

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera

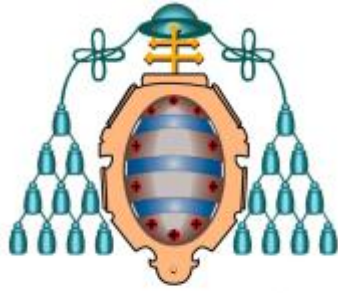
V Edición

***La cultura hispanoamericana en las clases de ELE:
Nuevas perspectivas y aplicaciones***

AUTOR: Cinthia Prida Mercau

TUTOR: Araceli Iravedra Valea

20 de junio de 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

***La cultura hispanoamericana en las clases de ELE:
Nuevas perspectivas y aplicaciones***

AUTOR: Cinthia Prida Mercau

TUTOR: Araceli Iravedra Valea

Índice

Introducción.....	5
CAPÍTULO I	
1. La cultura en el aula de ELE: delimitación del objeto de estudio.....	8
2. Cultura hispanoamericana. Su lugar en las clases de ELE.....	11
3. La cultura hispanoamericana en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	15
4. El plurilingüismo y el pluriculturalismo en el MCER.....	18
CAPÍTULO II	
1. La cultura hispanoamericana a través de la narrativa.....	20
1.1 Unidad didáctica: “El léxico rioplatense a través de la literatura”.....	23
2. La cultura hispanoamericana a través de la poesía.....	31
2.1 Propuesta didáctica: “¿Qué sos Nicaragua?”.....	34
CAPÍTULO III	
1. La cultura hispanoamericana a través de la música.....	39
2. El contenido cultural en los ritmos hispanoamericanos.....	41
2.1 El Reguetón.....	41
2.2 El tango.....	42
2.3 Ritmos folclóricos hispanoamericanos.....	43
2.4 Propuesta didáctica: “La ronda catonga”.....	45
CAPÍTULO IV	
1. La cultura hispanoamericana a través de las TIC.....	50
2. Dos herramientas a tener en cuenta: los blogs y Twitter.....	53
2.1 Los blogs.....	53
2.2 Twitter en el mundo de ELE.....	55
2.3 Propuesta práctica: Hispanoamérica en el aula de ELE.....	57
2.4 Propuesta práctica en Twitter: Hispanoamérica ELE.....	59
CONCLUSIONES.....	61
BIBLIOGRAFÍA.....	63
ANEXOS.....	67

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende ilustrar la importancia y la enorme utilidad de la cultura hispanoamericana en el aula de español como lengua extranjera¹, no solo como elemento dinamizador, sino también como vehículo de cuantiosos e invalorable conocimientos que, sin duda, enriquecen y facilitan al alumnado el aprendizaje de español como idioma transnacional.

Al iniciar el trabajo de investigación acerca de los recursos más utilizados en la enseñanza del español que estuvieran relacionados con la cultura de los países hispanoparlantes al otro lado del Atlántico, hemos podido verificar que la cultura hispanoamericana no constituye en sí misma un tema lo suficientemente abordado por los profesionales del área que nos ocupa. Podemos encontrar diseños de actividades relacionadas con el (mal llamado) español de América², debates sobre el papel de la literatura hispanoamericana en el aula de ELE, ríos de tinta acerca de la casi total ausencia de variedades diatópicas en los manuales de ELE editados en España; y, sin embargo, es más difícil encontrar material específico sobre la importancia de los contenidos culturales hispanoamericanos en los cursos de español. Parece ser un tema menor, que no se considera importante sino más bien accesorio.

Este hecho no deja de ser sorprendente si tenemos en cuenta que, por ejemplo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes³ contempla la importancia de los referentes culturales no solo del ámbito español, sino de toda Hispanoamérica. Se especifican en él los posibles contenidos del curso, entre los que podemos encontrar desde el acercamiento a la cumbia, el tango y la música tradicional popular, pasando por las religiones y deidades precolombinas, hasta incluir el reconocimiento de universidades importantes en el ámbito hispánico como pueden ser la Universidad Autónoma de México o la Universidad de Buenos Aires. Lo que parece evidente es que en la práctica estos contenidos quedan solo en el papel y no se les dedica el tiempo suficiente en la realidad de los cursos.

¹ En adelante, ELE.

² Preferimos hablar del español en América, dada la diversidad de la lengua a lo largo del continente.

³ En adelante, PCIC

¿Por qué plantear, en este momento dulce para la enseñanza de ELE en el mundo, la importancia de los contenidos culturales del ámbito hispanoamericano? Justamente porque sería un grave error relegar al olvido ese universo de conocimientos, costumbres y tradiciones que construyen el día a día del español para la mayor parte de los hablantes de esta lengua, aquellos que se encuentran fuera de España (donde solo habitan alrededor de 46 millones de hispanohablantes, sobre un total que ronda los 500 millones)⁴.

La transmisión de la cultura del mundo hispanoamericano no debe asociarse con contenidos poco motivadores, sino formar parte natural de las clases de español, fomentando la creatividad y el interés de los alumnos por culturas que, en principio, pueden parecer muy distantes (tanto geográficamente como en términos socio-culturales) pero que en realidad están profundamente hermanadas con la cultura española, sea por herencia de la conquista española en América, sea por la enorme influencia de las culturas precolombinas y criollas en el español peninsular. Estos elementos culturales de «ida y vuelta» deberían ser un elemento complementario habitual que nos ayudará como profesores a cumplir con el objetivo de una pluriculturalidad a través del plurilingüismo, como nos señala el Marco Común Europeo de Referencia⁵ para las lenguas, sobre el que hablaremos también a lo largo de este trabajo.

