENTO CON EL FESTIVAL EUROPEO DE RELATO CORTO QUE CADA AÑO SE CELEBRA EN PRIMAVERA EN ZAGREB Y EN OTRA CIUDAD CROATA ELEGIDA PARA LA EDICIÓN»

Atxaga, Lucía Etxebarria, David Roas, Fernando Iwasaki, Santiago Roncagliolo o Antonio Ortuño, entre muchos otros. Estos encuentros con los escritores son aplaudidos entre los estudiantes, que en algunas ediciones han colaborado en el festival como voluntarios.

Entre otras iniciativas, resaltamos el exitoso club de lectura en el que los estudiantes leen, comentan, analizan y dialogan sobre las obras de las literaturas hispánicas actuales, en su mayoría de género corto. Fomentar la lectura, mostrar las recientes publicaciones en lengua española, así como desarrollar en los estudiantes sus competencias comunicativas en castellano forman parte de la misión de esta actividad a la que los alumnos han respondido muy positivamente.

Especial atención se presta al proyecto *¿Por qué španjolski?*, a cuya realización han aportado los estudiantes del máster de profesorado quienes, con el fin de promocionar los estudios hispánicos, visitan las escuelas y ofrecen presentaciones a los alumnos. Asimismo, hacen de anfitriones cuando grupos de alumnos de las escuelas visitan nuestra Facultad. Los estudiantes también colaboran en otras manifestaciones de la promoción de la Facultad, como es el caso de las *Jornadas abiertas*.

Entre otras actividades organizadas por el Departamento de Estudios Románicos se encuentran la lectura de *El Quijote* con motivo de Día de Libro, seminarios literarios, mesas redondas, así como ciclos de cine en español. Es de destacar y agradecer la generosa colaboración de la Embajada de España en Croacia, que siempre ha mostrado su apoyo en la realización de muchas actividades, no solamente las culturales, sino las relativas a la difusión de los resultados de investigaciones.



3. Inauguración congreso 100 años de estudios románicos en Zagreb

Investigación y difusión de sus resultados

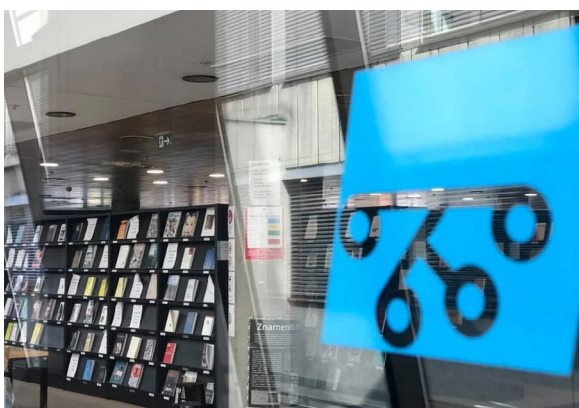
Actualmente, la Cátedra de Lengua Española cuenta con siete profesoras más dos lectores nativos, uno de ellos MAEC-AECID, y una colaboradora docente. Además de encargarse de la enseñanza, los profesores de la Cátedra realizan investigaciones en diferentes áreas de la lingüística y la didáctica de español como lengua extranjera (ELE). En sus publicaciones han analizado temas lingüísticos tan diversos como es el caso del bilingüismo de la diáspora croata en América Hispana, interferencias léxicas o identidades lingüísticas, sin mencionar otros estudios sobre numerosos aspectos pertenecientes a la lexicología, morfología y sintaxis. Asimismo, se han investigado temas relacionados con el proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE en el contexto croata como la interlengua, las habilidades lingüísticas, la competencia comunicativa intercultural, los factores individuales, las competencias docentes y la evaluación. La Cátedra de Lengua Española participa, además, en el proyecto multilingüe *Corpus paralelo de textos en lenguas romances y en croata (RomCro)* que abarca cinco lenguas romances (español, francés, portugués, rumano e italiano) y el croata y presenta una fuente de datos para investigaciones lingüísticas, especialmente contrastivas, cuyos resultados podrían aplicarse en los estudios de traducción y en la enseñanza de idiomas.

