

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

ESPIRAL REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

32/2024



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, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Junio 2024

NIPO: 164-24-155-6

ISSN: 2683 - 1147

ÍNDICE



	Pag.
1.- Artículos ELE	6
1.1 Principios teóricos de la clase de ELE en Bachillerato Internacional	6
1.2 Las estrategias de cortesía en los distintos actos de habla.....	10
2.- Culturales	14
2.1 Una hoja suelta en la historia de la enseñanza del español en Bucarest	14
2.2 Sefarad III: Retahíla de abuelas.....	18
3.- Experiencias de aula	23
3.1 ¿Cómo obtener el título de Doctora por la Complutense? Una experiencia en el Doctorado.....	23
3.2 El papel de los festivales literarios en la promoción de las literaturas hispánicas en Croacia	27
4.- Universidades	32
4.1 España más allá de las grandes capitales: la Universidad de Oviedo y el potencial de estudiar en Asturias	32
4.2 Estudios Hispánicos en la Facultad de Letras de la Universidad Babeş-Bolyai	35
5.- Unidades didácticas	38
5.1 Viaje de un rapero a las entrañas del humanismo	39

Presentación del consejero



ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA

Consejero de Educación

АНХЕЛ САНТАМАРИЯ БАРНОЛА

Съветник по образователните въпроси

Los resultados del Informe PISA de 2022 que publicó la OCDE en diciembre de 2023 mostraron un descenso “sin precedentes en el rendimiento de los estudiantes a nivel mundial”, resultando significativa la caída en los logros educativos en países tradicionalmente punteros en materia educativa, mientras otros grandes países documentaron retrocesos notables en algunas materias.

La reacción inmediata podría ser la de atribuir los resultados de este descenso a los efectos negativos de la pandemia de Covid 19 que supuso el cierre de los centros educativos en numerosos países por largos periodos. Sin embargo, el informe señala que la pandemia no fue la responsable única del descenso en el rendimiento escolar.

En los últimos años ya se había constatado un declive sostenido en países otrora punteros como Alemania, Finlandia, Islandia o Suecia. Los responsables de la organización que gestiona la encuesta mantienen que existe una situación estructural desfavorable en los sistemas educativos, más visible en Europa. Inciden en la necesidad de invertir en educación para espolear los resultados escolares.

Una de las carencias más repetidas es la escasez de recursos adecuados con los que cuenta el personal escolar y los docentes para asistir a los alumnos. Los cambios en la tecnología, en las escuelas y en los modelos de enseñanza exigen una actualización constante de las políticas que se reflejen en los sistemas educativos.

Consolidar un futuro de éxito para los países comienza por invertir en la calidad de la enseñanza, la autonomía de los profesores y el bienestar general de los alumnos. Este último aspecto merece también una reflexión en el informe. Si bien los países asiáticos obtienen resultados superiores a la media, no es menos cierto que el informe revela cómo fracasan al examinar el grado de la felicidad de sus estudiantes.

Países con excelentes resultados como Singapur, Macao y Taiwán, registraron un alumnado con altos niveles de miedo al fracaso, lo que cuestiona concluir que el éxito académico propicia la felicidad general del estudiante.

Un griego a quien necesitaríamos recurrir más a menudo en nuestro día a día ya postulaba, ¡hace veinticuatro siglos!, que en el punto medio se encuentra la virtud. Ojalá contribuyamos a encontrarla intelectual y moralmente para construir una Educación y un mundo mejores.

Resultatите от доклада на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) от 2022 г., публикуван от ОИСР през месец декември 2023 г. отчетоха „безпрецедентен спад в представянето на учениците“ по целия свят, като понижаването на резултатите е значително в традиционно водещи страни в сферата на образованието, а при други големи страни беше отчетено значително понижаване на успеха по някои предмети.

Първата реакция е слабите резултати да се обяснят с отрицателния ефект на пандемията от Covid-19, заради която в много страни училищата бяха затворени за дълги периоди от време. Въпреки това в доклада се посочва, че пандемията не е била единствената причина за отчетеното по-слабо представяне на учениците.

През последните години вече се наблюдаваше устойчива тенденция за спад в образователните резултати в някога водещи страни като Германия, Финландия, Исландия и Швеция. Отговорниците за организацията, провеждаща анкетата, поддържат твърдението, че е налице неблагоприятна структурна ситуация в образователните системи и тя е най-осезаема в Европа. Те отразяват необходимостта от инвестиране в образованието, за да се повишат резултатите в училище.

Един от най-често срещаните проблеми е недостигът на подходящи средства на разположение на учителите и останалия училищен персонал, с които да се подпомагат учениците. Промените в технологията, в училищата и в моделите на преподаване изискват постоянна актуализация на политиките, отразяващи се в образователните системи.

Осигуряването на успешно бъдеще за страните започва с инвестиране в качеството на образованието, автономността на учителите и общото благосъстояние на учениците. Този последен аспект също заслужава внимание в доклада. Въпреки че азиатските страни получават резултати над средните, не по-малко вярно е, че докладът разкрива как учениците от тези страни се провалят в тестовете, изследващи степента им на щастие.

В страни с отлични резултати като Сингапур, Макао и Тайван се регистрира, че учениците са с високи нива на страх от провал, което поставя под съмнение заключението, че академичният успех допринася за цялостното щастие на ученика.

Един древногръцки философ, към когото трябва да се обръщаме по-често в ежедневието си, преди цели двадесет и четири столетия е твърдял, че добродетелта се намира в средината. Дано да успеем да допринесем за откриването ѝ интелектуално и морално, за да изградим един по-добър свят с по-добро образование.

Presentación del consejero

Az OECD által 2023 decemberében közzétett 2022-es PISA-felmérés eredményei „példátlan mértékű visszaesést mutattak a tanulók teljesítményében világszerte”. A teljesítményzuhanás sokatmondó azokban az országokban, amelyek hagyományosan vezető szerepet töltenek be az oktatásban, míg más nagy országok jelentős visszaeséseket dokumentáltak egyes tantárgyak esetében.

Az azonnali reakció erre az lehet, hogy a visszaesés a Covid-19 világjárvány negatív hatásainak tulajdonítható, amely számos országban az oktatási intézmények hosszú időre történő kényszerű bezárásához vezetett. A jelentés azonban rámutat arra, hogy nem kizárólag a járvány volt a felelős az iskolai teljesítmény hanyatlásáért.

Az elmúlt években tartós csökkenést már megfigyeltek az egykor oktatási mintaországoknak tartott államokban, például Németország, Finnország, Izland és Svédország. A felmérést lebonyolító szervezet felelősei azt állítják, hogy az oktatási rendszerekben kedvezőtlen strukturális helyzet van, amely Európában jobban látható. Hangsúlyozzák, hogy az iskolai eredmények javítása érdekében be kell fektetni az oktatásba.

Az egyik leggyakrabban ismétlődő hiányosság az, hogy az iskola dolgozói és a tanárok nem rendelkeznek megfelelő erőforrásokkal a diákok segítésére. A technológia változásai az iskolákban és a tanítási modellekben megkövetelik az oktatási rendszerekben is tükröződő szakpolitikák folyamatos frissítését.

Az országok sikeres jövőjének megszilárdítása a tanítás minőségébe, a tanárok autonómiájába és a diákok általános jólétébe való befektetéssel kezdődik. Ez utóbbi szempont is megérdemli, hogy a jelentésben figyelembe vegyük. Bár az ázsiai országok átlag feletti eredményeket értek el, a jelentésből az is kiderül, hogy nemigen vizsgálják diákjaik boldogságát.

A kiváló eredményeket elért országokban, például Szingapúr, Makaó és Tajvan a diákok nagymértékben félnek a kudartól, ami megkérdőjelezi azt a következtetést, hogy a tanulmányi siker elősegíti a hallgatók általános boldogságérzetét.

Egy görög, akit mindennapi életünkben gyakrabban kellene idézni, már huszonnégy évszázaddal ezelőtt meghatározta hogy az „az erény mindenben a középút”. Bár csak sikerülne hozzájárulunk ahhoz, hogy intellektuálisan és erkölcsileg megtaláljuk az erényt, és ilymódon egy jobb oktatást és egy jobb világot építsünk.

Rezultatele Raportului PISA din 2022, publicat de OECD în decembrie 2023, au arătat o scădere «fără precedent în performanța elevilor la nivel global», cu o cădere semnificativă în rezultatele educative în țările tradițional fruntașe în domeniul educației, în timp ce alte țări mari au înregistrat regresii notabile la unele discipline.

Reacția imediată ar putea fi aceea de a atribui rezultatele acestei scăderi efectelor negative ale pandemiei de Covid 19, care a determinat închiderea școlilor în numeroase țări pentru perioade lungi. Cu toate acestea, raportul indică faptul că pandemia nu a fost singura responsabilă pentru scăderea performanței școlare.

În ultimii ani s-a observat deja o scădere constantă în țările care erau altădată lideri, cum ar fi Germania, Finlanda, Islanda sau Suedia. Responsabilii organizației care gestionează sondajul susțin că există o situație structurală defavorabilă în sistemele de educație, mai vizibilă în Europa. Ei accentuează necesitatea de a investi în educație pentru a îmbunătăți rezultatele școlare.

Una dintre carențele cele mai frecvente este lipsa resurselor adecvate de care dispune personalul școlar și profesorii pentru a sprijini elevii. Schimbările în tehnologie, în școli și în modelele de învățământ necesită o actualizare constantă a politicilor care se reflectă în sistemele educaționale.

Consolidarea unui viitor de succes pentru țări începe prin investiții în calitatea educației, în autonomia profesorilor și în bunăstarea generală a elevilor. Acest ultim aspect merită de asemenea o reflecție în cadrul raportului. Deși țările asiatice obțin rezultate superioare mediei, un este mai puțin adevărat că raportul dezvăluie cum eșuează în examinarea gradului de fericire al elevilor lor.

Țări cu rezultate excelente precum Singapore, Macao și Taiwan au înregistrat elevi cu niveluri ridicate de teamă de eșec, ceea ce pune sub semnul întrebării concluzia că succesul academic promovează fericirea generală a elevului.

Un grec la care ar trebui să apelăm mai des în viața de zi cu zi a postulat deja, acum douăzeci și patru de secole!, că virtutea este o medie între două excese. Să sperăm că reușim să contribuim la găsirea acesteia din punct de vedere intelectual și moral pentru a construi o educație și o lume mai bune.

ESPIRAL // ELE



DANIEL ALONSO PIQUERAS

Lector de ELE en la Universidad Maqсут Narikbayek, de Astaná (Kazajistán). Máster en ELE por la Universidad Francisco de Vitoria. Licenciado en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Madrid y graduado en Español: Lengua y Literatura, por la Universidad de Burgos. A su vez, fue investigador de postgrado en la Universidad de Edimburgo (Escocia). Ha impartido docencia en numerosas instituciones educativas privadas y públicas de Ecuador, Bulgaria, India y España, como docente de lengua española y profesor de ELE.

PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA CLASE DE ELE EN BACHILLERATO INTERNACIONAL

6

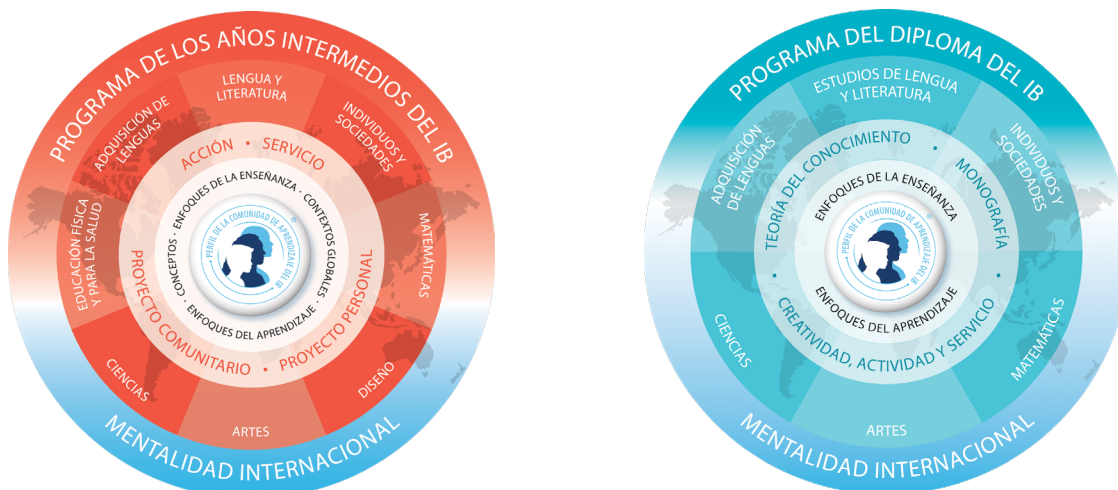
Resumen

El principal objetivo de este artículo de reflexión es analizar la propuesta didáctica de BI tanto para la adquisición de ELE, así como para el desarrollo de competencia intercultural en alumnos de los programas PAI y PD. Para ello, comenzaremos realizando una breve introducción histórica al currículo BI y su actual nivel de implantación, en consonancia con los nuevos desafíos educativos, como el uso de la tecnología y la internalización. Y posteriormente, señalaremos los principios educativos de la clase de ELE en BI, como son el desarrollo eficaz de la enseñanza a través de la indagación y la apuesta por el aprendizaje interdisciplinario. Y, por último, reflexionaremos sobre las perspectivas futuras de ELE en el ámbito de la Adquisición de Lenguas, en BI.

Consideraciones previas

En la última década, el Bachillerato Internacional (en adelante, BI) se ha posicionado con fuerza como

un programa educativo de excelencia e innovación, que constituye un elemento de transformación de la educación tradicional. Por tanto, se hace necesario analizar el rol que ELE juega en el *Programa de Años Intermedios* (en adelante, PAI) y *Diploma* (en adelante, PD) desde una perspectiva teórica y, de forma más concreta, en el *Departamento de Adquisición de lenguas*. Para ello, hemos de entender una serie de conceptos clave, como son el desarrollo de los *perfiles de aprendizaje* y el marco que establecen los *enfoques de aprendizaje*. Y a su vez, la importancia de la *enseñanza a través de la indagación* y la apuesta por el *aprendizaje interdisciplinario*. Por último, hemos de señalar que entendemos BI como una metodología interactiva y experiencial, totalmente diferente del Bachillerato tradicional, ante todo, por estar centrada en el estudiante y no en los contenidos, además de desarrollar estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje efectivos y colaborativos, no competitivos, que sirvan para el desarrollo de la *mentalidad internacional*. En este sentido, ELE supone una poderosa herramienta para el respeto intercultural y el entendimiento mutuo sobre las diferencias culturales, lingüísticas y económicas.



1. Fuente: <https://www.ibo.org/>.

Fundamentos teóricos del programa de BI

La *Organización de Bachillerato Internacional* (OBI) es una organización sin ánimo de lucro radicada en Suiza desde 1968, entre cuyos principios básicos, podemos destacar la consolidación de jóvenes solidarios y con capacidad para interactuar de forma activa en el complejo ámbito internacional. Para ello, resulta forzoso desarrollar la curiosidad entre los alumnos por el conocimiento cultural y lingüístico y, de forma más concreta, en el caso de ELE, el mundo panhispánico. El continuo formativo de BI se compone de los siguientes programas: *Programa de Educación Primaria* (PEP), PAI y PD. En lo que ocupa este trabajo, se desarrolla durante cinco años en PAI y dos en PD. A su vez, los centros educativos que aspiran a desarrollar estos programas educativos han de seguir las directrices de BI, mediante un sistema de evaluación periódica, que comprende las políticas educativas, el sistema de evaluación o la implantación del currículo y desarrollo del modelo educativo, en ciclos de cinco años. Por tanto, se puede señalar que BI exige una constante adaptación por parte de los docentes no solo a las actualizaciones en sus políticas y principios, sino también a los desafíos educativos globales.

La enseñanza de ELE se enmarca en el *Departamento de Adquisición de lenguas* y en PD constituye una de las seis materias obligatorias, junto a los tres componentes esenciales, con los que, a su vez, está íntimamente relacionada, como son la creación de una *monografía*, *Teoría del Conocimiento* (TOC) y las actividades de *Creatividad, Actividad y Servicio* (CAS) o comunitarias, que sirven para desarrollar valores personales, como la capacidad de iniciativa y la solidaridad. Por otra parte, respecto al desarrollo de los contenidos, BI concede plena libertad a los docentes, pudiendo desarrollar un número variable de unidades, con el fin de desarrollar tanto un *atributo de aprendizaje* concreto (*pensadores, indagadores, etc.*), así como una serie de *destrezas* determinadas, (*sociales, comunicativas, de investigación, etc.*)

«LA ORGANIZACIÓN DE BACHILLERATO INTERNACIONAL (OBI) ES UNA ORGANIZACIÓN SIN ÁNIMO DE LUCRO RADICADA EN SUIZA DESDE 1968, ENTRE CUYOS PRINCIPIOS BÁSICOS, PODEMOS DESTACAR LA CONSOLIDACIÓN DE JÓVENES SOLIDARIOS Y CON CAPACIDAD PARA INTERACTUAR DE FORMA ACTIVA EN EL COMPLEJO ÁMBITO INTERNACIONAL.»

7

Enfoques metodológicos de la clase de ELE en BI

Como señala Menéndez (2014: 183) podemos indicar que BI posibilita que los docentes de ELE adapten el marco conceptual y de conexiones significativas de forma creativa e innovadora. En este sentido, el docente de ELE en BI debe partir de la identificación de las necesidades de los alumnos, para seleccionar los contenidos y diseñar las actividades de forma motivadora, en relación con los objetivos básicos de BI, como la consolidación de la mentalidad internacional. De tal manera, cabe considerar que BI apuesta de forma decidida por las nuevas metodologías como el aula invertida, el aprendizaje por proyectos o el pensamiento de diseño. En relación con la adquisición de competencia comunicativa en la clase de ELE en BI, hay que señalar una amplia tipología de enfoques teóricos relacionados con el método comunicativo, como el *enfoque por tareas* o el *método natural*, pero siempre con un carácter experiencial y colaborativo. Además, BI facilita que se integren determinados aspectos ambientales, como el uso activo de la música, relacionados con teorías lingüísticas conductistas, como la *sugestopedia*. Por últi-

mo, respecto al *sistema de evaluación*, BI distingue entre la evaluación formativa o procesual y la sumativa o concluyente. Además, en el curso final del PAI y en PD hay una evaluación final, que incluye un componente externo, moderado por el propio BI.