Las aplicaciones didácticas del universo hispanoamericano en las clases de español como lengua extranjera son infinitas, qué duda cabe. Por ello, como profesores no podemos quedarnos anclados en el libro de texto y en los contenidos que en él se enumeran si realmente queremos hacer de nuestros cursos y clases un lugar en el que el alumno adquiera una competencia comunicativa pluricultural. Tenemos a nuestra disposición un amplísimo catálogo de materiales con los que podemos trabajar la cultura hispanoamericana en el aula: la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC, ese mundo en constante actualización que crece y se expande en todos los ámbitos, incluido el de la educación.

⁴INSTITUTO CERVANTES (2013). *El español, una lengua viva: informe 2013*. Madrid. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf

⁵ En adelante, MCER.

Lo que queremos hacer con este trabajo es despertar el interés por la cultura hispanoamericana como herramienta de trabajo en el aula, presentar posibles aplicaciones didácticas que inspiren la creatividad de profesores y alumnos, y sobre todo, demostrar que la cultura puede aprovecharse desde distintas perspectivas sin que sea un elemento aburrido ni un factor de ralentización en las clases de ELE. Encontrar nuevas vías y aplicaciones prácticas en la enseñanza de idiomas siempre requiere esfuerzo y voluntad, pero como dice el refrán, *todo es empezar*.

CAPÍTULO I

1. La cultura en el aula de ELE: delimitación del objeto de estudio

Hablar de cultura, tanto en el ámbito de la enseñanza de lenguas como fuera de él, suele dar lugar a extensos debates que comienzan y terminan con los mismos interrogantes: ¿qué entendemos por *cultura*? ¿Cuál es la definición de *cultura* más adecuada? Etc. En el presente trabajo no me detendré en esta problemática; considero que constituye materia de estudio para un trabajo más amplio y específico. Definiré entonces la cultura (y en este caso, la cultura hispanoamericana) en tanto objeto de estudio para el aula de ELE de cara a los objetivos planteados en este proyecto.

Si consultamos el Diccionario de la Real Academia Española, encontraremos que la palabra *cultura*⁶ es definida en su tercera acepción como el «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.». Sin embargo esta definición quizás nos resulte demasiado amplia en relación a aquello que podremos abordar en nuestros cursos de ELE. Una definición de cultura que plasma muy bien el sentido de aquello que podríamos transmitir a nuestros alumnos en las clases de español sería la de cultura como representación:

[...] la representación que un grupo social da de sí mismo y de los otros a través de sus producciones materiales, obras de arte, literatura, instituciones sociales y aún los objetos de la vida cotidiana y los mecanismos que aseguran su perennidad y su transmisión (Jodelet, en Guillén Díaz 2004: 840).

Ahondando en el papel que la cultura debe jugar en las aulas de idiomas, las autoras Lourdes Miquel y Neus Sans parecen haber sentado las bases de un modelo a seguir en un artículo publicado en la revista *Cable*⁷ y titulado «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua»⁸, del año 1992. Dicho artículo se ha convertido en un referente para la mayoría de profesionales en el mundo de ELE. No hace falta más

⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de: <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>

⁷ Revista especializada ya desaparecida.

⁸ MIQUEL LÓPEZ, L., y N. SANS (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *CABLE*, 9, 15-21. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material%20RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

que echar un vistazo a los trabajos publicados posteriormente y hasta la actualidad sobre el tema de la cultura en las clases de español, trabajos en los que se cita a dichas autoras como aquí se hará a continuación.

En aquel artículo se hablaba de tres tipos de cultura: la Cultura con mayúscula, la cultura «a secas» y la kultura con k. La primera hacía referencia a la cultura entendida como el conjunto de conocimientos de literatura, historia, geografía o arte que hacen de cualquier ciudadano una persona culta (es decir, lo primero que viene a la mente cuando alguien habla de cultura). Por otra parte, la cultura «a secas» era definida de la siguiente manera:

[...] comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura [...] abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido (Miquel y Sans 1992).

Y por último, la kultura con k, a la que han llamado «dialectos culturales», y se refiere a los códigos compartidos dentro de una comunidad pero en círculos sociales más pequeños, como pueden ser determinados barrios, tribus urbanas, etc.

Las autoras afirmaban que la cultura «a secas» debía ser el núcleo central de nuestra manera de entender la cultura en una clase de ELE. El alumno, además de aprender léxico, gramática y tiempos verbales necesitaría conocer los códigos de la cultura «a secas» para poder entender a aquellas personas que utilizan el español como lengua materna: cómo incorporarse a un turno de espera en una pescadería, que a las 8 de la mañana pocos negocios estarán abiertos, o que las raciones pueden pedirse simplemente como «una de... ». Solo a través del conocimiento de la cultura «a secas» el aprendiente de español podría llegar a comprender los otros dos tipos de culturas, dicho esto sin olvidar que muchos elementos de aquellas dos terminan con el tiempo impregnando la llamada cultura a «a secas». Ejemplo claro de este fenómeno es la lexicalización de algunos personajes de la literatura clásica, como ocurre en la expresión «ser un donjuán», oír en cualquier conversación frases como «Juventud, divino tesoro» (provenientes del mundo de la poesía) o que en una conversación cualquiera un hablante de español utilice expresiones como «Mola mucho», utilizando palabras que en un principio solo pertenecían a determinado grupo dentro de la comunidad.

Este enfoque resultó novedoso y, en algún punto, clave para los docentes de español como lengua extranjera, que han hecho del citado artículo un documento ineludible a la

hora de tratar cuestiones como la cultura o la pragmática en el mundo de ELE. Años más tarde, una de sus autoras, Lourdes Miquel, realizó una serie de matizaciones sobre aquel artículo en el capítulo del año 2004 sobre la subcompetencia sociocultural⁹ que ella misma redactó para el *Vademécum para la formación de profesores* (algo así como la Biblia de los profesores de ELE, sin duda la obra más completa sobre el mundo de la enseñanza de español a extranjeros hasta el momento). En esta ocasión la autora decide rebautizar los tres tipos de cultura de la siguiente manera: la cultura esencial (antes cultura «a secas»), la cultura legitimada (antes Cultura con mayúscula) y la cultura epidérmica (antes kultura con k).