La Cátedra de Literaturas Hispánicas, por su parte, cuenta con dos profesoras, junto a la profesora emérita Polić Bobić, especialista en la literatura hispanoamericana colonial. Sus intereses de investigación se centran en la literatura hispanoamericana y española actual, géneros breves, lo fantástico, la representación de las migraciones en la literatura contemporánea en España y la literatura de la posguerra española. Las docentes de esta Cátedra han organizado tres congresos internacionales en el Centro de Estudios Avanzados que la Universidad de Zagreb tiene en Dubrovnik, y en los que se han reunido renombrados hispanistas provenientes de toda Europa, Estados Unidos y América Hispana. Sus líneas temáticas se desprenden de sus títulos: *La literatura argentina del siglo XX: un recuento* (2014), *El mundo hispano y/en sus fronteras* (2016) y *Literaturas hispánicas hoy* (2019). Resultado de las comunicaciones presentadas en estos congresos y los posteriores debates son los tres libros publicados por la editorial de la Universidad de Zagreb. Finalmente, hay que destacar la celebración del congreso que tuvo lugar en noviembre de 2019 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb con motivo del primer centenario de estudios románicos en Zagreb (*100 años de estudios románicos en Zagreb: tradición, contactos, perspectivas*), cuyo programa contó con numerosas sesiones relativas al hispanismo en el campo de la lingüística, la didáctica y las literaturas hispánicas. La revista *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia (SRAZ)*, fundada en 1956, publicó dos números especiales con las aportaciones de este congreso.

38



4. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb.



5. Biblioteca con el logo de la facultad.

Palabras finales

Los esfuerzos invertidos en diferentes facetas de la carrera de filología hispánica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb confluyen en el empeño de fortalecer estos estudios, basados en una tradición que despunta por su excelencia académica, pero que está en continuo proceso de actualización y perfeccionamiento de acuerdo con las expectativas de los estudiantes de hoy, nuevos métodos educativos y de investigación y con vistas a la futura vida laboral del alumnado. Que los estudios hispánicos de la Universidad de Zagreb sean reconocidos como un espacio plural de aprendizaje, apertura de horizontes, desarrollo de competencias y habilidades, de diálogo y de diversidad es otra de las misiones en la que trabajan, con dedicación y entusiasmo, sus estudiantes y profesores.

ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



REBECA LÓPEZ

Licenciada en Filosofía por la Universidad de Salamanca, Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la UNIR y Máster sobre Escritura de guion para cine y televisión, por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ha sido profesora de ELE en el Instituto Cervantes de Estambul, examinadora DELE o ponente en distintas jornadas de formación. También es profesora y coordinadora de español en las Naciones Unidas (UNECA) organizando los cursos para los empleados de la organización en la sede de Addis Abeba (Etiopía) de forma telemática y docente de español en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia.

HACIA RUTAS SALVAJES

40

Título	Hacia rutas salvajes
Ámbito	Enseñanza de ELE
Destinatarios	Esta unidad didáctica está pensada para un grupo de entre 15 y 20 estudiantes universitarios del nivel B2 avanzado, ya que podrá ser utilizada para repasar la mayor parte de lo aprendido a lo largo de dicho nivel.
Objetivos y competencias	Practicar el uso del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo de forma creativa e interactiva a través de la elaboración de hipótesis. Repasar el contraste de pasados y las estructuras discursivas para introducir una opinión, contrargumentar, mostrar acuerdo y desacuerdo, etc.
Destrezas	Todas las destrezas, principalmente la comprensión audiovisual y la interacción oral.
Recursos y materiales	Una pizarra con acceso a internet para proyectar el video y que los alumnos compartan sus conclusiones.
Temporalización	Una sesión de 1.5 horas
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Expresar opiniones, hacer hipótesis, debatir.• Léxico sobre biografías, viajes, personalidad, etc.• Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional simple y compuesto, infinitivo compuesto.
Evaluación	A través de las exposiciones orales y las producciones escritas de los alumnos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Secuenciación