Por tanto, BI facilita que el proceso de adquisición de ELE sea flexible y creativo, en constante adaptación a las necesidades de los alumnos y los desafíos globales.

Adquisición de lenguas en BI

En el PAI la clase de ELE se divide en tres niveles: *emergente, capaz y competente* que, a su vez, comprenden seis fases y ocho niveles de logro. En relación con el Marco Europeo de Referencia, resulta muy sencillo establecer una equivalencia directa entre ambos modelos. Sin duda, la adquisición de lenguas, que podríamos definir como el conocimiento implícito de las reglas gramaticales, constituye el motor que provoca el posterior aprendizaje, que sería el conocimiento explícito. Por tanto, la adquisición no es un elemento aislado, sino el activador de un proceso complejo para lograr *competencia comunicativa* en L2. En este sentido, la *competencia estratégica* que, como señala Férrez Mora (2012: 138) supone enfrentarse a los desafíos de la vida real en L2, guarda una estrecha relación con la *transferencia pragmática*. Por tanto, resulta inevitable que el alumno de ELE en BI asocie su conocimiento previo del sistema lingüístico a la nueva información en L2. Sin duda, esta aparente confusión, con el consiguiente riesgo de provocar errores de *fossilización* y de *transferencia negativa*, en BI sería una forma de cooperación efectiva, para profundizar en el *conocimiento intercultural*. Por tanto, la adquisición de ELE en BI ha de ser entendida como una herramienta para lograr otros fines más que un objetivo en sí.

Entonces, la enseñanza de ELE sirve para articular un *marco intelectual* que facilite tanto el pensamiento crítico, así como la mentalidad internacional, en el desarrollo global de los alumnos.

«LA ADQUISICIÓN DE ELE EN BI HA DE SER ENTENDIDA COMO UNA HERRAMIENTA PARA LOGRAR OTROS FINES MÁS QUE UN OBJETIVO EN SÍ.»

Modelo de aprendizaje interdisciplinario en BI

Uno de los objetivos más destacados del PAI es lograr que los estudiantes aprendan a aprender y, en este sentido, se desarrollan una serie de *enfoques del aprendizaje* (*comunicación, colaboración, autogestión, etc.*) para fomentar el *compromiso global* y el *entendimiento intercultural* por

«SERÍA DESEABLE QUE EN LA CLASE DE ELE SE DESARROLLASEN DISTINTOS TIPOS DE PROYECTOS COOPERATIVOS COMO, POR EJEMPLO, LOS INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS VIRTUALES O LA INVESTIGACIÓN SOBRE DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS.»

parte de los estudiantes. Lo que, sin duda, obliga a los docentes de ELE en BI a desarrollar un modelo de aprendizaje interdisciplinario, ya sea entre un único o varios grupos de asignaturas, para profundizar en la integración de métodos de análisis, conceptos de estudio y distintas formas de comunicación. Por tanto, el aprendizaje interdisciplinario supone la consolidación de una cultura más que un entorno, de origen constructivista. Y para ello, BI fomenta la colaboración con todo el conjunto de la comunidad educativa. En este sentido, BI obliga al desarrollo de un mínimo de una unidad interdisciplinaria en PAI, para la integración de los distintos conocimientos y habilidades que logren que el aprendizaje de ELE sea más significativo. Además, resulta necesario que la institución educativa de BI preste un apoyo decidido, fundamentado en cuatro ejes claramente diferenciados (*tiempo específico, asignación de una coordinación interdisciplinaria, oportunidades de desarrollo interdisciplinar y planificación docente*), que se corresponden con las principales dificultades para la interdisciplinaria. Por eso, sería deseable que en la clase de ELE se desarrollasen distintos tipos de proyectos cooperativos como, por ejemplo, los intercambios lingüísticos virtuales o la investigación sobre disciplinas científicas y técnicas.

Enseñanza por indagación en BI

Para impulsar la *indagación* en la clase de ELE en BI se articula un amplio *marco conceptual* que surge de los conceptos clave (*comunicación, conexiones, creatividad y cultura*), conceptos relacionados (elección de palabras, convenciones de un texto, etc.) y un contexto global (*identidades y relaciones, equidad y desarrollo, etc.*) A su vez, la indagación es la fase inicial de un ciclo complejo, junto a la *acción y reflexión*, cuyo principal objetivo es establecer conexiones entre los conceptos anteriormente señalados, con su conocimiento del mundo previo y la posterior aplicación en la vida diaria. Por tanto, la indagación en la clase de ELE en BI surge de la formulación de una serie de preguntas específicas (*fácticas, conceptuales y de debate*), sobre las que los estudiantes han de aportar soluciones posibles, a través de la investigación y el análisis.

Sin duda, la indagación en los niveles iniciales de adquisición de ELE resulta de una gran complejidad, por tanto, resulta necesario que los estudiantes desa-

rollen una intuición lingüística, que sirva para establecer *transferencias positivas* con la L1. Y solo así, resulta posible que la indagación sea bidireccional, pudiendo ser iniciada tanto por el profesor como por los propios estudiantes de ELE, ya sea sobre temas culturales o lingüísticos. Por tanto, el profesor de ELE ha de establecer el marco de adquisición aprendizaje sobre el tema planteado, para que los estudiantes sean quienes desarrollen sus propias preguntas, de forma activa. Y, en consecuencia, la adquisición de *competencia comunicativa* resulta inseparable de la curiosidad por el conocimiento.

Conclusiones generales

Se puede indicar que BI se encuentra en un momento de máxima difusión por adaptarse a la internalización educativa con mayor flexibilidad que el Bachillerato tradicional. Y, en esta dinámica, ELE se posiciona como una realidad que adquiere vigor, incluso en contextos supeditados al inglés, como India o el sudeste asiático, siempre rivalizando con el francés y, en menor medida, con el alemán. Pero, además de BI, ELE también se posiciona con fuerza en otros currículos internacionales, como el Certificado General de Educación Secundaria de Cambridge (IGCSE)

A su vez, en este mismo sentido, podemos señalar que el nivel de logro de la mayoría de los estudiantes

de ELE en BI es relativamente moderado, dependiendo en gran medida de factores extralingüísticos, como la motivación y la creatividad. De hecho, son pocos los alumnos de BI que se presentan a los exámenes DELE. Además, el desarrollo pleno de los presupuestos teóricos de BI, como el *aprendizaje interdisciplinar*, requiere de un tiempo de planificación y cooperación muy considerables, que en escasas ocasiones se puede poner en práctica de forma plenamente efectiva.

Sin duda, la clase de ELE en BI debe regirse por dos conceptos clave, la *heterogeneidad* y la *calidad educativa*. Y en este sentido, hay que destacar el gran número de escuelas públicas que está apostando por BI. Pues, en ciertas ocasiones, deberían contar con numerosos recursos personales, materiales y ambientales, para poder desarrollar plenamente la metodología BI.

A su vez, como ya hemos señalado, la *tecnología* es un factor de motivación clave, porque facilita espacios alternativos de aprendizaje y favorece la interacción real entre alumnos. En este sentido, los docentes de ELE en BI tienen mucha más flexibilidad y motivación para desarrollar diversas estrategias vinculadas a la investigación educativa.

Por último, como indica Gamallo (2015: 67) parece que hay una tendencia a la publicación de la escuela privada y, de forma más considerable, en los niveles de Secundaria y Bachillerato, que puede redundar en la merma de calidad educativa y pérdida de capacidad de innovación.

WEBGRAFÍA

- FÉREZ MORA, P. A. (2012). “La competencia estratégica en la enseñanza de la L2: el marco común europeo de referencia para las lenguas y New English File Advanced”. *Cartaphilus*, 9, 135–140. Recuperado de <https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/145541>
- GAMALLO, G. (2015). “La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina”. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9(1), 43-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3871/387142733003.pdf>
- MENÉNDEZ, M. (2014). “International baccalaureate: a supranational curriculum for global citizens”. *Revista de Pedagogía Bordón. Vol. 67*. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67112>



ZHENI FILIPOVA KOLEVA

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid, donde también ha completado un máster de Semiótica, lenguaje y publicidad. Actualmente, se encuentra inmersa en la etapa de doctorado en Pragmática y Sintaxis en la misma institución. Es profesora de español en el Instituto privado de ciencias digitales "SoftUni Buditel", Sofía, Bulgaria.

LAS ESTRATEGIAS DE CORTESÍA EN LOS DISTINTOS ACTOS DE HABLA

10

El objeto de estudio del presente trabajo son las estrategias de cortesía utilizadas en los diferentes tipos de actos de habla. La investigación se basa en obras teatrales y literarias. La atención se centra en los medios lingüísticos que se emplean para expresar adecuadamente las intenciones comunicativas de los interlocutores con el fin de no poner en peligro su imagen pública y mantener el equilibrio social. El análisis se sitúa en el contexto de los recientes avances de la teoría pragmática relacionada con los actos de habla.

El concepto del "acto de habla" fue introducido por el filósofo del lenguaje John Austin y posteriormente desarrollado por John Searle. A partir de las ideas de Austin sobre los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos, Searle propone una clasificación de cinco tipos de actos de habla: asertivos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos (Searle 1969). Los actos de habla han sido definidos y clasificados desde distintos puntos de vista por muchos más investigadores en varias áreas científicas. Por poner algunos ejemplos, J. Habermas, G. Leech, J. House y D. Kádár, etc. (Véase Popova 2023). El análisis del presente trabajo se basa en la clasificación propuesta por Leech, donde los actos de habla se describen en términos de coste y beneficio para el hablante y el oyente (Leech 1983).

Según esta clasificación, los actos de habla son 4 tipos (Escandell Vidal 1996:144):

1. *Actos de habla indiferentes a la cortesía.* En estos actos no hay distribución entre el coste y el beneficio. A este grupo pertenecen *informar, afirmar, confirmar*, etc.
2. *Actos de habla que apoyan la cortesía*, es decir, que suponen beneficio para el oyente y coste para el hablante, ya que implican esfuerzo por parte del hablante. A este grupo pertenecen *agradecer, felicitar, ofrecer, invitar*, etc.
3. *Actos de habla que entran en conflicto con la cortesía.* Estos actos implican coste para el oyente y beneficio para el hablante, por ejemplo, *preguntar, pedir, ordenar*, etc.
4. *Actos de habla dirigidos contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores.* Son actos de habla como *amenazar, acusar, maldecir*, etc.

Los actos de habla del tercer tipo pueden ser descortesés, ya que con nuestras preguntas, órdenes o peticiones entramos en el territorio del interlocutor. En tales casos, para conservar las buenas relaciones, hay que recurrir a las estrategias de cortesía. Los investigadores P. Brown y S. Levinson (Brown, Levinson 1978) formulan cuatro tipos de estrategias, que se basan en el

«EL ACTO DE AGRADECER NORMALMENTE SUELE PRODUCIRSE COMO CONSECUENCIA DE ALGÚN FAVOR HECHO POR EL INTERLOCUTOR.»

supuesto de que los participantes en la comunicación reclaman para sí mismos una imagen pública que quieren conservar. Como esta imagen es vulnerable, en la comunicación los hablantes tratan de minimizar la posible amenaza. Estas estrategias son: 1) *abierta y directa*, donde el hablante expresa sus intenciones directamente; 2) *abierta e indirecta, con cortesía positiva*, donde el hablante trata de mitigar la posible amenaza, buscando solidaridad, simpatía y apoyo por parte del oyente; 3) *abierta e indirecta, con cortesía negativa*, donde los hablantes intentan no limitar la libertad de acción del oyente; 4) *encubierta*, donde el hablante deja al oyente mayor libertad de interpretación.

En los marcos de un artículo de este tamaño es difícil analizar todas las estrategias de cortesía utilizadas en los distintos tipos de actos de habla, por lo que el análisis en el presente trabajo se centra en el uso de la cortesía y sus estrategias pragmáticas en los actos del segundo y del tercer tipo de la clasificación de Leech.

A los actos de habla del segundo tipo pertenecen *agradecer, felicitar, ofrecer, invitar*, etc. Estos suponen beneficio para el oyente y coste para el hablante. Pongamos por ejemplo el acto de habla *agradecer*. Según los autores House y Kádár (House, Kádár 2021), agradecer es un acto de habla ritual, es decir, se realiza en momentos concretos del intercambio comunicativo. En algunos casos su uso es simplemente una reacción habitual, que “forma parte de las obligaciones profesionales o sociales del destinatario” y no favorece al oyente de ninguna manera. Se suele manifestar mediante el uso de la palabra universal *gracias* (Dimitrova 2012: 99). Por ejemplo:

1. —Venga. Yo quiero un gin-tonic, por favor.
—¿Y el señor?
—También, un gin-tonic, gracias. (Rico Godoy 1997: 49)

Sin embargo, en otros casos el acto de habla *agradecer* puede ir acompañado de otros elementos lingüísticos que le sirven de apoyo. Según House y Kádár (House, Kádár 2021), los actos de habla suelen formar parte de una secuencia más compleja, donde estos se componen de un acto de habla principal y expresiones adicionales que mitigan o aumentan su fuerza ilocutiva. Por ejemplo:

2. —Gracias, Malena, gracias de todas formas, cariño. Te debo una, recuérdamelo un día de estos. (Grandes 1994: 85)

En este caso, el uso del nombre propio y del vocativo “cariño” modifican el acto de habla de una manera

externa. Por otro lado, el acto principal va seguido de un enunciado que demuestra que el hablante aprecia el favor y se propone compensar los esfuerzos de su interlocutor.

El acto de agradecer normalmente suele producirse como consecuencia de algún favor hecho por el interlocutor. Según el análisis conversacional, las réplicas en el diálogo siguen una secuencia lógica. Uno de los conceptos claves de dicha lógica es el de *pares adyacentes*. Se trata de dos enunciados, estrechamente relacionados e interdependientes como los siguientes pares de actos de habla: *pregunta/respuesta, saludo/saludo, acusación/disculpa, etc.* (Adams 1981: 73). Sin embargo, la comunicación no siempre se limita al intercambio de dos enunciados. A veces el hablante considera necesario añadir algún comentario o información adicional, lo que da lugar a “un intercambio de tres enunciados o de cadenas de pares adyacentes” (Tsui 1989: 547). Por ejemplo:

3. *Carmina*. — *Tú eres muy bueno. Muy bueno. Has hecho todo lo posible por nosotros. Te lo agradezco mucho.*
Urbano. — *Eso no es nada. Aún quisiera hacer mucho más.*
Carmina. — *Ya habéis hecho bastante. Gracias de todos modos.* (Bueno Vallejo 1997: 87)

En este caso el agradecimiento va acompañado de algunas expresiones que evalúan el comportamiento del interlocutor y algunos modificadores léxicos que apoyan y refuerzan el acto principal: *todo lo posible, mucho, bastante*. Este tipo de estrategias hacen referencia a la imagen positiva del interlocutor y tienen como objetivo “aumentar o mantener la autoestima de la persona” (Leech 2014: 25). Se asocian con la expresión de admiración, cumplidos y el mantenimiento de relaciones amistosas. Urbano reacciona al acto de agradecer con modestia, minimizando sus méritos y quitándole importancia al favor que ha hecho. Este comportamiento comunicativo se asocia con la máxima de modestia¹ de Leech. Ante esta respuesta, Carmina vuelve a expresar su gratitud. Este ejemplo ilustra cómo los participantes en la comunicación intentan salvaguardar y mejorar su imagen pública mediante diferentes tácticas y estrategias comunicativas.

Al tercer tipo de actos de habla pertenecen los directivos como *pedir, preguntar, mandar*, etc. Estos suponen coste para el oyente y beneficio para el hablante, por lo tanto, para mantener buenas relaciones es imprescindible acudir a estrategias de cortesía. Pongamos por ejemplo el acto de habla *pedir*. Como un acto directivo, la petición puede amenazar el equilibrio comunicativo, ya que el hablante invade la privacidad del oyente y corre el riesgo de amenazar su imagen pública. Desde el punto de vista pragmático, para realizar con éxito los actos de habla de *ordenar* y *pedir* es recomendable uti-

¹ La máxima de modestia es una de las seis máximas conversacionales, formuladas en el trabajo “Principles of pragmatics” (Leech 1983).

lizar formas indirectas porque dan opciones al oyente. Las formas indirectas “resultan más corteses porque no imponen una obligación, sino que “fingen” abrir al oyente la posibilidad de realizar o no el acto solicitado” (Escandel Vidal 1996: 149). Por ejemplo:

4. *Ponme la entrevista con el portavoz para pasado mañana.* (Rico Godoy 1997: 69)
5. *¿Podría decirnos que ha pasado?* (Moreno 2013: 274)

El ejemplo número 4) es una orden y es mucho más descortés que el ejemplo 5) donde se expresa una petición indirecta. El uso del verbo *poder* en el condicional simple de indicativo mitiga la fuerza ilocutiva de la petición. La interrogativa, el tiempo y el modo verbal pueden ser modificadores sintácticos, según House y Kádár, que sirven de apoyo al acto de habla principal para que este no resulte agresivo. Según Searle, las preguntas con “poder” explicitan una de las reglas de éxito para el acto de pedir, la que tiene que ver con la capacidad física del oyente de llevar a cabo la petición². En términos de Brown y Levinson, en este caso la estrategia es abierta, indirecta, con cortesía positiva. Dicha condición de éxito sustituye al mismo acto de habla primario, se toma la parte por el todo.