La importancia del matiz en este capítulo radica en que Miquel otorga un nuevo papel a la cultura legitimada. Si bien mantiene su postura en cuanto a que la cultura esencial debe seguir siendo el corazón y el motor de nuestra enseñanza de ELE, ahora indica que «sí es importante reflexionar sobre los productos de esta cultura legitimada que han traspasado la línea de división entre las dos y pertenecen al acervo de la cultura esencial» (Miquel 2004: 517). Este camino de la cultura legitimada a la cultura esencial es lo que inspira y guía el presente trabajo.

Mi objetivo entonces no será centrarme en la cultura esencial, dada la imposibilidad de extenderme sobre las particularidades de cada país o región de Hispanoamérica. Me centraré en los elementos de esa cultura legitimada de los países hispanoamericanos que, en la mayoría de las ocasiones, queda olvidada en los currículos a pesar de su innegable influencia en nuestra lengua y en nuestro día a día. Para terminar, expongo aquí una definición de cultura que resume el espíritu de lo que considero que como profesores de ELE debemos enseñar y transmitir a nuestros estudiantes:

Queda claro que estamos moviéndonos en un terreno bastante amplio que considera la cultura como un código social compartido por los hablantes de un país o región donde se inserta también el rico caudal de la literatura, el arte, las tradiciones y la historia perteneciente a ese determinado pueblo en una época determinada. Esta cultura con mayúscula también forma parte del fenómeno cultura, y nosotros, profesores, debemos facilitarles a nuestros alumnos una entrada a esta riqueza y patrimonio acumulados (Esteves dos Santos Costa 1996:196).

⁹ MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (511-531). Madrid: SGEL.

2. La cultura hispanoamericana. Su lugar en las clases de ELE

Es probable que, al hablar de cultura hispanoamericana, rápidamente surja la siguiente reflexión: no podemos hablar de *una* cultura hispanoamericana, cuando hay veinte países distintos en Hispanoamérica (veintiuno, si contamos también los Estados Unidos, donde el español ya no se considera una lengua extranjera). Esta consideración es totalmente legítima, sobre todo si se tiene en cuenta lo que podrían tener en común un mexicano y un chileno más allá del español como lengua oficial. Sin embargo, hay ciertos rasgos que caracterizan a cada uno de estos países, y que impregnan su léxico y su forma de hablar el español en general.

Justamente, realzar el lugar que debe ocupar ese conjunto de saberes y conocimientos que llamamos cultura hispanoamericana es fundamental para desterrar la extendida idea de que, desde México hacia abajo, toda Sudamérica es un bloque sin matices ni diferencias. Esta idea la comparten Sitman y Lerner, y la expresan de la siguiente manera:

[...] el estudiante se ve expuesto a diversas variedades dialectales, distintos registros, diferencias léxicas y sintácticas regionales [...] todo un repertorio surgido de una herencia cultural común que comprende lo hispano y lo indígena a la vez. Al explicitarle esta heterogeneidad al estudiante, contribuimos –esperamos- a disolver el prejuicio tan difundido que considera al mundo hispanohablante como un bloque homogéneo (Sitman y Lerner 1994).

En esta idea encuentro un punto destacable que poco suele tenerse en cuenta: el aporte de las culturas y lenguas precolombinas al español. Es de esperar que una amplia mayoría de los hablantes nativos de español desconozca el origen indígena de palabras de uso habitual como *tiza* (del náhuatl *tizatli*), *cacique* (de origen caribe) o *chicle* (del náhuatl *tzictli*)¹⁰. Los estudiantes de español como lengua extranjera podrían interiorizar estos conocimientos de manera natural al abordar las culturas de los países hispanoamericanos, ampliando además su léxico. Ejemplos como estos demuestran que, al hablar de cultura hispanoamericana, no solo se habla de comida, geografía o vestimenta, sino también del fuerte legado que el español recibe de las culturas originarias de los países transatlánticos.

¹⁰ Etimologías recogidas en el *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 7 de abril de 2014, de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Habitualmente, el debate sobre el elemento hispanoamericano se centra en la falta de variedades diatópicas en los manuales de ELE, haciendo referencia al léxico de los países hispanoparlantes (y también a la falta de variedades diatópicas propias de la península ibérica, claro está, pero no centraremos el trabajo en esa problemática). También se suele hacer hincapié en qué norma se debe enseñar, evaluando si la norma del español peninsular debería ser la que se enseñe alrededor del mundo o si, por el contrario, cada profesor debería enseñar su propia norma según su país de procedencia. Estos debates son, sin duda, importantes y necesarios. Sin embargo, no alcanzan a responder a la problemática que nace a raíz de la ausencia de los contenidos culturales hispanoamericanos en las clases de ELE que se dictan en todo el mundo.

¿Por qué es importante que en las clases de español se hable del mate¹¹ o la guatita¹², además de hablar de paellas y jamón? ¿Por qué es útil hablar de candombe, tango o cumbia, y no solo del flamenco? El mero hecho de tener que hacer esta pregunta es la prueba de que la cultura del español posee una riqueza aún no asumida por sus hablantes, y por ende, muy poco conocida por los estudiantes de esta lengua. Como profesores, al centrarnos demasiado en la cultura española, negamos a nuestros alumnos un sinnúmero de conocimientos que, a posteriori, les serían de gran ayuda al entrar en contacto con cualquier hispanohablante alrededor del planeta. Así pues, «el estudiante de español debe tener la oportunidad de enriquecerse de la variedad y diversidad que le ofrecen las diversas culturas de habla hispana» (Garrido 2002).