Duración	Guía	Observaciones
10 minutos	Actividad para romper el hielo e introducir el tema a través de las palabras clave. (Activación del lexicón)	Actividad facilitadora
5 minutos	Presentación del protagonista de la historia. Como se trata de un personaje muy conocido, se puede intentar reconstruir los elementos esenciales de su biografía entre todos. En caso de que nadie lo conozca, se les puede pedir que, a través de su fotografía (la imagen de él sentado en frente del autobús), y las palabras que aparecen en la actividad 1, intenten imaginar qué tipo de persona es, por qué se hizo tan famoso o cuál es su historia. Esta actividad se puede alargar o acortar en función del tiempo que se disponga para llevar a cabo toda la unidad didáctica.	Actividad previa al visionado del vídeo. Trabajo en clase abierta. Destrezas: Interacción, expresión y comprensión oral
25 minutos	Este es el núcleo de la unidad didáctica. El objetivo principal es practicar la comprensión audiovisual, centrándonos en el uso del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y en el infinitivo compuesto. Es importante tener en cuenta que los alumnos a los que va dirigida esta actividad ya han estudiado previamente los contenidos gramaticales de la misma, por lo que no se hará hincapié en explicar las estructuras gramaticales, más allá de recordarlas brevemente y corregir los errores que vayan surgiendo. Para facilitar la explotación del vídeo, se ha dividido en tres partes. En la primera se expone brevemente la vida y la historia del protagonista, en la segunda se habla principalmente de su aventura en Alaska, y en la tercera se analizan los errores que cometió y la repercusión que tuvo su historia al escribirse primero un libro y luego una película sobre ella.	<u>Visionado</u> Trabajo individual Destrezas: Comprensión e interacción oral. Expresión escrita.
10-15 minutos	El objetivo de esta actividad es trabajar más exhaustivamente el uso del pluscuamperfecto de subjuntivo, así como las otras estructuras para realizar hipótesis vistas a lo largo del curso. Se les pide a los alumnos que comenten qué les parece la historia del protagonista: ¿Fue un genio o un inconsciente? ¿Por qué? ¿Qué hubieran hecho ellos en su lugar? Finalmente, se les dice que hagan un resumen de sus conclusiones y lo publiquen en Padlet.	Trabajo en pequeños grupos
15-20 minutos	En función de sus opiniones sobre la historia se divide a los alumnos en dos grupos, en uno aquellos que piensan que Supertramp era un genio y en otro con aquellos que piensan que era un inconsciente, y se realiza un debate en el que cada uno tiene que defender su postura, para lo cual deben usar las estructuras discursivas adecuadas.	Debate

Duración	Guía	Observaciones
10 minutos	Si se dispone de tiempo extra, se puede ampliar la unidad didáctica con la transcripción del texto del vídeo, analizando con detenimiento el vocabulario, los distintos tiempos verbales, los marcadores discursivos, y especialmente las oraciones en las que aparece el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y el infinitivo compuesto.	Actividad extra

Video



Anexo I

ACTIVIDAD 1: ¿Sabes lo que significan estas palabras?

Semillas venenosas Hacer dedo Recorrido
 Fundación benéfica Donar Cazar
 Travesía Brújula Descuidos Entorno
 Hostil Deshielo Fallar Fallecer
 Debilidad

ACTIVIDAD 2: ¿Quién era Alexander Supertramp? ¿Qué sabes sobre él?



Visionado del vídeo

ACTIVIDAD 3: Responde a las siguientes preguntas:

- Primera parte (03:05):
 - ¿Quién es Christopher McCandless?; ¿Cómo era su vida antes de empezar el viaje?
 - ¿Dónde empezó su viaje? ¿Cuánto tiempo duró su viaje?; ¿Por dónde fue?
 - ¿Qué actividades realizó durante su viaje?
 - ¿Cuál era su objetivo?
- Segunda parte (03:06-06:37):
 - ¿Logró su objetivo?
 - ¿Qué fue lo que falló en su plan?
- Tercera parte (06:38-09:50):
 - ¿Quién es Jon Krakauer?
 - ¿Cuáles fueron los errores principales de Alexander Supertramp?
 - ¿Qué **tendría que haber hecho** para tener éxito?
 - ¿Cuál fue la repercusión de su aventura?