«DESDE EL PUNTO DE VISTA PRAGMÁTICO, PARA REALIZAR CON ÉXITO LOS ACTOS DE HABLA DE ORDENAR Y PEDIR ES RECOMENDABLE UTILIZAR FORMAS INDIRECTAS PORQUE DAN OPCIONES AL OYENTE.»

Otra estrategia indirecta podría basarse en la cortesía negativa. Por ejemplo:

6. *A: ¡Ay va! Se me había olvidado. ¿Te molestaría mucho ir tú? Es que yo, mira a esa hora tengo una firma en el notario.*
B: No te preocupes, yo no tengo firma en el notario. Iré yo. (Rico Godoy 1997: 64)

En este ejemplo la petición también se manifiesta mediante una oración interrogativa, pero lo que además atenúa el acto principal es el uso del verbo *molestar*, que

expresa el hecho de que el hablante A se dé cuenta de que la acción podría ser inconveniente para el oyente B y no quiere imponer su voluntad. Se trata de la así llamada cortesía negativa, que se caracteriza por el uso de tales verbos como *importar*, *molestar*, etc. Por otro lado, tenemos tales modificadores como el “*alejamiento de cortesía*” y el cuantificador *mucho*. Además, la justificación o ‘grounder’ propuesta por el hablante, junto con la información adicional o ‘expander’ (House, Kádár 2021: 126), sirven de apoyo al acto principal y mitigan la fuerza ilocutiva del enunciado aún más.

Aquí cabe notar que tanto el acto de pedir como el de agradecer forman parte de pares adyacentes. Por ejemplo, ante una petición el oyente puede reaccionar aceptándola o rechazándola. En ejemplo 6) el oyente acepta la petición asegurando al hablante que hará lo que se le ha pedido, expresando solidaridad y cooperación. En ejemplo 7) la petición queda rechazada.

7. *Elvira. - ¿Podrías acompañarme hoy a comprar un libro? Tengo que hacer un regalo y he pensado que tú me ayudarías muy bien a escoger.*
Fernando. - No sé si podré.
Elvira. - Procúralo, por favor. Sin ti no sabré hacerlo. Y tengo que darlo mañana.
Fernando. - A pesar de eso no puedo prometerte nada. (Bueno Vallejo 1997:69)

Algunas estrategias aquí se repiten. En este caso también se recurre a una pregunta con el verbo *pedir* en condicional simple, que deja la decisión al oyente, sin imponerle la voluntad del hablante. Pero en este ejemplo la petición de Elvira va reforzada por una explicación, en la que ella da la razón por la cual se dirige precisamente a Fernando. De esta manera se explicita la regla de éxito de Searle, anteriormente mencionada, según la cual a la hora de pedirle algo a alguien, debemos estar seguros de que nos hemos dirigido a la persona que sea capaz de realizar la acción. Fernando intenta rechazar la petición indirectamente. Su reacción resulta ser un estímulo para Elvira, quien sigue insistiendo y trata de persuadirle a cooperar con el argumento de que precisamente él es la persona más indicada para ayudar en esta situación. Otro argumento es la falta de tiempo. A pesar de su estrategia sutil, Elvira no logra realizar su propósito, ya que la respuesta de Fernando vuelve a ser evasiva.

En conclusión, el uso de las estrategias de cortesía en los dos tipos de actos de habla analizados en este artículo se puede sistematizar de la siguiente manera: para los actos del segundo tipo de la clasificación de Leech, las estrategias en cuestión son opcionales, pero estas, junto con los distintos modificadores, contribuyen a mantener la armonía y las buenas relaciones entre los interlocutores. Para los actos de habla del tercer tipo de la misma clasificación, que entran en conflicto con la cortesía, las estrategias en cuestión son obligatorias, dado que reducen los efectos negativos y facilitan la comunicación.

² Según Searle, los actos de habla se realizan de acuerdo con ciertas reglas o condiciones. Para el acto de habla de pedir estas reglas son (Searle 1969: 66):

Regla proposicional - la proposición se refiere a una acción futura.
Regla preparatoria 1 - el hablante cree que el oyente es capaz de realizar la acción.

Regla preparatoria 2 - la cosa pedida no se va a realizar en el curso normal de los acontecimientos.

Regla de sinceridad - el hablante quiere que el oyente realice la acción.

Regla esencial - la emisión del enunciado cuenta como un intento del hablante de conseguir que la oyente haga la acción.

«SE TRATA DE LA ASÍ LLAMADA CORTESÍA NEGATIVA, QUE SE CARACTERIZA POR EL USO DE TALES VERBOS COMO IMPORTAR, MOLESTAR, ETC.»

Además, los actos de habla, en su estructura interna, vienen apoyados por modificadores lingüísticos que refuerzan o atenúan su fuerza ilocutiva en función de los objetivos comunicativos de los interlocutores. Por otro lado, los actos de habla no se usan de manera aislada en

el diálogo, sino que se relacionan y condicionan mutuamente en los marcos de la coherencia textual. De ahí que puedan formar parte de secuencias en las que funcionan como estímulo o reacción, lo cual predetermina hasta cierto grado el funcionamiento de las estrategias de cortesía. El análisis llevado a cabo en este artículo demuestra que dichas estrategias, ya sean directas o indirectas, de cortesía positiva o negativa, se deben enfocar y sistematizar a base de los pares adyacentes y la secuencia lógica de los enunciados. De este modo, se puede ahondar en el estudio de los medios lingüísticos que sirven para mantener el equilibrio social y cuidar la imagen pública de los interlocutores en los actos de habla descorteses.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, Katherine. Question/ answer adjacency pairs in a performance appraisal interview. En *Journal of Applied Communication Research*, no. 9:2, 72 – 84.
- BROWN, Penelope, Stephen LEVINSON. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- BUERO VALLEJO, Antonio. *Historia de una escalera*. Madrid: Espasa, 1997.
- ESCANDEL VIDAL, María Victoria. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- GRANDES, Almudena. *Malena es un nombre de tango*. Barcelona: Tusquets Editores, 1994.
- HOUSE, Juliane. & Dániel. Z. KÁDÁR. *Cross-Cultural Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- LEECH, Geoffrey. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.
- LEECH, Geoffrey. *The pragmatics of politeness*. Oxford: Oxford University Press, 2014
- MORENO, Eloy. *Lo que encontré bajo el sofá*. Barcelona: Espasa Libros, 2013.
- RICO GODOY, Carmen. *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*. Madrid: Temas de Hoy, 1997.
- SEARLE, John. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- TSUI, Amy. Beyond the adjacency pair. En *Language in society*, no. 18.4, 1989, 545 – 564.
- ДИМИТРОВА, Маринела. „Формули на речевия етикет за изразяване на благодарност в българския и в полския език“. En *Zeszyty Cyrylo-Methodiańskie*, 2012, № 1, 97–104.
- ПОПОВА, Милена. Речевите актове като прагматични универсалии. Класификация и еволюция. En *Филологически постижения, спомени и мечти. 60 години Испанска филология в Софийския университет «Св. Климент Охридски»*, УИ «Св. Климент Охридски», 2023, 95–104.



CARMEN BURCEA

Graduada en Historia y Filología Hispánica; Máster en Estudios Hispánicos y doctorado en Historia. Imparte la asignatura de Cultura y civilización española en la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Bucarest.

Ha ganado distintas becas de investigación y ha presentado trabajos científicos en coloquios organizados en Rumanía, Italia y España.

Es coautora de manuales de español y autora de monografías y varios artículos circunscritos al área de los estudios hispánicos, diplomacia cultural, política cultural y lingüística, conceptos y representaciones de la migración, historia y cine.

UNA HOJA SUELTA EN LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BUCAREST

14

Miguel Pizarro Zambrano (1897-1956) nació en Alájar, en la provincia andaluza de Huelva, durante la Restauración (1874-1931). Fue un entrañable partidario de la Generación del 27, periodista, profesor de lengua y literatura españolas y diplomático durante los años de la Segunda República Española (1931-1939). Si bien dotado de una belleza distinguida y de innegables cualidades intelectuales, el apodado *Pizarrín* tuvo un destino desafortunado, lastrado por un amor prohibido, la Guerra Civil y el exilio.

Las raíces genealógicas desempeñaron un papel determinante. Sus padres – Miguel Pizarro Zambrano Aparicio y María de los Ángeles Zambrano y García de Carabantes – eran primos hermanos. Su madre era hermana de Blas José Zambrano, un intelectual imbuido del pensamiento de la Generación del 98. Y entre sus hijos, primos carnales que no se conocieron hasta 1917, surgió una auténtica historia de amor. Miguel Pizarro Zambrano y María Zambrano Alarcón (1904-1991) – futura exponente del pensamiento filosófico español, discípula predilecta del celeberrimo Ortega y Gasset – resonaron en grado sumo y se influyeron

mutuamente¹. Sin embargo, la oposición de la familia, más concretamente de Blas Zambrano, quien tachaba la relación de incestuosa y temía los efectos de la endogamia, provocó una ruptura del idilio². Este amor pro-

1 Ninguna de las numerosas biografías de María Zambrano, ya sean escuetas o noveladas, omite este momento clave de su existencia: Centro Virtual Cervantes, <https://cvc.cervantes.es/actcult/zambrano/cronologia/>. Glosario María Zambrano, <https://www.mariazambrano.org/biografia.html>. Jesús Moreno Sanz, *Síntesis Biográfica, María Zambrano, 1904-1991. De la razón cívica a la razón poética*, Madrid, Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2004. Antonio Colinas, *Sobre María Zambrano. Misterios encendidos*, Madrid, Ediciones Siruela, 2019. Esta misma idea es incluso recalcada por los estudiosos de la personalidad de Miguel Pizarro: María Isabel Elizalde Frez, *Miguel Pizarro y Zambrano, poeta y pensador del 27*, Madrid, Tesis doctoral, 2014, https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666723/elizalde_frez_maria_isabel.pdf?sequence=1. Javier Herrero, *Miguel Pizarro y la virginal indestructible María Zambrano*, en María de los Ángeles Ezama Gil (coord.), *Aún aprendo: estudios dedicados al profesor Leonardo Romero Tobar*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2012, pp. 697-708.

2 Isabel García Lorca, *Recuerdos míos*, ed. Ana Gurruchaga, Barcelona: Tusquets Editores 2002. Juan Carlos Marset, *María Zam-*

hibido, con sus vueltas y revueltas, iba a repercutirse en el destino de Miguel Pizarro, “flecha sin blanco” según la expresión del poeta Federico García Lorca³.

Tras unos brillantes estudios universitarios en Filosofía y Letras y en Derecho en la Universidad de Granada (1914-1917) y una entusiasta participación en la tertulia *El Rinconcillo*⁴, Miguel Pizarro se había trasladado a Madrid en 1919 para trabajar en el Centro de Estudios Históricos y en la redacción del periódico de ideología liberal *El Sol*. Pero su carrera dio un vuelco imprevisto a causa de los sentimientos que había de reprimir. Con sólo 25 años, tomó la senda del extranjero, rumbo a Japón. Se marchó a Extremo Oriente con una misión enmarcada en los programas ideados por la Junta para la Ampliación de Estudios y durante más de una década (1922-1933) – periodo que se solapó con la dictadura del general Miguel Primo de Rivera (1923-1930) – impartió clases de español en Osaka y Kobe. Durante este lapso, se sumergió en la cultura local y adquirió conocimientos de lengua y estética japonesas, cuyos reflejos se apreciarán en sus escritos publicados póstumamente. Pero a pesar de la distancia y de una nueva historia de amor que María Zambrano vivió con Gregorio del Campo Mendoza, cadete de artillería en la Academia Militar de Segovia⁵, la relación entre los primos continuó durante un tiempo en la clandestinidad y se restableció posteriormente con el beneplácito del “patriarca” Blas Zambrano, adquiriendo nuevos matices:

*(...) en las idas y venidas desde Japón de Miguel Pizarro (...) María seguirá viéndose con él. Esta relación propicia a María Zambrano una nueva y decisiva iniciación: en el budismo Zen y su expresión teatral en el Nob*⁶.

«TRAS SU EXPERIENCIA JAPONESA, MIGUEL PIZARRO VOLVIÓ A EUROPA EN OTOÑO DE 1933, PERO NO A ESPAÑA. SU SIGUIENTE DESTINO FUE RUMANÍA, COMO AGENTE DIPLOMÁTICO DE LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA»

brano: *Los años de la formación*, Sevilla: Fundación José Manuel Lara, 2004. Águeda Pizarro, *Miguel Pizarro, flecha sin blanco*, Diputación de Granada, 2004.

3 Federico García Lorca, *Canciones (1921-1924)*, Málaga: Litoral, 1927. El propio Miguel Pizarro recogió esta definición lírica, que se convertiría en el leitmotiv de su existencia, Cf. Miguel Pizarro, *Versos*, Málaga, Ediciones Meridiano, 1961.

4 *El Rinconcillo* reunía, justo en un rincón del Café Alameda de Granada, a jóvenes dedicados a la escritura (Federico García Lorca), periodismo (Mora Guarnido, Miguel Pizarro), crítica cultural (Melchor Fernández Almagro), filología (José Fernández Montesinos) y arte (Manuel Ángeles Ortiz, Ismael de la Serna, Juan Cristóbal).

5 María Fernanda Santiago Bolaños, *Zambrano María, Cartas inéditas* (a Gregorio del Campo), Ourense, Editorial Linteo, 2012.

6 Jesús Moreno Sanz, 2004, p. 38.

El cambio de régimen político en España – la caída de la dictadura de Primo de Rivera y la proclamación de la República (1931) – dio a Miguel Pizarro un fuerte impulso para regresar a su patria. En una carta a Federico García Lorca – fechada en Yokohama, el 3 de septiembre de 1931 – se percibe animado por este pensamiento, despertado como de un letargo, decidido a dejar atrás la desolación causada por el exilio y deseoso de fundirse con el relieve de España y sus gentes y recomponerse así. El entorno del que se sentía parte era el único capaz de potenciar sus energías latentes:

*(...) La República me ha hecho cambiar de proyectos y afanes. La meta mía está ahí entre vosotros (...) El lirismo vacante mío se me ha hecho patriótico y tengo unas nostalgias muy grandes, y unos deseos! de palpar con los ojos la carne de España, de recrearme en toda ella, de nadar en todos los ríos, los más grandes y los chicos, rodearla navegando por todos los mares, subir a todas las montañas, andar por todos los caminos (...) Diez años van ya de estar aquí inactivo y me han confirmado en que yo no soy nadie sin un ambiente, sin el calor cordial de una compañería cualquiera (...)*⁷.

Tras su experiencia japonesa, Miguel Pizarro volvió a Europa en otoño de 1933, pero no a España. Su siguiente destino fue Rumanía, como agente diplomático de la Segunda República Española – más concretamente como agregado cultural de la Legación española en Bucarest – y también como profesor de lengua y literatura españolas en la Universidad de Bucarest⁸. Aquí conoció a la estudiante Grațiana Oniciu, con la que entabló una relación sentimental. Sin embargo, durante las vacaciones de verano de 1934, reanudó la historia con María Zambrano – ya entonces una personalidad muy arraigada en la vida intelectual española⁹ – y, desde su lugar de veraneo de Estoril, le confesó a Grațiana:

Cuando volví a Madrid encontré a María, mi novia, muy cambiada de actitud conmigo. Hemos hablado y hemos revivido muchas cosas que yo creía enterradas y bien muertas. Vamos a casarnos. La quiero, ella dice que me ha querido siempre. Nuestro amor era y es,

7 Águeda Pizarro, 2004, pp. 144-147.

8 Creado en 1930, el Lectorado de Español de la Universidad de Bucarest estuvo representado inicialmente por Evaristo Correa Calderón e Indalecio Gil y Reglero, Cf. Carmen Burcea, *Alexandru Popescu-Telega y «Năzuința»: un momento en la evolución de la hispanística en Rumanía*, n.18, 2019, pp. 531-543. Carmen Burcea, *La fortuna de la enseñanza del español en la Universidad de Bucarest. Los comienzos*, en Silvia-Alexandra Ștefan, Adriana Ciama (coords.), *Convergencias y divergencias en el espacio iberoamericano. Estudios literarios, culturales y traductológicos*, Editura Universității din București, 2023, pp. 32-42.

9 María Zambrano participaba en las célebres Misiones Pedagógicas de los años de la República, colaboraba en la *Revista de Occidente*, había publicado ya su primer libro – *El horizonte del liberalismo* (1930) – y se había convertido en profesora adjunta de Metafísica en la Universidad Central de Madrid.

*ha vuelto a ser una llama muy grande. En ella estoy ardiendo (...)*¹⁰.

Aun así, tras regresar a Bucarest, este proyecto matrimonial se desmoronó y la llama que lo había estado alentando pareció apagarse. También su doble misión en Bucarest, diplomática y docente, acabaría abruptamente a causa de la Guerra Civil (1936-1939).

Durante las vacaciones de verano de 1936, Miguel Pizarro, intelectual de firmes convicciones republicanas, se encontraba en Barcelona. Desde allí envió una carta a Grañana, en la que relataba el caos creado por la rebelión militar, mostrándose preocupado por el futuro de su patria, y en la cual dudaba sobre la posibilidad de proseguir su misión en Bucarest:

*Toda esta semana hemos estado preocupados por España, dolidos y acongojados (...) Las huelgas no tenían fin, había atentados casi diarios, los obreros, sus sindicatos y organizaciones disputaban entre sí. No había orden. Esto parece que cargó de razón y de indignación a los señoritos, a los de derechas, a los fascistas, y ellos han empujado a los militares a una sublevación que ha estallado en toda España. Ayer en Barcelona hubo todo el día cañoneo (...) Los aviones dejaban caer bombas (...) En Madrid dicen que han dominado los militares ya. Pero hablan de columnas, de desembarco de las tropas moras en Andalucía. Así que he seguido en Barcelona (...) No sé qué ocurrirá, ni que forma tomará mi país, ni si seguirán juzgando necesarios profesores en Bucarest (...)*¹¹.