Esta ausencia de Hispanoamérica en los materiales de enseñanza de ELE también es advertida y analizada por profesionales de países de habla no española, como Corea del Sur o Noruega. Por ejemplo, el análisis de uno de los manuales de ELE de referencia en Corea del Sur (*El Español I*) deja en evidencia que:

Hay pocas menciones sobre las fiestas hispanoamericanas o costumbres latinas, no explica que no se usa la forma de vosotros/as en América Latina ni que en algunas regiones como en Argentina, Uruguay y Paraguay se usa otra forma de pronombre, vos, para indicar la 2da persona del singular. [...] El manual ofrece una imagen muy limitada de la cultura hispanohablante y los contenidos culturales están presentados de manera parcial (Ahram Song 2011).

¹¹ Infusión de yerba mate consumida en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

¹² Guiso elaborado en Ecuador con librillo picado en salsa de cacahuete.

Song deja claro a lo largo de su análisis que la cultura hispanoamericana es marginada, casi ignorada totalmente, al igual que las características del español en los países hispanoamericanos, hecho que refuerza la idea de una cultura o un español «de segunda» que se mantiene siempre un escalón por debajo del español peninsular y su universo cultural. No se dice abiertamente que esa sea la norma estándar, pero en la práctica es lo que se entiende tanto por los contenidos como por la estructuración de los materiales editados para ELE.

En Noruega, la percepción no es muy distinta. Ingunn Hansejordet, profesora de la Universidad de Bergen, en un artículo del año 2012 titulado «La marginación de la literatura de Hispanoamérica en el español como lengua extranjera» lo deja muy claro:

En cuanto a la marginación de Hispanoamérica de la asignatura ELE ésta ha sido mostrada por Liv Eide y Ase Johnsen (2006), que han analizado gran parte de los métodos usados en Noruega. Las autoras señalan una tendencia clara: España ocupa más espacio que América, y en los textos sobre América el continente se ve desde fuera, como algo extraño (Hansejordet 2012).

En el citado artículo, la autora expresa su desacuerdo con el hecho de que todo lo relacionado con Hispanoamérica se traiga a colación en las clases como algo «exótico» o «curioso», cuando en realidad forma parte del español como lengua y como cultura por derecho propio.

El auge del español en países como Noruega o Finlandia demuestra el interés de aquellas culturas por adentrarse en el mundo que encierra nuestra lengua, y el hecho de que en uno de estos países se dedique todo un artículo a la marginación de Hispanoamérica en el mundo de ELE confirma las sospechas: esta problemática es real y debemos prestar atención para encontrar la manera de integrar el elemento hispanoamericano de manera natural en nuestras clases. No solo porque las distintas variedades del español merezcan su reconocimiento, sino porque esta inclusión forma parte de esa interculturalidad por la que abogamos desde la docencia de lenguas. Los estudiantes de idiomas son personas que buscan ponerse en contacto con otras culturas, y en palabras de la profesora noruega, «es difícil que un manual invite a este tipo de encuentros si los textos que tratan de Hispanoamérica enfatizan la otredad como algo muy lejano [...] rozando lo ridículo» (Hansejordet 2012).

La ausencia de Hispanoamérica en manuales de ELE (problemática sobre la cual existen diversas investigaciones, sobre todo haciendo hincapié en la falta de variedad

léxica) se refleja en las aulas. Es precisamente en las clases donde los profesores podemos aportar con nuestra creatividad y profesionalidad el elemento diferenciador. Sea en el país que sea, y con la frecuencia que estimemos oportuna teniendo en cuenta las características de nuestro alumnado, debemos ser capaces de superar la costumbre de hablar siempre de los mismos tópicos (paella, toros, flamenco) e ir más allá: España es más que sol y playa (que, sin duda, los tiene), y el español como lengua es más que España (país donde ha nacido el castellano y que ha llevado el español más allá de sus fronteras). Por ello este trabajo intenta mostrar las diferentes posibilidades y sobre todo la utilidad de la cultura hispanoamericana en el aula de ELE.

3. La cultura hispanoamericana en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

A día de hoy, el PCIC constituye la guía más completa para los docentes de español alrededor del globo. El objetivo de esta monumental obra editada por el Instituto Cervantes (consta de tres volúmenes y dos mil páginas) es ordenar y dar forma a los contenidos que los alumnos deben recibir a lo largo de su aprendizaje de español. Para ello, sigue las recomendaciones del Consejo de Europa del año 2001 y organiza los niveles según el MCER: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Al observar con atención su índice, veremos que en el PCIC no solo contamos con los contenidos gramaticales, ortográficos, o de fonética y pronunciación, sino que además de las funciones y nociones específicas y generales clasificadas para cada nivel, encontramos en el capítulo número 10 la información específica referida a los «Referentes culturales». En este capítulo se encuentran concentrados, junto a los contenidos culturales españoles, los contenidos sobre Hispanoamérica y su cultura. El inventario se encuentra dividido en tres apartados: «Conocimientos generales de los países hispanos», «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente» y «Productos y creaciones culturales».

Si se tiene en cuenta que existe un capítulo de estas características en el PCIC, y que el mismo constituye una especie de biblia para los docentes de ELE, podría parecer innecesario el presente trabajo y hasta inconcebible la idea de que la cultura hispanoamericana no formara parte de las clases de ELE. Sin embargo, como ocurre en muchas ocasiones, la práctica dista mucho de la teoría.

El capítulo 10, «Referentes culturales», junto a los capítulos 11 y 12 («Saberes y comportamientos socioculturales» y «Habilidades y actitudes interculturales») pretenden incorporar «el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa» (PCIC 2006). Todos esos conocimientos que se detallan en estos apartados (desde los medios de transporte hasta las fiestas populares y las actitudes frente a los saberes culturales, pasando por el cine, el teatro o los tipos de vivienda) tienen como objetivo desarrollar la competencia intercultural del alumnado, uno de los estandartes del MCER, como veremos más adelante.