Después de ver el vídeo

ACTIVIDAD 4: En pequeños grupos responded a las siguientes cuestiones y escribid vuestras respuestas en [Padlet](#).

¿Alexander Supertramp fue un genio o un inconsciente? ¿Por qué?

¿Qué habría pasado si hubiera planeado su viaje de otra manera? ¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?

Para hacer reproches sobre algo que ha sucedido, disponemos de diferentes recursos.

CONDICIONAL	INFINITIVO COMPUESTO
Debería/s	haber llegado un poco antes.
Tendría/s que	habérselo dicho a tu familia.
Podría/s	habérnoslo comentado antes.

* El infinitivo compuesto se forma con el infinitivo del verbo **haber** + el participio del verbo principal.

Los recursos anteriores sirven también para lamentarse de algo que ha hecho (o no hecho) uno mismo.

El examen me ha salido fatal. **Debería haber estudiado** más.

CONDICIONES IRREALES EN EL PASADO CON CONSECUENCIAS REFERIDAS AL PASADO

Si **me hubieras / hubieses** llamado al móvil, (No me llamaste al móvil).
 → **me habrías** encontrado.
 → **me hubieras / hubieses** encontrado. (No me encontraste).

También podemos usar esta estructura:

De haberme llamado al móvil, **me hubieras / hubieses / habrías** encontrado.

No siempre es necesario expresar la condición; en muchas ocasiones se sobreentiende o está implícita en el contexto.

- Al final, decidí no decirle a mi padre lo del divorcio.
- Pues yo (si eso me hubiera pasado a mí) **se lo hubiera dicho**.

CONDICIONES IRREALES EN EL PASADO CON CONSECUENCIAS REFERIDAS AL PRESENTE

Si **hubiera / hubiese** aprobado el examen, (No aprobé el examen).
 → **no me tendría** que pasar el verano estudiando. (Ahora tengo / tendré que pasarme el verano estudiando).

De haber aprobado el examen, **no tendría** que pasar el verano estudiando.

ACTIVIDAD 5: Debate "¿Genio o inconsciente?"

VALORAR SITUACIONES Y HECHOS

(No) Es grave un horror	+ que + subjuntivo + infinitivo
(No) Me parece una vergüenza ...	
(No) Está (muy) bien / mal	+ que + subjuntivo + infinitivo
(No) Me parece ...	

OPINAR Y REACCIONAR ANTE OPINIONES O HECHOS

Cuando afirmamos la veracidad o la evidencia de algo, el verbo de la oración subordinada va en indicativo.

(Yo) Creo / Pienso / Considero / Veo	que esa ley es necesaria.
(A mí) Me parece Está claro	
Es cierto / evidente	

Pero cuando cuestionamos la veracidad de algo, el verbo de la oración subordinada va en subjuntivo.

No creo / pienso / considero / veo	que esa ley sea necesaria.
(Yo) Dudo	
(A mí) No me parece No está claro No es cierto	

APORTAR UNA IDEA O UNA OPINIÓN

Es frecuente iniciar una intervención con alguna de las siguientes expresiones.

Yo quiero / querría decir una cosa:	+ opinión
Me gustaría añadir algo:	
Tengo algo que añadir:	
Yo tengo una propuesta:	
Con relación a eso que has dicho, Respecto a eso que acabas de decir,	

Transcripción

Para muchos, sus viajes y su filosofía fueron una inspiración. Para otros, tuvo descuidos imperdonables y arriesgó su vida sin sentido hasta perderla. Te invitamos a conocer la historia de Christopher McCandless y a tratar de averiguar qué **tendría que haber pasado** para que terminara de otra manera.

Conocer lugares poco accesibles, en donde estuvieron no muchas personas, y vivir en contacto con la naturaleza, ha sido el sueño de muchos viajeros en todo el mundo. Para la mayoría, esto se queda en una fantasía. Otros, sin embargo, tratan de **llevarlo adelante** de diferentes maneras. Este fue el caso de Christopher McCandless, cuya historia se popularizó con la película *Into the Wild*. Viajó durante dos años por América del Norte, realizó distintos **trabajos temporarios** y luego comenzó su gran expedición en Alaska, alejado de cualquier persona. Anticipamos el final: después de 113 días sin contacto con seres humanos, McCandless **falleció**. ¿Qué fue lo que **falló** en su plan?