16

Nunca más regresó a Bucarest, pues la nueva situación política desvió otra vez su destino. La Legación española de la calle Orlando (colindante con la Calea Victoriei) iba a dividirse. Algunos funcionarios españoles – Luis Beneyto Martí, Agustín de Foxá, Alfonso Merry Del Val – pasaron al bando del general Francisco Franco, y la prensa de Bucarest registró la animadversión entre las dos facciones – la nacionalista, representada por el experimentado diplomático Pedro de Prat y Soutzo, y la republicana, representada por Manuel López Rey y Arrojo, catedrático de derecho penal. En el contexto de las nuevas alianzas políticas de Rumanía, el marqués de Nantouillet, Pedro de Prat y Soutzo, iba a imponerse. Y él mismo actuaría para el nombramiento del hispanista Alexandru Popescu-Telega (1889-1970), como lector de español en la Universidad de Bucarest (1939) y miembro correspondiente de la Real Academia Española (1940)¹².

Desde España, Miguel Pizarro, fiel a la República, deploraba la guerra fratricida y sólo veía perfilándose el exilio:

Es muy probable que dominen (n.n. – los nacionalistas), y entonces el destino de los que hemos salido fuera de España para no volver nunca más es muy

*triste y doloroso. Ya lo es (...) Cuando termine porque se acabe mi misión o quien me manda, romperé con todo Estado, no quiero más relaciones con cosas oficiales (...), huir de España, de Europa y de América. Si no puedo, trataré de morir lo más dignamente posible*¹³.

«TAMBIÉN SU DOBLE MISIÓN EN BUCAREST, DIPLOMÁTICA Y DOCENTE, ACABARÍA ABRUPTAMENTE A CAUSA DE LA GUERRA CIVIL.»

Los años de este terrible conflicto han dejado profundas cicatrices en la conciencia nacional española, plasmadas en dos conceptos a menudo reiterados – *las dos Españas* y *el cainismo* – que evocan el antagonismo existente en España y el primer fratricidio, la parábola de Caín y Abel. Para Miguel Pizarro, estos años coincidieron también con la pérdida de su amigo Federico García Lorca, “el poeta sin tumba”, asesinado por los nacionales, pero también con el fin de su primer amor. María Zambrano Alarcón se casó en 1936 con el historiador y diplomático Alfonso Rodríguez Aldave (1911-2008), y el propio Miguel Pizarro Zambrano se casaría un año después con Grañana Oniciu (1912-2000)¹⁴. Tras la guerra, que concluyó con la instauración de la dictadura franquista (1939-1975), los primos Zambrano se vieron obligados a convertirse en peregrinos, en parte de la diáspora intelectual española, sin que sus destinos volvieran a cruzarse.

Gracias a la intervención del intelectual y político Fernando de los Ríos Urruti (1879-1949), su antiguo profesor de Derecho en la Universidad de Granada, el gobierno republicano nombró a Miguel Pizarro Zambrano cónsul en San Francisco en 1937. Su misión era la de respaldar la causa republicana y obtener fondos para el esfuerzo bélico. Tras el triunfo de Franco, celebrado el 1 de abril de 1939, Miguel Pizarro continuó viviendo en Estados Unidos, y el castellano se convirtió en su patria. Fue profesor de español en el Brooklyn College y en la New School for Social Research de Nueva York y frecuentó a compatriotas con los que compartía la misma condición, intelectuales en el exilio como Américo Castro, Jorge Guillén, Pedro Salinas y otros más.

Aunque sin defender e inédita, su tesis doctoral sobre Miguel de Unamuno, propuesta en 1944 en la Universidad de Columbia, bajo la dirección de Federico de Onís, revela las cavilaciones intelectuales compartidas con María Zambrano y la similitud de su perspectiva, condensada en los siguientes lemas: “la vida vivida y transformada en tema poético” (Miguel Pizarro) y “la razón poética” (María Zambrano)¹⁵.

10 Águeda Pizarro, 2004, p. 15. María Isabel Elizalde Frez, 2014, pp. 156-157.

11 Águeda Pizarro, 2004, p. 40. Carta fechada 20/07/1936.

12 Carmen Burcea, 2023.

13 Águeda Pizarro, 2004, p. 42. Carta fechada 16/02/1937.

14 De este matrimonio nació su única hija, Águeda (n. 1941).

15 María Elizalde Frez, *Miguel Pizarro Zambrano. La vida vivida y transformada en poesía*, Málaga, Centro Cultural Generación

«LOS PRIMOS ZAMBRANO SE VIERON OBLIGADOS A CONVERTIRSE EN PEREGRINOS, EN PARTE DE LA DIÁSPORA INTELECTUAL ESPAÑOLA, SIN QUE SUS DESTINOS VOLVIERAN A CRUZARSE.»

En 1956, Miguel Pizarro falleció y sus escritos se publicaron póstumamente¹⁶. En *Auto de los despatriados* – drama en versos sobre la Guerra Civil y sus corolarios, en la que se entrelazan la tradición japonesa (noh), el auto sacramental y la poesía mística –, el personaje de Sofía Luna se inspiraba en María Zambrano¹⁷, testimonio de que la sombra de este amor seguía perdurando. María Zambrano abrigaba el mismo sentir. Desde su exilio en Roma, tras recibir la noticia de la muerte de su primo, le confesó al poeta Jorge Guillén la importancia capital de Miguel Pizarro Zambrano en su vida y en su obra:

Cuando lo conocí yo era una niña y él un joven brillante y lleno de calidades que yo admiraba, y él me llevó al mundo de la poesía y de la belleza. Mi padre me había llevado siempre por el camino de la filosofía. Yo he buscado la unidad, la fuente escondida de donde salen las dos, pues a ninguna he podido renunciar¹⁸.

Este fue el destino de Miguel Pizarro Zambrano, que revela además una página poco conocida sobre la enseñanza del español en Rumanía. Tras los años 1933/4-1935/6 en los que le fue asignada a este una misión en Bucarest, el estallido de la Guerra Civil originó un paréntesis en la evolución del lectorado de español, y su reflejo en el campo de la diplomacia cultural desembocó en su reemplazo por el rumano Popescu-Telega (1939). Nada de eso se podría explicar fuera del contexto político-ideológico de los años 30.

del 27, 2021. María Elizalde Frez, *La fuente escondida: la razón poética de María Zambrano*, "Aleph", 29/10/2013.

16 *Versos*, Málaga, Ediciones Meridiano, 1961, con prólogo de Jorge Guillén. Poesía y teatro, Publicaciones de la Diputación de Granada, 2000, con introducción de Águeda Pizarro y prólogo de Jorge Guillén.

17 María Isabel Elizalde Frez, 2014, p. 264. Ma Zhenghong, "Miguel Pizarro, un inmigrante entrometido en el Siglo de Oro", "Hipogriфо. Revista de Literatura y Cultura del Siglo de Oro", n. 2, 2021, pp. 415-427.

18 María Isabel Elizalde, *Hacia María Zambrano: desde Miguel Pizarro*, "Aurora", n. 9, 2008, pp. 62-71 (p. 68).

ESPIRAL // CULTURALES



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 III RETAHÍLA DE ABUELAS*

18

“La abuela de mi abuela Mazal, tenía, por supuesto, una abuela. Ella, por su parte, también tenía una, etc. Por esta vía genética se ha ido formando la retahila de abuelas, cogidas de la mano, a través de los años y los siglos, que tiene su inicio en Toledo, a orillas del río Tajo y se ha extendido hasta el otro confín de Europa, en Plovdiv, a orillas del Maritsa.”

Lejos de Toledo, Angel Wagenstein

En tierras del Gran Turco

Una gran parte de los judíos sefardíes expulsados del reino de Castilla en 1492 siguió la ruta oriental, hacia el norte de África y, principalmente, hacia los Balcanes, sometidos ya en este momento al dominio del Imperio otomano. El avance del poder turco había aumentado durante los siglos XIV y XV, hasta que en 1453 se produjo la conquista de Constantinopla, con la que se consolidaba la caída definitiva de Bizancio. Los sefardíes que llegaron a los Balcanes fueron acogidos de buen grado por el poder otomano, confiando en lo que podían aportar al desarrollo demográfico y económico del Imperio, principalmente en el ámbito del comercio.

El Imperio otomano se configuró como un Estado teocrático, en el que se gobernaba a partir de la ley reli-

giosa musulmana (la *sharia*), pero, a la vez, era un Estado multiétnico. Con el fin de regular las relaciones entre el Estado y las comunidades no musulmanas del Libro (cristianos y judíos), el gobierno otomano estableció (como ya había ocurrido en Al-Ándalus) la *dhimma*: una especie de “contrato social” que concedía estatus legal y protección gubernamental a los *dhimmies*, aunque siempre como ciudadanos de segunda clase dentro de la sociedad musulmana. La *dhimma* otomana establecía una serie de restricciones que marcaban la supremacía del Islam y la superioridad de los musulmanes, sin embargo, era un instrumento legal que también ofrecía una serie de concesiones, permitiendo una situación de autonomía e independencia a las comunidades no musulmanas, principalmente, en lo que se refería a su organización interna y a su idiosincrasia religiosa y cultural.



1. Página iluminada de la *Hagadá de Sarajevo*.
https://es.wikipedia.org/wiki/Hagad%C3%A1_de_Sarajevo#/media/Archivo:Sarejevohagadah.gif

Las distintas comunidades se veían reconocidas en la unidad del *millet*¹: tenían su propio gobierno interno, sus tribunales, mantenían su actividad religiosa, sus costumbres familiares, etc.

El contexto otomano no era completamente desconocido para los judíos sefardíes que llegaron en el siglo XV y XVI a los Balcanes. En su bagaje vital ya traían la experiencia de coexistencia con cristianos y musulmanes en la Península, tanto en el período de Al-Ándalus como en los distintos períodos de los reinos cristianos. El dominio cristiano, sin duda, fue el más violento y traumático para la comunidad judía peninsular, cuyo desenlace final había sido la expulsión definitiva en 1492. Lanzados al exilio, fue en los Balcanes del Imperio Otomano donde volvió a florecer con mayor intensidad el mundo sefardí y donde se configuraron los grandes centros de dicha diáspora, destacando Salónica y Sarajevo.

La comunidad sefardí volvió a la política de la *alianza real*² que ya había practicado en la Península y utilizaron la estructura peninsular de la *aljama* para organizarse en el nuevo mundo otomano. Los judíos sefardíes se establecieron como grupo separado y di-

1 En turco, el término “millet” significa “religión” o “grupo humano” y tradicionalmente los estudiosos otomanistas han descrito el “sistema de millet” como el modo que el poder otomano tenía para reconocer oficialmente a la población no musulmana, otorgándole a estas comunidades cierta independencia en la gestión y gobierno de sus asuntos religiosos, culturales, educativos, etc a cambio del pago de la *dhimma*. En la actualidad, existen estudios que cuestionan el concepto de millet, pero de lo que no cabe duda es de que existió un modo de organización y de relación del Estado otomano con las comunidades no musulmanas (Álvarez, 2012).

2 El concepto de “alianza real” fue explicado 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.

ferenciado de otras comunidades judías que también existían en la región balcánica³. Esta diferenciación se debió principalmente al pasado peninsular, que los propios sefardíes añoraban, idealizaban y del que ensalzaban su patrimonio cultural, tratando de preservar su legado a través de la lengua, las costumbres y las tradiciones. Tan intensa fue esa irradiación identitaria sefardí que acabó influyendo en otras comunidades judías de la región balcánica, como los asquenazíes (que habían ido llegando del norte de Europa tras diferentes prógromos) o los romaniotas (los judíos griegos ya establecidos en los Balcanes, antes de la llegada de los sefardíes). En este sentido, se puede hablar, por tanto, de un paulatino proceso de *sefardización* cultural de dichas comunidades balcánicas durante el período otomano, algo que, sin duda, pasó por la asimilación lingüística, es decir, por la incorporación del uso del judeoespañol⁴.

«EN ESTE SENTIDO, SE PUEDE HABLAR, POR TANTO, DE UN PAULATINO PROCESO DE SEFARDIZACIÓN CULTURAL DE DICHAS COMUNIDADES BALCÁNICAS DURANTE EL PERÍODO OTOMANO, ALGO QUE, SIN DUDA, PASÓ POR LA ASIMILACIÓN LINGÜÍSTICA, ES DECIR, POR LA INCORPORACIÓN DEL USO DEL JUDEOESPAÑOL.»

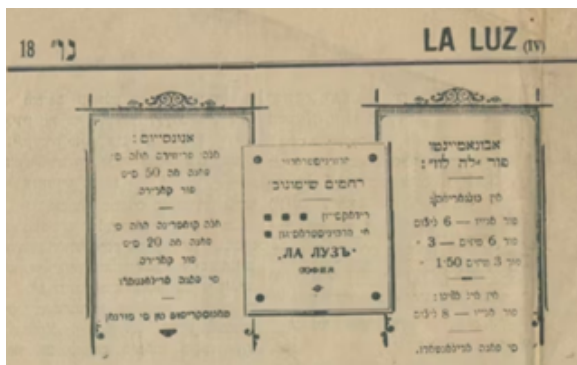
La lengua de la diáspora

Una de las señas principales de identidad de la comunidad sefardí en los Balcanes a lo largo del tiempo ha sido, sin duda, la lengua. Durante los siglos XVI y XVII la prosperidad económica permitió el desarrollo de la actividad cultural en el mundo sefardí dentro del Imperio otomano. Los sefardíes habían traído consigo sus bibliotecas y muy temprano surgió la primera imprenta hebrea en Estambul, en 1493, seguida posteriormente de las imprentas de Salónica, Adrianópolis y Esmirna. La mayor parte de las obras publicadas en este primer período son de cuño religioso, filosófico y científico siempre utilizando el hebreo como lengua de escritura y vehículo principal de la cultura religiosa.

Paralelamente, en la vida cotidiana sefardí se hablaba el judeoespañol: también nombrado por sus

3 Benbassa y Rodríguez, 2004, pp. 94-95.

4 Un ejemplo de este proceso es el de la familia Tadjer: una familia de origen asquenazí asentada en Bulgaria. Los antepasados se encontraban entre los judíos expulsados de Nuremberg en 1499 y se unieron a la comunidad asquenazí ya existente en Sofía. Con el tiempo, gran parte de los asquenazíes búlgaros fueron asimilándose a la cultura sefardí (Ayala, 2017, pp. 10-12).



2. Fragmento del periódico ladino *La Luz*, publicado en Constantinopla 1865, en Plovdiv en 1903 y en Sofía entre 1907 y 1914. La escritura se presenta en caracteres rashiés.
<https://theconversation.com/que-es-el-judeoespanol-171241>

«APARTE DEL DESARROLLO EN LA ORALIDAD COTIDIANA, YA EN EL SIGLO XVI APARECEN LOS PRIMEROS TEXTOS ESCRITOS EN JUDEOESPAÑOL DENTRO DEL MUNDO OTOMANO.»

Aparte del desarrollo en la oralidad cotidiana, ya en el siglo XVI aparecen los primeros textos escritos en judeoespañol dentro del mundo otomano. De un modo general, los textos sefardíes se caracterizaron por utilizar la escritura hebrea (casi siempre en alfabeto *rashi*), algo que también compartieron otras lenguas de la cultura judía (el judeoalemán o *yiddish*, el judeoárabe o el judeofrancés), en época moderna. En 1510 se publica en Estambul el primer libro en judeoespañol, el *Dinim de Shehita y Bedika*, un manual dedicado al sacrificio ritual y a la inspección de animales de consumo cotidiano⁸. Posteriormente, en 1564 aparece en Salónica el *Regimiento de la vida* de Moshé Almosnino, una obra de carácter ético.

No obstante, es en el siglo XVIII cuando el judeoespañol entra en la escritura, sobre todo, a través de la literatura rabínica, de cuyo esplendor es ejemplo *Meam Loez*, de Rabí Jacob ben Meir, publicada por primera vez en Estambul, en 1730, y que presenta una gran compilación del saber rabínico tradicional (desde el Talmud y la *bagadá*, a meditaciones filosóficas y cabalísticas). La obra estaba escrita en un judeoespañol claro para la comunidad, pues se hacía cada vez más necesario tornar accesibles los textos religiosos para los miembros de la comunidad, que, en su mayoría, desconocían el hebreo. Esta literatura rabínica, escrita en judeoespañol durante el siglo XVIII, fertilizó el terreno de la literatura judeoespañola secular (prosa, verso, teatro y prensa), cuyos principales centros serían Salónica, Constantinopla y Esmirna⁹. En las zonas periféricas del Imperio otomano, la actividad editorial se desarrolló más tarde: por ejemplo, la primera imprenta búlgara se fundó en Ruse en 1864 y solo treinta años más tarde aparecería la primera imprenta judía en la misma ciudad¹⁰.