Para todos aquellos profesores que pudieran tener dudas sobre la importancia que desde el Instituto Cervantes se le otorga a la cultura de los países hispanoamericanos, es una satisfacción encontrarse en la introducción al capítulo «Referentes culturales» con estas palabras:

[...] en el inventario de Referentes culturales se presenta un tratamiento no solo de los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos. La enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material (PCIC 2006).

Con estas palabras queda claro que la intención del PCIC es que los profesores hagan partícipes a sus alumnos de la riqueza cultural que el español posee a ambos lados del Atlántico. Se pretende incorporar al aprendizaje de español conocimientos de tipo cultural como pueden ser los geográficos, históricos, de literatura o religión, incentivando además la enseñanza de valores y creencias de fuerte arraigo en las culturas del continente americano, ya que «su conocimiento puede ser rentable desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y de su incidencia en el desarrollo de la competencia cultural» (PCIC 2006). Se habla de rentabilidad en el aprendizaje cuando un alumno no solamente sabe que alguien de Perú puede ser «de la costa» o «de la sierra», sino que sabe también qué connotaciones tiene pertenecer a cada uno de esos dos espacios geográficos.

Como se ha explicado anteriormente, estos contenidos se encuentran organizados por los niveles del MCER y también siguiendo dos criterios: el grado de universalidad y el de accesibilidad. Respecto al primero, los contenidos más universales se ven en los primeros niveles (las obras de Frida Kahlo o la apertura del Canal de Panamá), es decir, los de aproximación, mientras que los menos universales se ven en las fases más avanzadas o de consolidación (como el Festival Internacional de la Canción de Viña del Mar o las diferentes ideas y estereotipos relacionados con la capitalidad en América). El segundo criterio, el de accesibilidad, se refiere no solo a «que los alumnos puedan acceder a determinadas realidades [...] sino también a su mayor frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en los países de origen de los alumnos» (PCIC 2006).

Cabe destacar que en el apartado de «Productos y creaciones culturales», son los aspectos relacionados con la literatura y el cine los que protagonizan el índice de

contenidos, teniendo en cuenta su valor como materiales aptos para trabajar en las clases de ELE.

4. El plurilingüismo y el pluriculturalismo en el MCER

Para los profesores de idiomas que se forman y trabajan en Europa, el MCER es lo más parecido a un manual de instrucciones o una guía de estilo. En el mismo documento, elaborado por el Consejo de Europa y presentado en el año 2001, el MCER se define como «una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa» (MCER 2001:12)

Como es lógico, siendo un documento redactado para guiar a los profesionales de la enseñanza de idiomas en el viejo continente, y con la intención de unificar los criterios en lo que a políticas lingüísticas se refiere, no es posible encontrar en este documento referencias directas a Hispanoamérica ni a la cultura hispanoamericana. Esto es de esperar en primer lugar, dada la naturaleza europea del MCER, y en segundo lugar, por referirse este documento a la enseñanza de lenguas europeas en general, y no a la del español en particular. Sin embargo, a la hora de hablar sobre la cultura hispanoamericana en las clases de ELE, sí que cabe la observación de un punto clave en el MCER: el concepto de plurilingüismo en el contexto del pluriculturalismo.

Hasta finales del siglo XX, al hablar de conocimiento de lenguas se hacía referencia al concepto de multilingüismo. Bajo este concepto se englobaban los conocimientos de idiomas que los estudiantes fueran adquiriendo de manera reglada, gracias a la oferta en los centros educativos. Dentro del multilingüismo, el aprendiente de lenguas iba acumulando conocimientos de manera compartimentada, sin relacionar las competencias adquiridas en una lengua con las adquiridas en otra. A partir de la redacción del MCER, se aspira al plurilingüismo:

[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (MCER 2001:15)

Desde esta nueva perspectiva, el aprendiente de lenguas irá relacionando los conocimientos adquiridos, tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural, desarrollando la competencia necesaria para cambiar de lengua, dialecto o registro según sea necesario

en cada momento y en cada situación. Actualmente, gracias a la movilidad de los ciudadanos, no solo en Europa sino a nivel mundial, la evolución del plurilingüismo se ve favorecida en un contexto pluricultural.

Por ello, la enseñanza del español también debe atender al concepto de pluriculturalismo que se defiende a través del MCER. Como ya se ha dicho anteriormente, el español es una lengua pluricultural por naturaleza, dada la cantidad de hablantes repartidos entre América y Europa y su evolución en tan amplios territorios a lo largo de los siglos. Es de suma importancia que los profesores de ELE sepan transmitir esa diversidad cultural a sus aprendientes, dado que esos conocimientos culturales los ayudarán a entenderse con cualquier hablante de español, independientemente de cuál sea su país de origen. Esto cobra vital importancia si se tiene en cuenta el constante aumento de la población hispanoamericana en Europa.

En la enseñanza de cualquier lengua, el elemento intercultural es fundamental, no solo para reforzar el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos, sino también para favorecer las competencias pragmáticas y socio-culturales de los aprendientes de lenguas.

CAPÍTULO II

1. La cultura hispanoamericana a través de la narrativa

Mucho se ha hablado ya sobre el papel de la literatura en aulas de ELE y de su trayectoria con altibajos: desde los comienzos de la enseñanza de lenguas, momento en el que la literatura era parte fundamental de las clases (como herramienta central de lecto-escritura en la lengua extranjera, no como medio sino como fin), hasta llegar a nuestros días, momento dulce para la literatura en las aulas, pasando por los enfoques nociofuncionales (en los cuales la literatura casi no tenía cabida).