Para comprender mejor cómo se llegó hasta allí, retrocedamos un poco. En 1990, con 22 años, McCandless se graduó en la universidad. Obtuvo buenas calificaciones y tenía recursos económicos para seguir estudiando, **ya que** su familia **estaba en una buena posición**. Sin embargo, **donó** los 24.000 dólares que tenía como ahorro a una **fundación benéfica** sin que se enteraran sus padres. A partir de allí, dejó Atlanta, donde había estudiado, y comenzó a viajar. Lo hizo **a bordo** de su viejo automóvil, un Datsun amarillo. **El recorrido** incluyó lugares muy **dispares**. **Como se puede ver**, fue desde la costa este, en Annandale, donde pasó su infancia, hacia el oeste. Estuvo en varios lugares de Arizona y California en distintas oportunidades. **También** pasó varias veces por Carthage, un pequeño poblado de Dakota del Sur. Cruzó **brevemente** la frontera con México y luego regresó a California y pasó por el estado de Colorado. Todo esto **le llevó** dos años. Hasta que llegó a Fairbanks, Alaska, para emprender su viaje más ansiado. Durante esos dos años, tuvo distintas actividades. Trabajó en el campo y también en un local de comidas rápidas. Para trasladarse, luego de que su viejo auto **se averiara**, se infiltró en trenes e **hizo dedo** en la ruta.

Muchas personas estuvieron con McCandless durante ese tiempo. **En realidad** no lo conocieron así, ya que se había cambiado el nombre a Alexander Supertramp. **Según** explicaba, quería realizar un viaje a Alaska, en donde pudiera estar alejado de cualquier civilización y **en comunión con la naturaleza**. Su plan era vivir de lo que pudiera **cazar** y recolectar. En abril de 1992 recibió el **aventón** final en automóvil, desde Fairbanks hasta el inicio de la Senda de la Estampida, el recorrido por el que comenzó su **travesía** a pie. Había sido advertido en muchas ocasiones sobre su falta de preparación para sobrevivir en un **entorno hostil**. Solo llevaba una bolsa de arroz, un rifle que no tenía un gran calibre, una cámara fotográfica y algunos **útiles**. **También** tenía libros, entre ellos algunos que tenían información sobre las plantas locales. No llevó una **brújula** ni mapas de la zona.

La Senda de la Estampida no es un recorrido que presente demasiadas dificultades para quienes tengan una mínima experiencia en travesías a pie. El mayor desafío puede ser el río Teklanika durante el verano, **ya que se torna** más caudaloso y rápido por el agua de **deshielo**. **Pero** en abril, cuando estuvo McCandless –o Supertramp– no significó ningún obstáculo. **De esta forma, prosiguió** su camino en el interior de Alaska hasta que **se topó** con un autobús abandonado, dentro del Parque Nacional Denali. Estaba allí desde la década de 1960 y servía a cazadores y viajeros que estaban por la zona. Supertramp decidió que esa sea su base, según se pudo reconstruir en base a la información que él mismo **volcó** en su diario personal. En ese lugar **inhóspito** comenzó a **proveerse** el alimento. **A pesar de** no tener experiencia en tiro, cazó varios animales. **También** recolectó bayas y distintos frutos, y gracias al libro de plantas locales pudo determinar si eran **comestibles** o no. **Si bien** perdió bastante peso, logró su objetivo de **autosustentarse** con lo que estaba a su disposición en la naturaleza. Así pasó buena parte del verano. Ya en julio, a más de dos meses de haber iniciado la expedición, decidió emprender el regreso. Ahí sí se topó con una **barrera**: el río Teklanika. Estaba **crecido** y no era posible cruzarlo a pie. Ante esta situación, Supertramp decidió regresar al bus que le había servido de base. Sin embargo, ya había perdido mucho peso y estaba más débil. No le quedaba arroz y la caza y la recolección no eran suficientes. El 30 de julio escribió en su diario lo siguiente: “Extrema **debilidad**. Me falta comida. Semillas. Tengo muchas dificultades para **permanecer de pie**. Me muero de hambre. Gran peligro”. Que haya escrito la palabra “semillas” **dio lugar a que** luego se analizara **si pudo haber ingerido** algún alimento que era **venenoso**.