Del *millet* al Estado-nación

El final del siglo XIX y principios del siglo XX supuso la decadencia y, finalmente, la desaparición del Imperio Otomano. Paulatinamente, desde el siglo XVIII, fue imponiéndose la supremacía económica y cultural de occidente sobre oriente. A lo largo del siglo XIX, el Imperio otomano se descompondría en diferentes Estados-nación: concretamente, sería con el tratado de San Stefano y con el Congreso de Berlín, en 1878, cuando

20
 hablantes como *djudezmo*, *españolit*, *ladino*, *jidío*. El historiador y humanista Gonzalo de Illescas, en su *Historia Pontifical* (1565), afirmaba a cerca de los judíos expulsados: “pasaron muchos a Constantinopla, Salónica, El Cairo y a Berbería, llevaron de aquí nuestra lengua y todavía la guardan y la usan de buena gana”⁵. El historiador renacentista destacaba, ya en el siglo XVI, el comportamiento lingüístico de los sefardíes en su diáspora, algo que, con toda probabilidad, debió de llamar su atención. El judeoespañol se configuró como una variedad del *continuum* lingüístico hispano que se desarrolló (y siguió su propio curso histórico) fuera del ámbito peninsular⁶. La diáspora sefardí supuso el reagrupamiento en comunidades mixtas (con miembros procedentes del reino de Castilla y de Aragón), lo que que favoreció un proceso de *koineización*⁷, es decir, de confluencia dialectal y posterior nivelación y simplificación, a favor de la variante castellana. Es entre los siglos XVI y XVII, cuando se conforma esa variedad peninsular que será la principal lengua de comunicación de los sefardíes en el mundo mediterráneo y, particularmente, en el mundo otomano y que, además de mantener los rasgos arcaizantes tan característicos y desarrollar sus propias innovaciones, irá incorporando formas de las lenguas con las que entró en contacto por diferentes motivos (el italiano, el griego, el búlgaro, el bosnio, el turco, el árabe, etc). En el dinamismo del uso de una comunidad heterogénea (por sus distintas procedencias, sus diferentes destinos y las diversas relaciones culturales), la lengua sefardí encontró su desarrollo y particular evolución. Si bien nunca poseyó una norma única y codificada, eso no impidió que existiese la regularidad que configura el propio uso de la lengua, los hábitos lingüísticos compartidos y el desarrollo de la producción literaria.

5 Molho, 1960, p. 4.

6 Bürki, 2016, p. 151.

7 En su trabajo “Formación de la lengua sefardí” (2006), Minervini presenta el desarrollo detallado del período de formación del judeoespañol.

8 Benbassa y Rogrigue, 2004, p. 166.

9 Benbassa y Rodrigue, 2004, p. 166-167 y 172.

10 Ayala, 2017, p. 58.



3. Sinagoga de Plovdiv.

https://es.wikipedia.org/wiki/Sinagoga_de_Plovdiv#/media/Archivo:Synagogue_in_Plovdiv_D.jpg

se redefinirían las fronteras de la región balcánica. A partir de este momento, el Imperio quedaba despojado de una gran parte de sus provincias europeas, dándose inicio a la independencia de Serbia y de la Gran Bulgaria. Ese mismo año, Bosnia-Herzegovina fue ocupada por el Imperio austro-húngaro. Ya en el siglo XX, las guerras balcánicas (1912-1913) acentuarían ese proceso de fragmentación nacional del Imperio otomano: en este período nació el Reino de los Serbios, los Croatas y los Eslovenos, conformándose un nuevo mapa regional. Finalmente, tras la Primera Guerra Mundial, el Imperio quedó reducido a un último vestigio que sería posteriormente la Turquía actual.

El proceso de modernización y de occidentalización del mundo otomano pasó, necesariamente, por la fragmentación en nuevos Estados-nación, los cuales, de un modo general, seguían en su configuración el modelo francés, fuertemente racionalizado y burocratizado. Las élites del mundo otomano se sintieron seducidas por este modelo: vieron en él nuevas posibilidades de modernización de las viejas estructuras del Imperio. Sin embargo, la emergencia del Estado-nación contemporáneo modificó profundamente la situación de las minorías étnicas y religiosas que, hasta entonces, habían sido reconocidas legalmente a través del sistema del *millet* dentro del mundo otomano. Desde finales del siglo XVIII, los judíos sefardíes, junto al resto de comunidades no musulmanas de los Balcanes, se vieron arrastrados a un proceso de modernización en el que debían renunciar a las particularidades que conformaba su identidad para integrarse en un modelo de Estado fuertemente centralizado y basado en la idea de una sola identidad nacional.

«LA PRIMERA IMPRENTA BÚLGARA SE FUNDÓ EN RUSE EN 1864 Y SOLO TREINTA AÑOS MÁS TARDE APARECERÍA LA PRIMERA IMPRENTA JUDÍA EN LA MISMA CIUDAD.»

A este anhelo de modernización se unieron las élites judías orientales que quisieron verse reflejadas en el rumbo cultural que habían emprendido las élites judías occidentales. En este rápido proceso de occidentalización cultural del universo sefardí desempeñó un papel fundamental la Alliance Israélite Universelle, instaurada en el territorio otomano a partir de 1862. Dicha institución había sido creada en 1860 en París, con el objetivo de defender los derechos de los judíos y apoyar su emancipación a través de la creación de escuelas laicas, cuya lengua vehicular era el francés. En la Alliance se enseñaba, aparte del francés escrito y oral, hebreo, historia bíblica, más otra lengua de utilidad (inglés, alemán, español). A la labor de la Alliance, se le añadió la obligatoriedad de la educación primaria y el aprendizaje de las lenguas nacionales, como parte del conjunto de derechos y deberes establecidos en las constituciones de los nacientes Estados y a los que todos los judíos, como ciudadanos, debían acogerse. Por ejemplo, la Constitución de Tarnovo (Bulgaria) de 1879 garantizaba la libertad religiosa y la igualdad de derechos civiles para todos: los sefardíes se convirtieron en ciudadanos del nuevo Estado-nación búlgaro, sin embargo, pasarían a tener el estatuto de minoría¹¹.

«ACTUALMENTE, EL JUDEOESPAÑOL ESTÁ CONSIDERADO POR LA UNESCO LENGUA EN PELIGRO DE EXTINCIÓN.»

Última retahíla

En este nuevo contexto de rápida modernización, el judeoespañol, máxima seña de identidad del mundo sefardí durante el Imperio otomano, fue estigmatizado por gran parte de las élites culturales judías como “jergón”, es decir, como lengua atrasada y arcaica, reducida únicamente al ámbito familiar. En el intenso debate que se produjo en la prensa del siglo XIX acerca del judeoespañol se pueden rastrear opiniones lingüísticas del momento: “¡Horrible jergonza que el judeoespañol! Jergonza que nosotros deberíamos abandonar por eguardo al noble país otomano, en el cual nos contamos venturosos de vivir” o “A medida que los tiempos modernos penetran en las poblaciones del Imperio, a medida que las diferentes fronteras separando los miembros de diferentes razas y religiones desaparecen entre nosotros, la utilidad de judeoespañol, mismo por nuestras relaciones íntimas mengua considerablemente, y él empieza a devenir de más en más dañoso”¹². El francés y el alemán se cargaron de prestigio, como lenguas que representaban la modernización y el desarrollo cultural también

¹¹ Ayala, 2017, p. 44.

¹² Ambas opiniones aparecen en el periódico sefardí *El Tiempo*, publicado en Constantinopla, en 1893 (Romero, 2010, p. 444).

para la intelectualidad sefardí. A su vez, las lenguas nacionales (el serbio, el croata, el bosnio, el macedonio, el búlgaro) fueron abriéndose paso entre los miembros de la comunidad sefardí de los Balcanes, como lenguas de comunicación social, vinculadas a la realización del naciente concepto de ciudadanía.

Aún así, el judeoespañol continuó siendo lengua de comunicación familiar, de un modo general, hasta la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual comienza un proceso de profunda decadencia, situación que llega hasta nuestros días. Los efectos devastadores del Holocausto sobre la comunidad sefardí de los Balcanes y sobre su universo cultural, así como los propios procesos de asimilación que se han producido dentro de la comunidad, han interrumpido dramáticamente la transmisión generacional. Actualmente, el judeoespa-

ñol está considerado por la UNESCO *lengua en peligro de extinción*:

“Tengo recuerdos inconexos de algunas expresiones. Las oía de mis padres y las comprendía. Eran apelativos, palabras aisladas. A veces echo la culpa a mis padres por no habernos enseñado esta lengua: toda lengua es un tesoro y el ladino forma parte de nuestra identidad sefardí. Su desgana de hablar con nosotras en ladino y el hecho de no haber querido enseñármolo probablemente están ligados a su deseo de que no nos sintiéramos diferentes.”¹³

13 El testimonio es de la musicóloga búlgara Kler Levi y está recogido en el trabajo de Leah Davcheva, *Caleidoscopio de identidades: relatos de judíos sefardíes en Bulgaria sobre el idioma ladino* (2022, p. 158).

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Alejandra. “La organización de los no musulmanes en el Imperio Otomano: *millet* y *taifa*”. En: *Collectanea Christiana Orientalia*, 9, 2012, pp. 23-45.
- AYALA, Amor. *Los sefardíes de Bulgaria: estudio y edición crítica de la obra “Notas Istorikas” de Avraam Moshe Tadjer*. Berlín/Boston: De Gruyter, 2017.
- BENBASSA, Esther; RODRIGUE, Aron. *Historia de los judíos sefardíes: de Toledo a Salónica*. Madrid: Adaba Editores, 2004.
- BÜRKI, Yvette. “El judeoespañol, ¿una variedad olvidada?” En: *Estudios de Lingüística del Español*, 37, 2016, pp. 149-175.
- DAVCHEVA, Leah. *Caleidoscopio de identidades: relatos de judíos sefardíes en Bulgaria sobre el idioma ladino*. Riva Publishers, 2022.
- MANCHEVA, Dora. “La lengua sefardí en su decadencia”. En: *Sefardíes: literatura y lengua de una nación dispersa*. Universidad de Castilla la Mancha, 2006, pp. 81-118.
- MINERVINI, Laura. “Formación de la lengua sefardí” En: *Sefardíes: literatura y lengua de una nación dispersa*. Universidad de Castilla la Mancha, 2006, pp. 25-51.
- MOLHO, Michael. *La literatura sefardita de oriente*. Madrid-Bracelona: CSIC, 1960.
- MOSCONA, Myriam. *Tela de seboya*. Barcelona: Acantilado, 2014.
- ROMERO, Elena. “La polémica sobre el judeoespañol en la prensa sefardí del Imperio Otomano: más materiales para su estudio”. En: *Sefarad*, vol. 70-2, julio-diciembre, 2010, pp. 435-473.
- _____. *La creación literaria en lengua sefardí*. Madrid: Mapfre, 1992.
- UNESCO. *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de extinción*. Valencia: Ediciones Unesco, 2010.
- WAGENSTEIN, Angel. *Lejos de Toledo*. Barcelona: Libros del Asteroide, 2010.

ESPIRAL // EXPERIENCIAS DE AULA



MERVE YILDIRIM

Licenciada en Filología hispánica por la Universidad de Ankara, Turquía (2007-2012), con Máster (2013-2015) en Literatura Española y Doctorado (2015-2022) en Lengua española y sus Literaturas por la Universidad Complutense de Madrid, España. Profesora doctora en la Universidad Namik Kemal de Tekirdag y actualmente trabaja como profesora invitada en el Departamento de Filología hispánica de la Universidad de Ankara e imparte las asignaturas de Expresión oral. Ha sido ponente en varios congresos celebrados en España y Turquía. Sus líneas de investigación son la literatura del siglo XIX, la narrativa y la cuentística de Emilia Pardo Bazán, literatura comparada.

¿CÓMO OBTENER EL TÍTULO DE DOCTORA POR LA COMPLUTENSE? UNA EXPERIENCIA EN EL DOCTORADO

23

El Doctorado, tercer ciclo de estudios universitarios (el primer y el segundo ciclo son Grado y Máster), requiere matizaciones porque suele provocar confusión tanto para la gente fuera del ámbito académico como para los estudiantes y los aspirantes que deseen empezar los estudios de doctorado. Junto con otros términos como Pregrado, Grado, Licenciatura y Posgrado, es decir, Máster/Maestría, el Doctorado es uno de aquellos conceptos a los que estamos acostumbrados y que aparecen más o menos en el sistema educativo superior de todos los países. Desde entonces, ¿qué es un doctorado? Es el grado académico más alto que se puede obtener en cualquier área de una disciplina cuyo objetivo es formar a los doctorandos como expertos, científicos, especialistas, etc. en el campo que estén trabajando a través de un proyecto de investigación llamado Tesis doctoral a lo largo de cuatro años o más. El doctorado exige un compromiso profundo con la investigación y la generación de nuevo conocimiento, es decir, la redacción de una tesis doctoral, el pensamiento crítico y analítico y, en fin, una dedicación y entrega total. Al fin y al cabo, el objetivo del doctorado es contribuir al desarrollo de la

ciencia y al mundo académico. Los estudios de doctorado acaban con la redacción y la defensa de la tesis doctoral y el doctorando/a culmina recibiendo la obtención del título de Doctor/a. Según el Diccionario de la Real Academia Española, la etimología del término doctor/a proviene del latín “enseñar” y la primera y segunda entrada recogida nos puede servir de punto de vista. En cuanto a la tercera entrada, encontramos el significado difundido en el campo de medicina:

doctor, ra

Del lat. mediev. doctor, -oris; en lat. ‘profesor’, der. de docēre ‘enseñar’.

1. m. y f. Persona que ha recibido el más alto grado académico universitario. SIN.: graduado
2. m. y f. Título particular que da la Iglesia católica a algunos santos en atención al especial valor de la doctrina de sus escritos.
3. m. y f. Médico y otro profesional especializado en alguna técnica terapéutica, como el dentista, el podólogo, etc. U. frec. como tratamiento. Doctor, ¿cuándo notaré mejoría? SIN.: médico, facultativo, galeno, matasanos.



1. Toga doctorado

«COMO DOCTORANDA TENÍA QUE DEDICAR POR LO MENOS DOS AÑOS A LA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA, LECTURAS, ANÁLISIS Y REDACCIÓN DE LOS ARGUMENTOS DEL CORPUS.»

24

Al mismo tiempo, en el DRAE encontramos las siguientes entradas para el término de doctorado que nos permite hacer una buena idea de lo que es:

doctorado:

Del lat. mediev. doctoratus.

1. m. Grado de doctor.
2. m. Estudios necesarios para obtener un doctorado.
3. m. Conocimiento acabado y pleno en alguna materia.

Como es bien sabido, en un principio el término “doctor” solía utilizarse para referir a los apóstoles y también a los primeros evangelizadores quienes fueron “doctores de la iglesia”. Sin embargo, dicho término amplió su territorio, por así decirlo, acogiendo otras definiciones a lo largo de siglos. Por tanto, la tercera entrada para el título de doctor se distingue de los demás significados por su uso general y su referencia al campo de medicina, es decir, a los galenos. Pues, lo que debemos entender del término de doctor que se da a un doctorando al terminar sus estudios de doctorado es aquel “Doctor en Filosofía” que se originó en el mundo anglosajón (en inglés *Doctor of Philosophy*, abreviado muchas veces como *PhD* o *Ph.D.*) Se puede hacer un doctorado en áreas muy diversas, desde las ciencias sociales, es decir, las humanidades, hasta las ciencias naturales, médicas, etc. Lo importante es presentar trabajos bien elaborados, estrictamente científicos y originales. Asi-

mismo, la página web de la Escuela de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid también facilita una serie de informaciones, sin embargo, lo que más me ha parecido útil es donde hace énfasis en la naturaleza del doctorando:

Para la obtención del título de doctor es necesario demostrar la capacidad de realizar una investigación original, de manera autónoma, con un nivel de calidad reconocible a nivel internacional. [...] La formación doctoral se estructura en programas que ofrecen formación transversal y específica correspondiente a su ámbito, si bien la actividad esencial del doctorando será la investigadora.

Antes de adentrarme en mi experiencia como doctoranda en la Universidad Complutense de Madrid del 2015 hasta 2022, me gustaría contaros por qué elegí esta carrera y de qué manera mi camino me llevó a la Complutense y a Madrid. La verdad es que cuando empecé la carrera a los dieciocho años en el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Ankara en 2007, tenía escasa información sobre la lengua y la literatura españolas, solamente sabía que el español era uno de los idiomas más hablados en el mundo después del inglés y el chino mandarín, que en buena parte de América Latina se hablaba, y había leído unos capítulos de *don Quijote* en el Bachillerato. Nada más terminar el curso preparatorio, me di cuenta de que había elegido una muy buena carrera para el futuro. No obstante, la gente solía hacerme la misma pregunta: ¿Para qué estudias español? ¿De qué sirve esta carrera?, etc. Hoy en día dudaría si alguien lo preguntase porque en un clic uno puede informarse de la importancia del español. En cambio, los años 2000 fueron aquellos tiempos en los que internet todavía no nos había capturado por completo y la difusión del conocimiento era relativamente lenta. Por otro lado, imaginaos que andábamos lejos aún de estas plataformas digitales (*streaming* en inglés) dónde podemos ver películas y series nacionales e internacionales. Creo que estos avances en la tecnología han contribuido mucho al intercambio de culturas, en particular, las series españolas, latinoamericanas y turcas han aprovechado para darse a conocer, o sea, han logrado una alta visibilidad en el mundo cinematográfico y de esa manera en la actualidad la audiencia turca conoce mejor al mundo hispanohablante y viceversa.

Volviendo al tema de por qué elegí esta carrera, tiene una explicación muy sencilla. Teniendo en cuenta su popularidad, los departamentos de inglés, ya sea como de filología y magisterio, ya sea como de traducción e interpretación, solían tener muchos estudiantes y ofrecían muy variadas carreras. Sin embargo, los departamentos de español fueron pocos al respecto, y el español fue uno de aquellos idiomas junto con el ruso, árabe y chino que guardaban potencial para el futuro en aquel entonces. Pues, yo elegí el español como carrera considerando la proximidad cultural y por ser “mediterráneos” ambos países. A partir de allí empezó la aven-

tura de ser estudiante de español entre los años 2007 y 2012. En el mismo año que me gradué, me presenté a un examen para solicitar la beca para formación del profesorado del Ministerio de Educación Nacional de Turquía con el fin de estudiar en el extranjero y me la concedieron, cosa que me causó una sorpresa total. Desde entonces, empezó otra etapa para mí; fui a Madrid para hacer Máster y Doctorado entre los años 2013 y 2020. De estos siete años, dos pertenecieron a los estudios de Máster y los cinco al de Doctorado. Los primeros dos años de Máster fueron como una introducción porque mirándolo desde fuera todo esto fue un entrenamiento previo para el Doctorado.