Poco a poco, los profesionales del español como lengua extranjera hemos tomado conciencia del tremendo potencial de la literatura en el aprendizaje de lenguas. Si bien es cierto que una amplia mayoría del profesorado dice estar a favor de la literatura en el aula solo a partir de niveles intermedios y altos, creo que siempre es posible utilizarla como recurso, incluso en los niveles más bajos si se trabaja con creatividad y flexibilidad. Cabe aclarar que, cuando hablo de la literatura en el aula de ELE en el presente trabajo, me refiero a la literatura como «excusa» para aprender la lengua, y no a la literatura como asignatura dictada en español (en cuyo caso el profesor requerirá una formación específica, y la metodología será completamente distinta).

Si la literatura funciona como herramienta para aprender una lengua, tanto más lo hace como vehículo de cultura. Desde mi punto de vista, son dos las ramas del arte que destacan como excelentes aliados en el aula de ELE para transmitir los elementos de la cultura hispanoamericana: la literatura y la música. De la segunda hablaremos más adelante.

La narrativa hispanoamericana constituye en sí misma una fuente inagotable de recursos para el profesor de ELE, más allá del nivel y los intereses del grupo meta. La lista de autores de novelas y cuentos es interminable: Borges, García Márquez, Cortázar, Rulfo, Vargas Llosa, etc. Autores de distintos estilos y personalidades unidos por una lengua común: el español. Ellos se convertirán en aliados del profesor según las exigencias de cada curso, cubriendo necesidades lingüísticas (conocimientos de gramática, sintaxis, léxico, etc.) y culturales (conocimientos geográficos, históricos, gastronómicos, etc.). Es muy importante que el profesor analice cuáles son las

necesidades e intereses de sus alumnos, para así poder elegir el texto adecuado e introducirlo en el aula en el momento justo.

Dada la diversidad de variantes del español que existe en América (desde México y su área de influencia hasta el fácilmente reconocible español rioplatense, pasando por la variante andina), la narrativa de sus autores funciona como almacén de una riqueza lingüística y cultural extraordinaria. En palabras de Sitman y Lerner:

[...] la literatura como recurso se vuelve mucho más útil pues, dadas las circunstancias, el profesor de ELE se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural, y no solamente de un país, sino que se desempeña como una suerte de “embajador” del mundo hispanoamericano en general (Sitman y Lerner 1994).

Pero, ¿por qué insistir en el uso de la narrativa hispanoamericana en las aulas, teniendo autores como Miguel de Cervantes o Camilo José Cela en la literatura española? La respuesta es simple: *en la variedad está el gusto*, como dice el refrán. Más allá de la riqueza que supone para el alumno poder leer a autores de ambos márgenes del Atlántico, estará interiorizando, casi sin darse cuenta, una cantidad de conocimientos culturales que de otra manera no querría (ni vería necesario) estudiar. Por ejemplo, saber que el río Magdalena se encuentra en Colombia gracias a la lectura de un fragmento de *El amor en los tiempos del cólera*, de García Márquez. O saber que Cuba cuenta con una importante colonia china que convive con la africana y los descendientes de españoles desde principios del siglo XX gracias a la novela *La isla de los amores infinitos*, de Daína Chaviano. O entender cuál es la relación que existe entre los porteños de Buenos Aires y la población del interior del país gracias a *Boquitas pintadas*, de Manuel Puig. Todos esos conocimientos influirán en la manera en que el alumno se acerque al español a través del tiempo. Probablemente será capaz de relacionar las raíces africanas de la población cubana con su reflejo en el español de ese país, o entenderá por qué es más apropiado hablar de español rioplatense y no de «español argentino».

Indudablemente, otra de las razones por las que creemos firmemente en la utilidad de la literatura en las aulas de ELE es el aprendizaje del léxico. Superada ya la fase inicial en la que los alumnos acostumbraban a elaborar listas de vocabulario, la literatura se revela como otra manera entretenida y dinámica para los alumnos de español de interiorizar léxico nuevo casi sin esfuerzo. En el caso de la literatura hispanoamericana existe un plus: no solo interiorizarán nuevos vocablos, sino que además asociarán el

léxico a una zona determinada: caribe, México, zona andina, etc. Un buen ejemplo de esto es el uso que se le da al subgénero literario de la historieta o cómic (tanto en Hispanoamérica como en España), más precisamente al personaje del argentino Quino: Mafalda. Generalmente, dada su mínima extensión y su toque de humor e ironía, se suele menospreciar la utilidad del cómic en el aula de idiomas como recurso eficaz, utilizándolo como un elemento meramente ilustrativo. Sin embargo es un recurso muy completo que conviene tener en cuenta:

Desde el punto de vista lingüístico, permite diferenciar elementos varios: fonético-fonológicos (onomatopeyas, aliteraciones), morfosintácticos (estructura de las oraciones, uso de sustantivos, verbos, adjetivos), léxicos (niveles y registros), y pragmáticos (el componente lingüístico del texto, la coexistencia espacial iconográfica, la temporalidad, el encuadre, los gestos, la metáfora visualizada). En lo semántico, permite, al mismo tiempo, ver la ideología del autor, los valores que se propone transmitir (Coscarelli 2009: 5).

En términos generales, la literatura funciona como un organismo vivo: un texto puede crecer, cambiar y transformarse completamente. Ese es otro punto fuerte de la literatura en el aula, incluyendo al cómic: puede motivar el trabajo autónomo del alumno a través de la escritura creativa. No solo se ejercita la comprensión escrita (o la comprensión oral si solo realiza la lectura el profesor, o uno de los alumnos), sino que se puede (y debe, desde nuestro punto de vista) trabajar también la expresión escrita. Un ejercicio en el que el alumno pueda moldear el texto, continuarlo, o simplemente idear un texto completamente nuevo a partir de lo leído; este tipo de actividades son esenciales para interiorizar los contenidos aprendidos de manera natural, sin tener que forzar a los alumnos a *estudiar*, sino a *usar* la lengua.