Anexo II

Con el tiempo, hubo muchos estudios que tuvieron conclusiones distintas. Para algunos, McCandless simplemente murió de hambre. Para otros, se intoxicó con semillas venenosas. En el medio, otros creen que ingirió un alimento tóxico, pero que no hubiera tenido grandes consecuencias si él hubiera estado fuerte y bien alimentado. Es decir, el protagonista de esta historia había querido regresar a la civilización, no pudo cruzar el río y entonces retornó al autobús. Hasta ese momento estaba relativamente bien, pero tuvo una rápida desmejora. Se le hizo muy difícil conseguir alimento. Ya no intentaría volver a cruzar el río ni acercarse a la civilización. Finalmente, al cabo de un par de semanas, según se cree el 18 de agosto de 1992, falleció a los 24 años. El 6 de septiembre, unos cazadores que pasaban por allí vieron una nota en el autobús con un pedido de ayuda. A continuación, descubrieron el cuerpo de McCandless.

Esta historia fue narrada por Jon Krakauer, un montañista y periodista que escribió un extenso artículo en la revista Outside. Luego amplió su investigación y publicó el libro *Into the Wild* en 1996. Once años después la historia sería llevada al cine, con una película dirigida por Sean Penn y protagonizada por Emile Hirsch. Tanto en el libro biográfico como en la película se nos presenta la imagen de un aventurero, de una persona con altos ideales digna de admiración.

Sin embargo, por más que su historia haya despertado ansias de explorar de miles de viajeros, lo cierto es que cometió varios errores. Si su objetivo era viajar para estar en contacto con la naturaleza y aumentar su autoconocimiento, era imprescindible contar con la mayor cantidad de precauciones disponibles. Cuidar su propia vida y regresar sano y salvo tenía que ser una meta primordial, y lo cierto es que no la logró. Para ello, tuvo algunas negligencias y también mala suerte. Si hubiese contado un mapa de la zona, hubiera tenido algunas ventajas. Cuando quiso cruzar el río de vuelta y no pudo, estaba a solo 800 metros de una estación meteorológica abandonada. A esa altura, había un cable de acero que unía ambas orillas y que utilizaban los meteorólogos para trasladarse dentro de una cesta de aluminio. Ya del otro lado del río, el regreso hacia las zonas más pobladas estaba asegurado. Porque de hecho, nunca estuvo muy alejado ni demasiado aislado: el bus estaba a solo 33 kilómetros de una carretera muy transitada por turistas.

Tampoco fue bien preparado para la caza, ya que contaba con un arma pequeña para los animales de la zona. Existen algunas discrepancias acerca de si cometió un error con las semillas que comió en los últimos días. No se sabe si confundió las venenosas con unas que no lo eran o si en el libro que tenía no constaba la toxicidad de ese alimento.

Igualmente, también hay que reconocer que tuvo mala suerte. Luego de no haberse cruzado con nadie durante más de 100 días, solo tres semanas después de su muerte encontraron su cadáver. Si esos cazadores hubieran pasado antes lo podrían haber salvado.

De cualquier manera, McCandless sirvió de inspiración a muchos viajeros que quisieron acercarse al lugar. El bus se convirtió en un atractivo turístico, tal vez en contra de lo que buscaba el protagonista de esta historia al alejarse de la ciudad. Muchas personas corrieron riesgos para llegar allí y tuvieron que ser rescatadas. E incluso algunas perdieron la vida al intentar cruzar el río. Por eso, en 2020, las autoridades de Alaska decidieron retirar el vehículo de la Senda de la Estampida.

Por último nos gustaría conocer tu opinión. ¿la historia de McCandless es digna de admiración, o se trata de un inconsciente y descuidado que no analizó las consecuencias que tendrían sus actos?

Marcadores de discurso

Colocaciones

Vocabulario

Estructuras y tiempos verbales vistas en la unidad