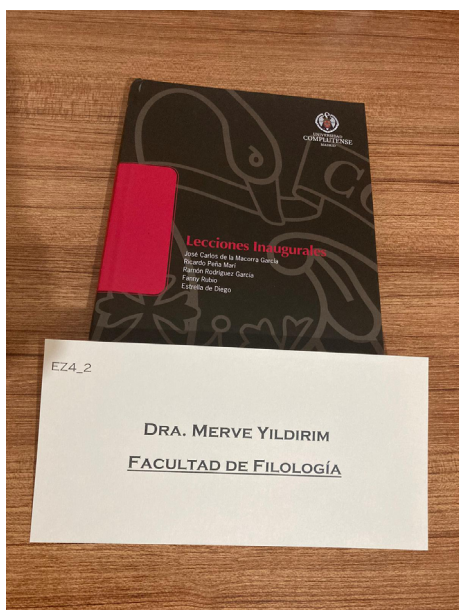
Tomar la decisión de seguir estudiando en la Complutense con el Doctorado fue muy complicada para mí. Por un lado, no sabía qué hacer para el Proyecto de Investigación y tampoco tenía a nadie con quien consultar sobre el doctorado y, por otro lado, esto requería muchos años de trabajo y alargar mi estancia en España. Me daba mucha ilusión la idea de doctorarme en la Complutense pero igualmente me preocupaba la idea de fracasar, la soledad y estar lejos de mi familia y país. De alguna manera sabía o intuía que este nivel de estudios exigía mucha dedicación y una disciplina. Parecía que no me equivocaba. En primer lugar, como estudiante extranjera y por no ser nativa en lengua española debería presentar el Dele C1 para poder ser admitida en el Programa de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas (UCM). Después de ser admitida en dicho programa en el año 2015, comenzó entonces la tarea de buscar un buen tema para dedicarle mi tesis doctoral. Cuando miro hacia atrás me doy cuenta de que decidir el tema de investigación para la tesis doctoral fue la parte más complicada, porque esto sería la única compañía de un doctorando/a a lo largo de cinco ó seis años. Por tanto, “hay que amar el tema de investigación con lo-

cura para terminar la tesis, si no, acabas sufriendo mucho” dijo un profesor. Efectivamente, tuve que cambiar dos temas hasta encontrar el tema que me gustaba para dedicarme a mi investigación y esto me quitó dos años del tiempo de permanencia en el programa de doctorado. Ya había elegido el siglo XIX como período para dedicar mi tesis doctoral pero todavía andaba lejos de concretar el autor/a y obras. Al final decidí hacer una investigación sobre los *Cuentos dramáticos* (1901) y *Cuentos trágicos* (1912) de Emilia Pardo Bazán (1851-1921) que me ofreció como tema mi director de tesis doctoral, Epicteto José Díaz Navarro. En un principio pensé que podría ser muy interesante y relativamente fácil trabajar sobre los cuentos porque al fin y al cabo eran cuentos y no novelas. Pero no tardé en fijarme cuán difícil podría ser un trabajo de este tipo. Al mismo tiempo, la inmensa bibliografía sobre la autora gallega empezó a parecer una intimidante montaña. El corpus de estas dos colecciones sumaba a sesenta y cuatro cuentos en total, pero siempre me tocaba revisar otros cuentos de Pardo Bazán para mejorar y ampliar el tema de investigación. Como doctoranda tenía que dedicar por lo menos dos años a la búsqueda bibliográfica, lecturas, análisis y redacción de los argumentos del corpus. Sin duda alguna, conocer la estética pardobazaliana y su lenguaje lleno de galleguismos fueron un reto para mí. Veámoslo con citas:

Invierno. Después de un día corto, lluvioso y triste, la noche es clara, de luna; la helada prende en sus cristales, resbaladizos y brillantes como espejos, el agua de la charcas y ciénagas, y en la ladera más abrupta de la montaña se oye el aullar del lobo hambriento. Dentro de la casucha del rucero humilde, la llama de la ramalla de pino derrama la dulce tibieza de sus efluvios resinosos, y el glu-glu del pote conforta el estómago engañando la necesidad, pues el pobre caldo de berzas sólo mantiene porque abriga. (“La «Compañía»”, Tomo II: 175)

Llamábanle en la aldea Santiago el Mudo no porque lo fuese, sino porque el mutismo voluntario equivale a la mudez, y Santiago acostumbraba a callar. Taciturno, reconcentrado, vegetaba en el pazo como la parietaria que se adhiere al muro ruinoso. Desde tiempo inmemorial, la familia de Santiago estaba al servicio de aquella casa; últimamente, sin embargo, se había roto la tradición... (“«Santiago el Mudo»”, Tomo III: 185)

El resto de los años lo dediqué a la redacción de la tesis, pero esto daba la sensación de que estuviera en un viaje que no tenía fin. Pasaban los años y todo el mundo solía hacerme la misma pregunta: ¿Has avanzado en la tesis? Y yo siempre les decía que iba bien en la tesis. Lo que pasa es que la redacción de una tesis doctoral no fue algo que se podría avanzar mucho de un día para otro sino más bien un proceso que por naturaleza iba paso a paso. A lo largo de estos años pasé buenos y malos momentos y creo que lo más destacado fue la



2. Lecciones inaugurales



3. Doctoranda en Paraninfo de la Universidad

etapa de la pandemia provocada por el Covid-19. Me acuerdo perfectamente del último día antes del cierre de la Universidad cuando fui a la Biblioteca María Zambrano para hacer las últimas consultas bibliográficas. Este terrible imprevisto que hizo parar el mundo entero también me afectó mucho y tuve que pedir una baja temporal en el programa de doctorado y volví a Turquía con un vuelo de repatriación. Todo esto tuvo lugar en el último año de mis estudios. La verdad es que la vida en sí misma es una aventura, pero el doctorado no era para menos. Quisiera recordar a los profesores, Epicteto José Díaz Navarro y María Aboal López, mis directores

de tesis doctoral y a Luis Sáez del Álamo, coordinador del programa de doctorado, y darles las gracias una vez más porque me mostraron gran facilidad y comprensión especialmente en el último año. Después de volver a Turquía durante la pandemia, me encerré por así decirlo para terminar la tesis porque sentía que no lograría terminarla. Esta vez me enfrenté con el problema de cómo consultar los libros desde Turquía pero los conseguí en internet, o sea, se los pedí a amigos que se encontraban en Madrid. Los años 2020 y 2021 fueron complicados para mí y para todo el mundo, pero gracias al apoyo y compañía de amigos y de mis directores conseguí terminar la redacción de mi Tesis doctoral titulada “Un análisis de *Cuentos dramáticos* y *Cuentos trágicos* de Emilia Pardo Bazán” y la defendí de manera virtual el día 29 de abril de 2022. El tribunal calificó mi tesis como Sobresaliente *cum laude*. Sin duda, esto me causó una inmensa felicidad y orgullo. Por último, el año pasado asistí al acto de investidura de nuevos doctores/as del que tengo unos momentos para recordar toda la vida y que me gustaría compartir con vosotros también.

En resumen, al volver la vista atrás como profesora doctora hoy día, siempre me acuerdo de las siguientes líneas de Antonio Machado (1875-1939) cuyo busto con el que solía coincidir cada vez que iba a la Biblioteca Nacional de España: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”. De hecho, pasa lo mismo con el Doctorado. Me gustaría expresar una vez más que estudiar y pasar muchos años en el extranjero no es nada fácil, hay que querer más o menos la ciudad en donde se vive y para mí Madrid ha sido y será un hogar. Guardo muchísimo cariño a España, país en el que viví más de seis años y al que debo crecimiento profesional y, sobre todo, personal.

BIBLIOGRAFÍA

- La Escuela de Doctorado de UCM. *¿En qué consisten los estudios de doctorado?*. Madrid: UCM. Recuperado de <https://edocorado.ucm.es/en-que-consisten>
- La Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. Madrid: DRAE. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- La Universidad Complutense de Madrid. *Acto Académico con motivo de Santo Tomás de Aquino de la Universidad Complutense de Madrid 2023*. Madrid: UCM. Recuperado de <https://www.youtube.com/live/E2AMDhg5rTg?si=NxI0AwM9YcA5YhiL>
- PARDO BAZÁN, Emilia. *Cuentos completos*. Tomos II y III. Paredes Núñez, Juan (ed. lit.); La Coruña: Fundación «Pedro Barrié de la Maza Conde de Fenosa», 1990.
- YILDIRIM, Merve. *Un análisis de Cuentos dramáticos y Cuentos trágicos de Emilia Pardo Bazán*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UCM, 2022.

ESPIRAL // EXPERIENCIAS DE AULA



GORDANA MATIĆ

Profesora contratada doctora en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb donde imparte clases de literatura, civilización y cultura hispánicas y la traducción literaria. Ha publicado una serie de artículos sobre la minificción hispanoamericana y autores contemporáneos iberoamericanos. Forma parte del Comité editorial del Festival del Cuento Corto Europeo. Se dedica a la traducción literaria. Líneas de investigación: literatura contemporánea iberoamericana, literatura comparada, teoría literaria, géneros breves en sus distintas manifestaciones históricas.

EL PAPEL DE LOS FESTIVALES LITERARIOS EN LA PROMOCIÓN DE LAS LITERATURAS HISPÁNICAS EN CROACIA: EL CASO DEL FESTIVAL DEL CUENTO CORTO EUROPEO

27

Croacia alberga diversos festivales literarios que celebran la creatividad y la expresión literaria contemporánea. En este artículo, me interesa destacar de qué manera estos eventos culturales contribuyen a la promoción de las literaturas hispánicas en Croacia. Aparte del análisis de la presencia de autores de habla hispana en los festivales que aquí se mencionarán, pondré énfasis en el Festival del Cuento Corto Europeo, de cuyo comité editorial formo parte prácticamente desde su fundación.

Festivales literarios en Croacia

Uno de los festivales literarios con mayor tradición en Croacia, *Revija malih književnosti* (Revista de literaturas minoritarias, 2005-2023), organizado por el club literario Booksa, se centra en destacar la importancia de las literaturas escritas en lenguas minoritarias. Desde sus inicios, este evento ha explorado la profundidad de la literatura en diversos géneros, proporcionando un espacio para voces creativas y experimentales de las literaturas

consideradas minoritarias por involucrar lenguas que no cuentan con un gran número de hablantes. La última edición, celebrada en octubre de 2023, estuvo dedicada a la poesía escrita en Malta. Hasta la fecha, *Revija malib književnosti* no ha acogido a autores de habla hispana.

El festival literario *Pričigin*, fundado en Split en 2007, es muy específico por no cultivar la palabra escrita, sino la expresión oral. Bajo la tutela del profesor Petar Filipić y del reconocido y galardonado escritor Renato Baretić, el festival es un homenaje a la narrativa oral. Este evento celebra la maestría de contar historias aún no publicadas, que se convertirán posteriormente en material escrito, y fomenta la apreciación de este arte literario único. El evento cuenta con un gran apoyo del público y se ha convertido en uno de los principales referentes en el calendario cultural de la ciudad de Split. Es lógico que no cuente con la presencia de autores extranjeros debido a la necesidad de establecer contacto directo con el auditorio a la hora de contar e improvisar historias en lenguas que el público entienda, ya que el formato requiere su reacción inmediata.

La editorial croata VBZ es el principal apoyo de *vRIsak* (gRItO, 2008-2023), un festival que se organiza en la ciudad de Rijeka, cuyas siglas sobresalen en el nombre. Este evento destaca por su enfoque en la literatura para una amplia gama de lectores, entre ellos jóvenes y adolescentes, así como por proporcionar un espacio dedicado a la juventud, desde el que ha inspirado a nuevas generaciones de lectores y escritores. En el ámbito del *vRIsak* se desarrolla la feria del libro de Rijeka, que cuenta con la presencia de las más importantes editoriales de Croacia. La única autora hispanohablante que ha participado en el festival (en 2018), Ana Cecilia Prenz Kopusar, de origen argentino y domicilio esloveno, fue

«ESTE EVENTO CELEBRA LA MAESTRÍA DE CONTAR HISTORIAS AÚN NO PUBLICADAS, QUE SE CONVERTIRÁN POSTERIORMENTE EN MATERIAL ESCRITO, Y FOMENTA LA APRECIACIÓN DE ESTE ARTE LITERARIO ÚNICO.»

invitada más por su inmersión en el ámbito cultural regional que por su vinculación con el mundo hispano.

Bajo la dirección de una de las más productivas y apreciadas editoriales croatas, Fraktura, el *Festival Svjetske Književnosti* (Festival de Literatura Mundial, 2013-2023) se destaca por traer a Croacia autores de renombre internacional, ganadores de algunos de los premios más prestigiosos, como el Nobel, el Goncourt y el Booker. Este evento ha enriquecido la escena literaria croata al fomentar el diálogo cultural y la apreciación de la diversidad literaria global, y se ha perfilado como gran promotor de las actualidades literarias internacionales en el ámbito local. En el año 2022, el director de la editorial, Seid Serdarević, fue condecorado con la Orden de Isabel la Católica por promover relaciones culturales entre Croacia y España y hacer llegar al público croata un gran número de títulos de autores españoles e hispanohablantes a través de las traducciones y publicaciones de su editorial. Entre los escritores invitados cabe destacar a autores hispanófonos como Jaume Cabré, Javier Cercas, invitado en varias ocasiones, María Dueñas, Ernesto Mallo, Clara Usón, Eduardo Halfon, Antonio Ortuño, Manuel Vilas y Vanessa Montfort. La séptima edición del festival, la del 2019, estuvo dedicada a la literatura en español, por lo que reunió a un número considerable de autores renombrados, entre ellos Fernando Aramburu, Cristina López Barrio, Jorge Bucay, Samanta Schweblin, Laura Restrepo y Elena Medel.

LitLink – Književna Karika (2013-2023), organizado por HDP (Asociación Croata de Escritores), es un punto de encuentro para escritores emergentes y establecidos con editoriales nacionales e internacionales. Este festival ha impulsado, en gran medida, la traducción de autores contemporáneos croatas al inglés, francés o alemán, así como la publicación, en croata, de obras de los autores invitados. El festival aún no ha contado con autores de habla hispana, sin embargo, según la información proporcionada por la dirección, en la edición de 2024 acogerá por primera vez a varios escritores y editores hispanohablantes.

El *Zagreb Book Festival* (2015-2023) se ha convertido en un pilar fundamental para los amantes de la literatura en la capital croata. Organizado por la Editorial Ljevak, este festival ha proporcionado una plataforma vital para la interacción entre autores, lectores y editores, contribuyendo al vibrante panorama literario local. Aunque el festival promueve la literatura universal y cuenta con la participación de autores extranjeros, hasta

28



1. FEKP cartel 2011

ahora la presencia hispana ha sido mínima. En sus ocho ediciones pasadas, solo se invitó a tres autores: Andrés Barba, Cristian Crusat y Teresa Forcadés.

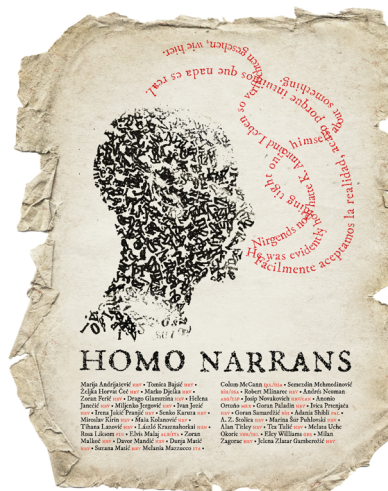
«EL DIRECTOR DE LA EDITORIAL, SEID SERDAREVIĆ, FUE CONDECORADO CON LA ORDEN DE ISABEL LA CATÓLICA POR PROMOVER RELACIONES CULTURALES ENTRE CROACIA Y ESPAÑA.»

Festival del Cuento Corto Europeo

El Festival del Cuento Corto Europeo (conocido en inglés como *Festival of European Short Story* o FESS), fundado en 2002, se erige como el evento más antiguo en Europa dedicado exclusivamente a las formas narrativas breves. Este acontecimiento cuenta con el respaldo del Ministerio de la Cultura de Croacia, la Oficina Cultural de la Ciudad de Zagreb, así como el apoyo de prestigiosos institutos culturales internacionales, tales como el British Council, Goethe-Institut, Instituto Cervantes, Instituto Camões y Österreichisches Kulturforum Zagreb, entre otros. La Embajada de España en Zagreb ha apoyado asiduamente al evento desde su inicio.

Con una trayectoria que abarca más de dos décadas, el festival se ha convertido en un punto de encuentro emblemático para la literatura breve, y ha sido capaz de atraer a más de 320 autores de 30 países, no solo europeos, sino del mundo entero. Este evento, enriquecido por la diversidad de perspectivas culturales que aportan sus participantes, ofrece una plataforma única para el intercambio de ideas y la celebración de la creatividad literaria.

festival europske
kratke. priče Nº 18
zagreb, rijeka. 2.-7. lipnja 2019.



3. FEKP cartel 2019

«ESTE EVENTO, ENRIQUECIDO POR LA DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS CULTURALES QUE APORTAN SUS PARTICIPANTES, OFRECE UNA PLATAFORMA ÚNICA PARA EL INTERCAMBIO DE IDEAS Y LA CELEBRACIÓN DE LA CREATIVIDAD LITERARIA.»

A lo largo de sus ediciones, el FESS ha llevado a cabo más de 500 eventos culturales, gracias a los cuales ha podido brindar a los asistentes una experiencia rica en contenido literario y artístico. La participación de 1500 entusiastas de la literatura, junto con la asistencia de aproximadamente 20 000 visitantes, subraya la importancia y el atractivo que este evento ha logrado a nivel nacional e internacional.