Por lo anteriormente expuesto, la narrativa (y la literatura en general) puede considerarse un elemento ideal para trabajar la cultura hispanoamericana en las clases de español, de una manera dinámica y entretenida, pero sin perder un ápice de seriedad y especificidad. A continuación, presento una propuesta didáctica a través de la cual integrar la literatura, concretamente la narrativa hispanoamericana, en un curso de español como lengua extranjera.

1.1 Unidad didáctica: «El léxico rioplatense a través de la literatura»

Autor: Cinthia Prida Mercau

Material para el profesor

Asignatura de referencia: «El español en el Río de la Plata» - Cursos especiales del Instituto Cervantes en Río de Janeiro.

Duración de la asignatura: 20 horas.

Horario: martes - jueves de 18hs a 20hs.

Grupo meta: Jóvenes y adultos, a partir de 18 años de edad. Portugués como lengua materna y nivel de educación superior. Interesados en aprender la variedad rioplatense del español a causa de la cercanía geográfica.

Nivel: Avanzado. Niveles B2-C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Objetivos generales de la asignatura: Introducir al alumnado en las características diferenciales del español en su variedad rioplatense, variedad dialectal de Argentina (zonas de Buenos Aires y Rosario, en Santa Fe) y Uruguay.

Competencias generales: Reconocer la utilización del voseo. A nivel fonético, reconocer el seseo y el yeísmo. Ampliar las competencias léxicas relativas a esta variedad. Modismos y frases hechas.

Competencias comunicativas: El alumno será capaz de desenvolverse en el ámbito rioplatense, comprendiendo las variedades diatópicas y adecuándose a las particularidades del español utilizado en la región, como el voseo, las frases hechas, los modismos, etc.

Eje temático de la unidad didáctica: La aparición del léxico rioplatense en textos literarios de autores sudamericanos contemporáneos (siglos XX y XXI).

Objetivos didácticos de la unidad: Facilitar al alumnado el reconocimiento de unidades léxicas utilizadas en el área rioplatense. El alumno deberá ser capaz de reconocer en la obra de reconocidos autores hispanoamericanos el vocabulario de uso cotidiano en el área de influencia. Es importante, además, que el alumno entre en contacto con la variedad dialectal a través de la obra de ciertos escritores que forman parte de la cultura hispanoamericana, iniciándose en el camino de la lectura de los clásicos hispanoamericanos en su versión original.

Metodología y recursos: A lo largo del curso se trabajará desde un enfoque comunicativo, poniendo el acento en la participación activa del alumno. La literatura en general, y los cuentos en particular, se nos presentan como una herramienta ideal para presentar al aprendiente de español las variedades diatópicas rioplatenses. No solo se acerca al alumno a autores hispanoamericanos de renombre como Borges o Puig, sino que además se le acerca al mundo cotidiano de la región de una manera entretenida y natural. En esta unidad trabajaremos con textos de Jorge Luis Borges, Roberto Arlt y Manuel Puig. También se utilizarán viñetas de Quino.

Temporalización de la unidad: La unidad ocupará 4 horas lectivas, es decir, dos sesiones completas. Esta unidad se integrará en el curso hacia el final del mismo.

- Trabajo presencial: 4 horas
- Trabajo autónomo: 6 horas

Cronograma y desarrollo de las sesiones de la unidad didáctica

Sesión 1: Esta sesión comienza con la presentación de la unidad: “Perdona, ¿qué has dicho?”. Con el personaje de Mafalda se explica brevemente la importancia de reconocer las particularidades del léxico rioplatense a fin de conseguir la competencia comunicativa. En la actividad número 1 se intenta que el alumno movilice aquellos conocimientos léxicos que ya ha adquirido a lo largo de su aprendizaje de español. Lo importante no es que pueda rellenar todos los huecos, sino que el proceso de búsqueda de los sinónimos le ayude, en primer lugar, a interiorizar los términos que acaba de conocer y, en segundo lugar, a trabajar la interacción oral con su compañero. Asimismo se anima a la lectura de la tira cómica *Mafalda* como una manera entretenida de ejercitar su comprensión lectora y sus conocimientos del léxico rioplatense.

Con *Los siete locos* de Roberto Arlt se pretende que el alumno conozca la existencia del autor y su obra. También que el alumno sea capaz de leerla interiorizando el léxico aprendido. Para ello, la actividad número 2 consistirá en leer el fragmento elegido en clase (previa entrega del Anexo I), a fin de solventar dudas y guiar a alumno en la lectura, teniendo en cuenta que será el profesor quien comente lo acontecido en los capítulos anteriores de la obra. Finalmente, en la actividad número 3 se trabaja el léxico mediante la escritura creativa. Esta actividad se encargará como trabajo autónomo y se entregará al profesor al cabo de una semana.

Sesión 2: En la segunda sesión dedicada al léxico rioplatense se leerá un breve relato de Jorge Luis Borges llamado «Hombres pelearon», del libro *El idioma de los argentinos*. Se introducirá la clase con una lluvia de ideas sobre la palabra *malevo* (actividad número 4), dado su protagonismo en el relato que se leerá a continuación. Antes de leerlo, no se revelará el significado de este vocablo, para poder trabajar con él después de la lectura. La lectura de este texto nos permitirá trabajar sobre expresiones importantes en el habla rioplatense, tales como «agarró la vereda», términos como *boliche* o *almacén* con distinto significado según su contexto, y también presentar el tradicional juego argentino de naipes del «truco» (variedad del juego valenciano). Sobre este texto los alumnos no tendrán actividades de expresión escrita.