En este lugar, me parece oportuno recordar las palabras del escritor hispano-argentino Andrés Neuman, quien acudió al FESS en dos ocasiones. Este prolífico autor, traducido al croata, expresó sus pensamientos con motivo del vigésimo aniversario del festival:

Cada vez que pienso en los conflictos culturales de Europa, me viene a la memoria el milagro del FESS. Cada vez que me pregunto qué sentido tienen los viajes, me viene a la mente el hogar del FESS. Y cada vez que me hablan de un festival en cualquier parte del mundo, cuento la historia del FESS. Su pasión por la inteligencia. Su exquisito programa. Su extraordinario equipo humano, al que es imposible no querer. Y –last but certainly not least– su sentido del humor.



Zagreb – Rijeka, 31.5. – 5.6.2015.

- | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| David Albaladejo ESP/CAN | Zoran Ferić HRV | Davor Mandić HRV | Sven Popović HRV |
| Venko Andonovski MKD | Mirko Gregar HRV | Alberto Mangúel ARG/CAN | hanna Rogier HRV |
| Sara Baume ITA | Fernando Iwasaki HRV/ESP | Miroslav Micanović HRV | Santiago Remonciglio HRV/ESP |
| Xaver Bayer AUT | Spoko Krasnič HRV | Robert Mijaljević HRV | Korinna Sanderović HRV |
| Leopoldo Brizuela ARG | Maja Kolarić HRV | Željko Novaković HRV/CAN | Lionel Shterem USA/ISR |
| Hankalo Čanić HRV | Ester Krivac HRV | Gordana Nuharić HRV | Andrija Štarić HRV |
| Dalila Črnčić HRV | Ksenija Kukulac HRV | Zrinka Pažić HRV | Tea Tučić HRV |
| Alvaro Emrigier MEX | Veneria Lusielli MEX | Nikola Petković HRV | Jelena Zlatar HRV |

2. FEKP_cartel 2015

El FESS es una locura que ha salido delirantemente bien. El FESS es la revolución croata: qualité, créativité et fraternité! Exagerando un poco, el FESS es la cura a (casi) todos nuestros males: imposible ser cínicos después de haberlo conocido. ¡Queremos por lo menos otros 20 años!

Este festival no solo destaca por la calidad de los relatos presentados, sino también por su capacidad para fomentar la colaboración cultural a través de alianzas con diversas instituciones y embajadas. Al unir fuerzas con actores clave en el ámbito cultural, el FESS se posiciona como un faro de la creatividad literaria, promoviendo la diversidad y la interconexión entre las distintas tradiciones literarias tanto europeas como globales.

«LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN ZAGREB HA GALARDONADO LAS MEJORES TRADUCCIONES CON DIVERSOS PREMIOS, DESDE LIBROS Y DICCIONARIOS DE ESPAÑOL HASTA ESTANCIAS CORTAS EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.»

Historia, organización, formato

30

El festival fue ideado por el reconocido escritor y editor croata Roman Simić, junto con un grupo de académicos entusiastas, principalmente procedentes de distintos departamentos filológicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Fue respaldado inicialmente por una pequeña editorial independiente llamada MD, cuyo patrocinio, crucial en los primeros años, luego pasó a la Editorial Profil y posteriormente a la Asociación Croata de Escritores (HDP).

En un principio, el comité editorial consistía exclusivamente en docentes de la Universidad de Zagreb; sin embargo, a partir del año 2005, se sumaron colaboradores de la Universidad de Zadar. El comité organizador consiste en una sección académica y artística y otra encargada de la administración, relaciones públicas y marketing. La organización del evento no sería posible sin la participación de voluntarios, estudiantes universitarios de diversas filologías modernas en Zagreb y Zadar.

La actividad principal del FESS es la presentación de los autores invitados, lo que incluye la lectura de relatos breves en la lengua original del autor, con proyección de traducciones al croata e inglés. Dentro del FESS también se llevan a cabo presentaciones individuales de autores croatas y extranjeros, así como lanzamientos y promociones de libros traducidos al croata de autores invitados. El festival se desarrolla durante seis días en dos localidades croatas, con el propósito de animar la



4. Escritora española Sara Mesa en el FESS de 2023

escena cultural local. Además de la capital croata, Zagreb, ciudades como Osijek, Beli Manastir, Hvar, Zadar, Split, Vis, Dubrovnik, Varaždin, Pazin, Šibenik y Rijeka, esta última con más asiduidad, han sido anfitrionas de la segunda parte del festival.

En el ámbito académico, a base de lecturas de textos de autores invitados, se desarrollan distintas actividades didácticas, talleres y concursos de traducción para los estudiantes de distintas filologías (inglés, holandés, sueco, italiano, alemán) en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Hasta el momento se han organizado cuatro concursos de traducción para los estudiantes del segundo ciclo de literatura y lengua española de la Universidad de Zagreb, seguidos por talleres ofrecidos por especialistas en la materia. A los estudiantes se les ha proporcionado la oportunidad de comentar sus traducciones en los encuentros y charlas con los autores invitados organizados en la Facultad. La Embajada de España en Zagreb ha galardonado las mejores traducciones con diversos premios, desde libros y diccionarios de español hasta estancias cortas en universidades españolas.

Uno de los objetivos del FESS es presentar países o regiones en los que conviven distintos idiomas (Escocia, Irlanda, Gales, Cataluña, País Vasco, Malta) y literaturas en “idiomas minoritarios”, entre ellos maltés, vasco, catalán, letón, islandés, holandés o gaélico, como contrapeso a las lenguas dominantes en sus correspondientes países. En este ámbito se editaron 18 antologías del cuento breve (irlandés, alemán, italiano, holandés, cubano, polaco, francés, lituano, austriaco, canadiense, húngaro, checo, serbio, australiano, esloveno, croata, noruego, y cuentos de la Commonwealth), una recopilación de cuentos de autores invitados con ocasión del décimo aniversario del Festival, así como tres antologías llamadas *Ekran priče* (Cuentos formato pantalla), recopilaciones de los mejores cuentos seleccionados en tres certámenes celebrados entre 2003 y 2005. Desde 2019, también se organiza un concurso para autores jóvenes hasta los 19 años.

Presencia de autores de habla hispana en el Festival del Cuento Corto Europeo

Además de los programas literarios en sentido estricto, los participantes del FESS debatían temas relevantes para la época y el mundo en que vivimos. Algunos de ellos han sido las perspectivas y limitaciones de la UE; los conflictos en Oriente Medio a través de encuentros entre autores árabes e israelíes; la (im)posibilidad de la cooperación cultural en la zona de la antigua Yugoslavia; sexualidad y sociedad; o el activismo en la literatura. La importancia que el Festival otorga a la relevancia social también se refleja en los temas a los que se han dedicado las últimas ediciones: “Patrimonio”, entendido como lengua y cultura, historia, nación, raza, clase o género; “Puerto de Europa, puerto de diversidades”, desarrollado en la ciudad de Rijeka durante su designación como capital europea de la cultura; “On/No Trespassing”, con énfasis en el cruce de cualquier tipo de fronteras en el sentido literal y metafórico; y “Homo Narrans”, sobre la necesidad humana de narrar historias. Los dos últimos, “Cambios” y “Razón y sentimientos”, probablemente no necesiten explicaciones adicionales.

En el año 2015, el tema del FESS fue “Las Américas”, sobre sus descubrimientos y redescubrimientos literarios y culturales; las Américas divididas, opuestas y unidas por la historia, los idiomas, las ideologías y los océanos. Los invitados hispanohablantes de esa edición fueron dos autores mexicanos con domicilio en EE. UU., Valeria Luiselli y Álvaro Enrigue; dos autores de origen peruano pero afincados en España, Fernando Iwasaki y Santiago Roncagliolo; Harkaitz Cano, escritor vasco cuyas actividades literarias, a menudo vinculadas con la música, se han desarrollado entre San Sebastián y Nueva York; el argentino Leopoldo Brizuela; y, finalmente, el ensayista, novelista, traductor y antiguo director de la Biblioteca Nacional Argentina, Alberto Manguel.

Entre los autores de habla hispana que participaron en distintas ediciones del FESS, aparte de los anteriormente nombrados, cabe mencionar a Nuria Barrios, Juan Manuel de Prada, Bernardo Atxaga, Empar Moliner, Cristina Cerrada, Jordi Puntí, Lucía Etxebarria, Lolita Bosch, Lucía Ramis, Willy Uribe, Xabier Montoia, David Roas, Andrés Neuman, Bel Olid, Yuri Herrera, Samanta Schweblin, Carlos Fonseca, Rosa Montero, Guillermo Martínez, Ignacio Martínez de Pisón, Antonio Ortuño y Patricia Esteban Erlés, entre otros. La española Sara Mesa cierra esta lista de personalidades literarias de gran renombre: acudió a la última edición del FESS, que se desarrolló en Zagreb y Zadar del 14 al 18 de junio del año pasado.

Para concluir esta breve exposición sobre los festivales literarios en Croacia, así como sobre el evento que ha contribuido en gran medida a promover y divulgar literaturas escritas en lengua española, considero conveniente citar las palabras de la renombrada escritora y periodista española Rosa Montero. Para felicitar dos décadas de la actividad del Festival del Cuento Corto Europeo, hace dos años nos dirigió unas palabras para recordarnos que estamos realizando un trabajo digno de ser cultivado y continuado, ya que, gracias a él, el público croata ha podido conocer de cerca y en persona grandes voces literarias del mundo hispano:

De entrada, ya me parece un atrevimiento singular, una proeza épica montar un festival internacional de cuento corto. Pero si a esto añades el hecho de conseguir consolidarlo, hacer que dure nada más y nada menos que veinte años, y encima navegar con éxito por tiempos tan turbulentos como los que estamos viviendo, la cosa adquiere ya niveles legendarios. Quisiera añadir, además, que el FESS quizá sea el festival literario más loco, inusitado, feliz, tumultuoso, hermoso y mágico que he vivido jamás. Fueron unos días únicos y eléctricos. Gracias por crear tanta belleza. ¡Y feliz aniversario!

ESPAÑA MÁS ALLÁ DE LAS GRANDES CAPITALAS: LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO Y EL POTENCIAL DE ESTUDIAR EN ASTURIAS

32

Estudiar en España es tendencia. Como destino más elegido del programa Erasmus y tercer país europeo en popularidad para los estudiantes de todo el mundo, España se erige como un puente entre continentes. Cuna del segundo idioma más hablado del mundo, al que se estiman 750 millones de usuarios en el año 2050, España conecta Europa con América y da entrada a un mercado global en constante expansión.

El país puede presumir de un robusto sistema universitario con 87 instituciones de educación superior, 50 de ellas públicas, y reconocido por su tradición, su calidad y su posicionamiento en los *rankings* internacionales. No en vano, España se sitúa entre los 20 primeros países en el índice de competitividad global del Foro Económico Mundial, lo que avala la calidad de su sistema educativo y su capacidad para formar profesionales altamente cualificados.

«EL PAÍS CUENTA CON UNA RED DE UNIVERSIDADES DE ALTA CALIDAD MÁS ALLÁ DE SUS GRANDES NÚCLEOS URBANOS QUE OFRECEN VENTAJAS MUY SIGNIFICATIVAS A LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES.»



1. Edificio histórico Universidad de Oviedo

Entre las razones por las que más de 160.000 estudiantes se han matriculado en universidades españolas durante el curso 2023/2024, no puede obviarse la experiencia de vivir en un país que ofrece, con su clima envidiable y su diversidad geográfica como telones de fondo, un rico patrimonio histórico y una vibrante vida cultural, social y gastronómica.

Sin embargo, pese a sus más de 500.000 kilómetros cuadrados y las 17 regiones que la componen, no es infrecuente que el imaginario colectivo reduzca España a sus grandes capitales y, en lo académico, a las universi-

dades que se ubican allí. Entre las posibilidades que a menudo pasan desapercibidas, el país cuenta con una red de universidades de alta calidad más allá de sus grandes núcleos urbanos que ofrecen ventajas muy significativas a los estudiantes internacionales.

Dentro ellas, la Universidad de Oviedo destaca por su historia, por la diversidad y calidad de su oferta académica y por el entorno privilegiado que la rodea, que, junto a un patrimonio natural, cultural y artístico único, ofrece uno de los costes de vida más accesibles del país.

Fundada en 1608, la Universidad de Oviedo se extiende, entre mar y montaña, por tres ciudades de la región de Asturias: Oviedo, Gijón y Mieres, y ofrece 60 titulaciones de grado y 60 de posgrado en todas las áreas del conocimiento, desde filosofía y letras hasta ingeniería, pasando por ciencias, ciencias sociales y jurídicas y ciencias de la salud.

«LA INSERCIÓN LABORAL DE GRAN PARTE DE ESTAS TITULACIONES ES EXTREMADAMENTE ALTA.»

De acuerdo con el último Ranking Shangái por especialidades (Global Ranking of Academic Subjects), algunos de estos estudios se encuentran en el podio mundial, como Física y Ciencia y Tecnología (en el top 200 mejor del mundo), Salud Pública y Ciencia y Tecnología, ambos en el top 400, y Ecología, en el top 500.

Además, la inserción laboral de gran parte de estas titulaciones es extremadamente alta. El Campus de Mieres, por ejemplo, tiene una tasa de desempleo cero entre sus egresados, lo que implica que la práctica totalidad de los estudiantes que completan sus estudios en esta escuela politécnica (con grados en Ingeniería Civil, Ingeniería de Minas, Ingeniería Geomática e Ingeniería Forestal, además de dobles grados) encuentra trabajo en el momento de graduarse.

En todo caso, la relación entre las titulaciones de la Universidad de Oviedo y el mercado laboral no se limita al Campus de Mieres. La institución tiene más de 500 acuerdos con empresas de todos los sectores en las que



2. Escuela Politécnica de Ingeniería de Gijón

sus estudiantes pueden realizar sus prácticas profesionales y, a menudo, encontrar su primer empleo.

El mejor ejemplo de esta convivencia con el sector productivo es la Milla del Conocimiento, una suerte de “Silicon Valley” asturiano que agrupa, en torno al campus de la Universidad de Oviedo en Gijón, a compañías punteras en innovación y tecnología que tienen una gran vinculación con la institución académica.

Casi una veintena de los programas de *Bachelor* ofrecen, además, itinerarios bilingües con más de la mitad de los créditos ECTS impartidos en inglés. Esta apuesta por el multilingüismo está también patente en la Casa de las Lenguas, un centro de idiomas perteneciente a la Universidad de Oviedo donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender hasta 15 idiomas y obtener acreditaciones oficiales en inglés, alemán, italiano y francés.

La apuesta por la internacionalización tiene su máxima expresión en la Alianza INGENIUM, un consorcio de diez universidades europeas liderado desde 2023 por la Universidad de Oviedo que se dedica a impulsar la movilidad estudiantil y a fortalecer la cooperación en investigación y desarrollo, abriendo nuevas oportunidades para los estudiantes y el personal académico.

Junto a estas fortalezas, los estudiantes de la Universidad de Oviedo tienen la suerte de residir en una de las mejores regiones de España para vivir, Asturias. Con una ubicación privilegiada, en la costa septentrional del país, la región disfruta de un clima templado y de una naturaleza exuberante que se extiende por todo su territorio, con un tercio de su superficie como espacio natural protegido.

El precio que los extranjeros deben pagar a cambio de este entorno es muy reducido. Gracias a ser una región periférica y no muy poblada, el coste de vida en Asturias es el tercero más accesible de toda España, y su capital, Oviedo, tiene el tercer coste de vida más barato de Europa Occidental, según el análisis de 66 ciudades que ha hecho el portal especializado Expatistan.

También es una región segura, con la segunda tasa de criminalidad más baja de España (que es de por sí uno de los países con menos crimen de Europa) y bien conectada, mediante su aeropuerto internacional y su red ferroviaria, con otras capitales españolas y del continente.

«LA INSTITUCIÓN TIENE MÁS DE 500 ACUERDOS CON EMPRESAS DE TODOS LOS SECTORES EN LAS QUE SUS ESTUDIANTES PUEDEN REALIZAR SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y, A MENUDO, ENCONTRAR SU PRIMER EMPLEO.»

En conclusión, España es mucho más que sus grandes capitales. La Universidad de Oviedo es un claro ejemplo de las ventajas que ofrece estudiar en regiones menos pobladas pero igualmente ricas en cultura, historia y oportunidades académicas. Con una educación de alta calidad, costos de vida accesibles, una fuerte conexión con el sector productivo y un entorno natural y cultural único, Oviedo se presenta como una de las mejores alternativas para que los estudiantes internacionales construyan su futuro.



3. Campus de Oviedo



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

ESTUDIOS HISPÁNICOS EN LA FACULTAD DE LETRAS DE LA UNIVERSIDAD BABEȘ-BOLYAI

La Sección de Estudios Hispánicos:

La sección de Estudios Hispánicos pertenece al Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas. Dicho departamento cuenta con más de 20 profesores y 200 alumnos, entre los cuales estamos seis profesores de español. Hay cinco profesores titulares y, desde septiembre de 2021, se cuenta de nuevo con un lector MAEC-AECID de España. Cuatro de los profesores titulares son rumanos y, desde este año, hay un profesor mexicano.

Todos los estudiantes de la Facultad de Letras tienen dos idiomas en su currículum, con lo cual hay estudiantes que tienen el español como lengua A y otros que la tienen como lengua B. Esto supone una reducción horaria de la lengua B, pero sin mucha diferencia con respecto a la lengua A.

Se ofrecen asignaturas especializadas y optativas de lengua. Las asignaturas optativas solo están disponibles para los estudiantes que eligen el español como lengua A. Durante este curso académico, en primero hay tres grupos: dos de nivel inicial y uno de nivel intermedio-avanzado. En el primer año, los estudiantes siempre se dividen en grupos de estos dos niveles para algunas materias, mientras que otras las cursan juntos en el mismo grupo. En total, este año hay 65 alumnos de primero, de los cuales 18 son de Español A y 47 de Español B. En segundo hay 53 y en tercero 57.

Existen acuerdos de colaboración con universidades españolas para realizar estancias de estudios a través del programa Erasmus de uno o dos semestres, que se pueden solicitar desde el primer año de estudios. Todos los años hay varios estudiantes que participan en este programa de movilidad y estudian en universidades como la de Cádiz, Valencia, Málaga, Valladolid, etc. Actualmente hay dos estudiantes de segundo año cursando el segundo semestre en la Universidad de Huelva.

Los estudiantes llevan a cabo prácticas docentes durante el segundo semestre de su tercer año académico en instituciones preuniversitarias locales, como colegios y liceos.

Todas las clases se realizan por las tardes los lunes, miércoles y jueves entre las 14.00 y las 20.00. La duración de las clases es de dos horas. También se atienden las consultas de los estudiantes en el horario de tutoría establecido al principio de cada semestre.

Los grados en Rumanía duran tres años y algunas de las asignaturas que se imparten son las siguientes:

En el primer semestre se imparte Curso práctico de ejercicios gramaticales 1 (primer año), Curso práctico de expresión oral (primer año), Seminario de literatura del s. XIX (tercer año), Curso y seminario optativo de expresión oral y escrita (tercer año).

En el segundo semestre se continúa con Curso práctico de ejercicios gramaticales 2 (primer año),



1. Ciclo de cine de dedicado al cineasta español Luis García Berlanga



2. Estudiantes durante la proyección de "Bienvenido, Mister Marshall"

Curso y seminario de literatura medieval y renacentista (primer año), Curso optativo de español coloquial (segundo año), Seminario de literatura del s. XVIII (segundo año), Seminario optativo de lexicología y semántica (tercer año).

Actividades del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas:

36

El Departamento organiza de manera bianual el Coloquio Internacional *Romania Contexta*. La última edición fue el III Coloquio Internacional, que trató el tema "Exceso y abuso en las lenguas y literaturas románicas", y se celebró los días 14 y 15 de octubre de 2022.

Por otra parte, el I Encuentro con Influentes en ELE es un proyecto llevado a cabo por dos profesores de la sección española y el lector MAEC-AECID que ha consistido en la realización de entrevistas a profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera de todo el mundo en las que se tratan cuestiones relacionadas con la didáctica, con el objetivo de ser difundidas en línea y que sean de utilidad tanto para compañeros como para futuros profesores. Además, el acceso a dicho contenido cuenta como curso de formación en la universidad. Próximamente se publicarán las actas a través de la editorial de la universidad.

También se realizan podcasts con dramatizaciones de textos de la literatura española medieval y renacentista, de la Ilustración y de siglo XIX, para contar con un repositorio de voces del alumnado rumano.

Se organizó un ciclo de cine dedicado al director español Luis García Berlanga, con un coloquio posterior, el 17 de noviembre de 2022, al que asistieron alumnos y profesores y que resultó muy interesante.

Antes de las últimas vacaciones invernales se realizó un mini concierto de Navidad, el 14 de diciembre de 2023, en el que los estudiantes cantaron

villancicos en cuatro idiomas: español, francés, italiano y portugués.

Con el deseo de seguir formándose y así poder actualizar sus conocimientos, el profesorado también participa en las actividades organizadas por el Instituto Cervantes de Bucarest en colaboración con la Embajada de España y la Agregaduría de Educación en Rumanía, como en el Encuentro de profesores de ELE 2023 en Bucarest, desarrollado los días 5 y 6 de mayo de 2023 en el Instituto Cervantes de Bucarest, o las Jornadas formativas para profesores de ELE, enfocadas a la enseñanza de español a niños y adolescentes, que comenzaron en formato virtual el 25 de abril y actualmente están en progreso.

La actividad más reciente en la que ha participado nuestra sección ha sido la lectura colectiva de "El infinito en un junco", de Irene Vallejo, con ocasión del Día del Libro el 23 de abril de este mismo año. En esta iniciativa de la Embajada de España en Rumanía han colaborado diez profesores de la Facultad de Letras de la Universidad Babeş-Bolyai.

Visitas y movilidad académica de los docentes:

El 25 de mayo de 2022 contamos con la visita del Sr. Francisco Javier Menéndez Sánchez, agregado de Educación en Rumanía, que conoció a nuestros profesores y las instalaciones de la Facultad de Letras.

Además, nuestra sección acoge todos los años a profesores visitantes que imparten docencia a través del programa de movilidad Erasmus. En los últimos dos años hemos contado con los siguientes ponentes:

- Dra. Alba Diz Villanueva, de la Universidad Complutense, Madrid. Impartió una conferencia sobre algunas diferencias entre los idiomas rumano y español el 8 de abril de 2022.

- Dr. Ion Alkorta, de la Universidad del País Vasco. Habló sobre las diferencias entre textos científicos y textos divulgativos el 23 de mayo de 2022.
- Dr. Xavier Frías Conde, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Abordó las formas de tratamiento en las lenguas iberorromances el 3 de abril de 2023.
- Dra. Odalis Hidalgo, del SUNY Cortland College, Nueva York. Trató temas como la literatura peruana de las mujeres del siglo XIX el 24 de abril de 2023, o Latinoamérica y su relación cultural con los Estados Unidos el 27 de abril de 2023.
- Dr. Javier Navarro Navarro, de la Universidad de Valencia. Se adentró en el concepto de España y sus orígenes el 19 de octubre de 2023.

Asimismo, algunos profesores también participamos en programas de movilidad Erasmus y CEEPUS a través de la red de universidades colaboradoras para estancias académicas de una semana, ya sea en España o en otros países europeos.

La biblioteca de español:

Contamos con una biblioteca de español y gran parte del material está disponible también en formato digital. El Consulado Honorario de España en Cluj-Napoca ha contribuido con la donación de libros a la biblioteca.

Otras actividades académicas:

Al comienzo de cada año académico se realiza una reunión con los nuevos estudiantes de primero para que conozcan a los profesores y hablarles sobre la organización de las clases y las evaluaciones, así como presentar la biblioteca de español y sus recursos.

Cuando finaliza el tercer año, al terminar los estudios de grado, se realiza una ceremonia de graduación en el Auditorium Maximum de la universidad.

Pronto tendremos una jornada de puertas abiertas que, como cada año, estará enfocada a presentar la sección de español. A lo largo del viernes 31 de mayo, los estudiantes de último año de liceo interesados en la sección de español podrán visitar nuestra facultad, ver las instalaciones y hablar con algunos de los profesores. ¡Os animamos a conocernos!



3. Biblioteca de español

ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



DANIELA ALEXANDROVA

Profesora asistente doctora en la NBU y colaboradora del Instituto Cervantes de Sofía, poeta y traductora.

Imparte clases de ELE, morfología y lexicología española, traducción especializada.

Sus intereses profesionales se centran en historia del castellano, cultura y actualidad del mundo hispano, nuevos enfoques de enseñanza de ELE.

VIAJE DE UN RAPERO A LAS ENTRAÑAS DEL HUMANISMO

39

Esta unidad pretende ser más bien una propuesta de modelo didáctico para los profesores de ELE que imparten clases a partir del nivel B2. Busca responder a dos problemas actuales a los que se enfrentan los docentes: por una parte, el aprendizaje activo del léxico y por otra, la sincronización del material educativo con el desarrollo actual de la lengua española.

En cuanto al primer punto, estamos convencidos de que el idioma se aprende para comunicar, es decir, es tarea primordial del profesor encontrar temas que despierten el interés del estudiante, motivándolo a expresar aquel contenido (emocional e intelectual) que lo atañe personalmente. Esto supone un rol activo del profesor, quien, además de mediador en la comunicación, ejerce también de facilitador del proceso de aprendizaje, ofreciendo recursos atractivos de información cultural, histórica y de actualidad.

El segundo punto que mencionamos arriba se refiere al desarrollo de la lengua viva y más concretamente, a que el uso de libros de texto impresos debe ser cumplimentado con otras fuentes, ya que el lenguaje hablado cambia a un ritmo muy rápido. La clave para solucionar este problema está en que el profesor de ELE se aventure a llevar a sus clases la lengua hablada, a través de medios electrónicos, por ejemplo: revistas, periódicos, blogs, películas, programas de radio y televisión, etc.

Dinamizan la clase, motivan a los estudiantes y el proceso se convierte en una actividad gratificante para las dos partes. Eso sí, solo en caso de que hayamos hecho el esfuerzo de adaptar nuestro input a objetivos concretos de acuerdo al nivel y las necesidades del aprendiz.

En esta propuesta veremos como un artículo actual puede convertirse en una enseñanza de valores, de fe en el cambio y en las fuerzas individuales, en una clase motivadora y ejemplo personal de superación. Mucho mejor sería si el profesor invitase al aula a un personaje que tuviera qué compartir con los estudiantes en vivo, pero esta práctica a veces resulta contraproducente, ya que los alumnos se cohiben y se muestran pasivos.

Título	Viaje de un rapero hacia las entrañas del humanismo
Ámbito	ELE: Léxico actual y cultura
Destinatarios	Estudiantes con un nivel B2 (MCER).
Objetivos y competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el conocimiento de la lengua y cultura española actual • Familiarizarse con el lenguaje de las medias en línea • Conocer al primer gramático de la lengua castellana, Nebrija, y a lingüistas actuales como Lola Pons • Saber expresar y defender su propio punto de vista a partir de un ejemplo de vida motivador. • Competencias de comprensión y análisis de texto
Destrezas	Comprensión de lectura, expresión oral
Recursos y materiales	Materiales y recursos de internet Copia de las actividades
Temporalización	Esta unidad didáctica se desarrollará en 90', en dos partes: comprensión de lectura (conocimiento de la lengua actual) y expresión oral. Servirá de punto de partida para trabajar con los artículos y videos de Lola Pons (enlaces adjuntos).
Contenidos	Lingüísticos, culturales
Evaluación	

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Actividad 1 (15') : Por el título se empieza

¿Qué os sigue el título de este artículo, publicado en *El País*, *Viaje de un rapero hacia las entrañas del humanismo*?

El profesor aclara la expresión *las entrañas de* y anima con preguntas a los estudiantes para que comenten el título.

Preguntas generales:

¿Qué tipo de música es el rap? ¿Qué mensaje encierran sus canciones?

Puesta en común: los raperos son los chicos de la protesta, los insumisos, etc.

Pregunta: ¿qué entendéis bajo humanismo? ¿cuáles son los siglos del humanismo?

Los estudiantes efectuarán una búsqueda en internet y pondrán en común sus respuestas.

Ejemplo: El humanismo supone un conocimiento de la cultura clásica, un respeto a los valores de la sociedad actual, etc.

Pregunta: ¿qué tiene que ver un rapero con el humanismo?

Ejemplo: la búsqueda de la verdad

Actividad 2: Léxico desconocido

Aclaración didáctica general: Para llevar a cabo este tipo de actividades, es importante que el profesor estime correctamente cuál es el léxico clave para la comprensión general del texto y, además, qué palabras resultarán desconocidas. Debería elegir palabras de ambos grupos, para no desmotivar a los estudiantes, enfrentándolos a una lista numerosa de palabras nuevas.

Tarea 1:

(Consulta de diccionario, trabajo individual – 5', Puesta en común, ejemplos – 10')

Antes de leer el artículo para comprobar nuestras hipótesis sobre la relación entre el rapero y el humanismo, explica el significado y da ejemplos del empleo de las siguientes palabras:

coquetear	inmersión.....
plaza	bisagra.....
apostillar.....	conducir
titán.....	hilo
puntos.....	referencia.....
entrañas	reivindicar.....

Tarea 2:

Trabajo individual de lectura y comprensión del texto (15')

La clase se divide en dos grupos que van a trabajar con diferentes partes del artículo adaptado. Esta actividad servirá para ejemplificar el uso contextual del léxico y comentar los cambios de significado en el contexto periodístico. Al final, en parejas de ambos grupos, se cuentan el texto completo.

Grupo 1

Completa el texto con las siguientes palabras. Pon los artículos según convenga y conjuga los verbos en el tiempo y modo adecuado:

coquetear, referencia, entrañas, plaza, la bisagra, conducir

Viaje de un rapero a _____ del humanismo

El artista Haze _____ un documental que recupera la figura de Elio Antonio de Nebrija, autor de la primera Gramática Española, en el que participan voces de lingüistas, cineastas, periodistas y músicos.

El viaje había comenzado antes. Sergio López Haze, una de las voces más destacadas del hip hop en España, es conocido por su historia de superación. Nacido y criado en el barrio sevillano de Los Pajaritos, uno de los más deprimidos del país, _____ con las drogas, pasó por la cárcel y hoy es _____ para sus seguidores después de haber conseguido un título universitario (se licenció en Filología Hispánica a los 37 años) y un premio al mejor expediente de máster en Estudios Americanos, además de hacerse con una _____ de profesor funcionario en Lengua y Literatura.

Este perfil “del rapero filólogo que sabe traducir el lenguaje académico al habla de la calle” lo ha convertido en la _____ perfecta para encajar en el presente a otro perfil excepcional: Elio Antonio de Nebrija, máximo exponente de la historia de nuestra lengua y en el que puede resumirse una frase que viralizó el propio Haze en el discurso que pronunció al recoger su premio de fin de máster: “Los estudios dignifican”.

Grupo II:

Completa el texto con las siguientes palabras. Pon los artículos según convenga y conjuga los verbos en el tiempo y modo adecuado:

puntos, titán, reivindicar, hilo, inmersión, apostillar

Es así como comienza un nuevo periplo del rapero sevillano, que será _____ conductor de la película documental *Elio*, _____ en la vida de Nebrija, autor de la primera gramática castellana, que coincide con las celebraciones del quinto centenario del fallecimiento del humanista y que recorre, en una suerte de road movie, todas las ciudades en las que vivió el sevillano.

Más allá, Nebrija fue historiador, pedagogo, traductor, exégeta, docente, lexicógrafo, impresor, editor (de obras propias y ajenas), cronista real y poeta. Entendió como pocos el negocio de la imprenta (sus descendientes fueron impresores) y “fue el primero en _____ los derechos de autor, _____ Barahona, algo absolutamente visionario en ese momento fronterizo entre la Edad Media y el Renacimiento en el que aparece el español como lengua”.

“Como presentación del personaje, hay que destacar que Nebrija fue muy longevo, murió a los 78 años, y se desplazó mucho, algo poco habitual en el siglo XV”, explica Lola Pons. De Lebrija a Salamanca, recorriendo diferentes _____ de Extremadura, hasta viajar a Bolonia y terminar su vida en Alcalá de Henares, el documental recorre cada una de las latitudes que marcaron la vida de un lingüista considerado por la catedrática como “un _____, una persona única en su tiempo, de esas pocas que aparecen en la Historia y modifican su curso”.

3. Actividad 3 (15’)

Ahora toca leer la entrevista con Haze. En parejas, los estudiantes ordenan las preguntas correspondientes a cada respuesta.

42

Pregunta	Respuesta
El hombre con quien cometió el robo murió de sobredosis. ¿Ha ido a muchos funerales?	1. Me salvó la suerte el éxito en la música con el rap y mis padres, que me educaron en valores y me animaron a estudiar.
Quería ser narco”, dice en el libro. ¿Qué lo impidió	2. Fue en 1999. Tenía una causa pendiente por robo con intimidación. Me pusieron en busca y captura, y pasé un mes y un día preso. La cárcel me enseñó a tener miedo a ese tipo de vida y a valorar la familia. Vi sufrir a mi madre, a mi hermano...
En su discurso al recoger el premio del máster reivindicó las posibilidades que da la educación: “Los estudios dignifican”, dijo. También lamentó que solo el 2% de los vecinos de Los Pajaritos acceden a la universidad. ¿Qué hace falta para que sean más?	3. El primer robo con intimidación y el último. No íbamos armados, pero utilizamos la violencia. Me había ido de casa por una pelea con mis padres. Pensé que podía llevar la vida de algunos amigos que desgraciadamente no tenían lo que yo: una familia unida, una vocación...
¿Cómo recuerda los días de prisión? ¿Aprendió algo?	4. Sí, murieron muchos chavales que conocía. Mi barrio vivió la masacre de la heroína.

<p>Hace dos años tuvo a su primer hijo, Sergio. ¿Lo tendrá más fácil que Sergio padre?</p>	<p>5. Soy muy de Los Chichos y muy de Camarón. Me dedico a rapear, aunque con melodías flamencas. Me habría encantado ser cantaor, pero no tenía facultades. Aun así, me siento más flamenco que rapero, entre otras cosas porque el gremio del hip hop me criticó mucho por fusionarlo.</p>
<p>¿Era su primer robo?</p>	<p>5. La universidad es un privilegio del que podemos disfrutar casi la sociedad al completo. Cada vez tiene menos valor un título en el sentido de que no te garantiza una carrera laboral estable y aun así las necesidades de la zona en la que me he criado hacen muy difícil que suba la ratio de graduados. Deseo con todas mis fuerzas que cada vez sean más, que la mayoría de noticias que salen del barrio no sean por actos delictivos y que una persona que se ha criado en ese ambiente, que sienta ese ahogo, vea que se puede salir.</p>
<p>Al recuperar la libertad, llegó la música...</p>	<p>6. Va a tener menos necesidades materiales y eso puede ser perjudicial en algún momento si su madre y yo no sabemos gestionarlo. Me preocupa que tenga demasiadas cosas, que no lo valore. Pero pienso en mi pasado y en su futuro, y son muy diferentes.</p>

Actividad 4 (5´):

Escuchemos el [audio](#) de Haze

5. Expresión oral (15´), basándonos en los textos y en la canción.

Preguntas ejemplo:

- ¿Cuál es la lección de vida que te llevas de Haze?
- ¿Aprendiste sobre Nebrija algo nuevo que no sabías?
- ¿Conoces a personas que han dado un cambio de 360 grados en su vida?
- ¿Crees que los estudios son necesarios hoy en día?

Propuesta para la sesión siguiente:

[Vídeo](#) de Lola Pons:

Fuentes:

[Artículo 1](#)

[Artículo 2](#)