Boquitas pintadas, de Manuel Puig, nos permite acercar a los alumnos a términos y expresiones de uso cotidiano en el área del Río de la Plata como *velador* o *internarse* en un hospital. La lectura de la carta de Nené en clase será de gran utilidad para que el profesor pueda darles a los alumnos información sobre el léxico y las expresiones que les fueran desconocidas, como, por ejemplo, «cuando era chica» en lugar de «cuando era pequeña». Además, también aparece léxico rioplatense que ha caído en desuso como *la toca*, o que es utilizado por la gente mayor, como el adjetivo *regia*. Si bien no se trabajará especialmente sobre estos términos, sí es importante que los alumnos los conozcan. En la actividad número 5 podrán trabajar el léxico durante la lectura de la carta. Después de la misma, se les encargará a los alumnos un ejercicio de escritura (actividad número 6), en el cual podrán afianzar el uso de algunos de los términos que aparecen en la carta. Esta actividad se encargará como trabajo autónomo y se entregará al profesor al cabo de una semana.

Evaluación: La evaluación de los contenidos aprendidos a lo largo de esta unidad didáctica se realizará de la siguiente manera:

Asistencia y participación	20% de la nota final
Primer trabajo escrito	40% de la nota final
Segundo trabajo escrito	40% de la nota final

Material para el alumno

Unidad didáctica: El léxico rioplatense a través de la literatura

Perdona, ¿qué has dicho?

Mafalda es una historieta argentina escrita por el humorista gráfico Quino entre 1964 y 1973. Mafalda es uno de los personajes de habla española más internacionales, y sin duda es el máximo exponente del habla rioplatense en el mundo de las historietas (cómic). Este personaje ha tenido mucho éxito tanto en Hispanoamérica como en España, Italia y Francia.

1.- Actividad en parejas: Leed la siguiente tira de Mafalda. ¿Entendéis lo que dice Susanita?



Ahora, rellena los huecos con sinónimos de las palabras que faltan.



- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____


Como hemos visto a lo largo del curso, el español del área rioplatense resulta de la mezcla de varias influencias, y relatando un hecho muy simple como la historia de Susanita podemos encontrarnos con varias unidades léxicas que no coincidan con el español que se habla y aprende en la península (España).

Allí, palabras como *morondanga* han caído en desuso, y otros vocablos como *cuadra* se utilizan en otra acepción totalmente distinta (nunca asociarán la palabra *cuadra* con una *calle*, sino con un espacio reservado a los animales y el trabajo en el campo).

Los siete locos de Roberto Arlt

2.- Roberto Arlt fue uno de los escritores argentinos que más se interesaron por integrar el lunfardo en sus obras. A continuación trabajaremos con un fragmento de *Los siete locos*, novela del año 1929. En dicha obra, podemos observar claros ejemplos del léxico rioplatense.

- Entrega del Anexo I

3.-  Ahora que has leído el texto, debes reescribir libremente el final del fragmento. La única condición es que en el nuevo final utilices al menos tres de las siguientes palabras o expresiones:

GIL – CASAMIENTO – ENGRUPIR – A LA MISERIA – CUADRA – CANA
CHORRO – BONDI – PLATA – ATORRANTE

–Pero, decime, ¿vos no podés prestarme esos seiscientos pesos?
El otro movió lentamente la cabeza.
–Te juro que los debo...” (CONTINÚA A PARTIR DE AQUÍ)

Borges y *El idioma de los argentinos*

4.- Antes de leer el relato «Hombres pelearon», de Jorge Luis Borges, responde a la siguiente pregunta:

¿Conoces la palabra «malevo»?



Si no la conoces, ¿Qué crees que significa? ¿Con qué podrías relacionarla?

Entrega del Anexo II

Boquitas pintadas de Manuel Puig

Boquitas pintadas es un folletín en 16 entregas, publicado en el año 1969. La historia transcurre a finales de los años 30, y a través de sus personajes podemos ver un poco de la vida cotidiana en un pueblo del interior de Buenos Aires y también en la gran ciudad.

Entrega del Anexo III

5.- En la carta que Nené le escribe a Mabel encontrarás las palabras correspondientes a los siguientes significados. Señálalas en el texto cuando las leas.

- 1) Ávido, codicioso, hambriento.
- 2) Fastidiar, molestar.
- 3) Dicho de una persona: que tiene pelo negro y tez blanca.
- 4) Lámpara o luz portátil que suele colocarse en la mesita de noche.
- 5) Bonito, lindo, excepcional.



¿Conocías la expresión «para tirar para arriba»?

Se utiliza para expresar la existencia de algo en abundancia. Existen, además, variantes de la misma expresión:

- En esa calle hay gente «para tirar para arriba»
- En esa calle hay gente como «para hacer dulce» / Tenemos tantas manzanas como «para hacer dulce».
- No tenemos dinero para «tirar al techo» / No estamos para «tirar manteca al techo»



6.- Ahora que has leído y comprendido la carta de Nené, escribe la carta que Mabel le envía como respuesta. Puedes contarle a Nené cómo era tu vida en el pueblo/la ciudad donde vivías cuando eras chico/a. Intenta utilizar algunas de estas palabras:

auto – valijas – cuadra - almuerzo – casamiento - departamento

2.- La cultura hispanoamericana a través de la poesía

A menudo se cuestiona la utilidad de la poesía en el aula de ELE. El problema radica en su fama de exquisita, complicada y de difícil acceso para el estudiante medio (y en alguna ocasión, también para el profesor). Sin duda, la mayoría de los aprendientes de una lengua extranjera no manejan con soltura los códigos del género poético, pero esto no debe convertirse en un obstáculo para que los poemas formen parte de nuestras clases de ELE de manera habitual.

En palabras del profesor Carlos Ferrer Plaza, «lo poético está íntimamente unido a las relaciones entre el ser humano y las posibilidades del lenguaje» (Ferrer Plaza 2009). No es nuestra intención definir la poesía en este trabajo, pero sí transmitir las razones por las que la misma puede ser una excelente herramienta en la clase de español, no solo para aprender la lengua, sino como vehículo de cultura.

Cuando se utiliza el poema como «excusa» para enseñar una lengua, con frecuencia la obra llevada al aula es desaprovechada, y su aparición en la clase se parece a un «recreo» del momento gramatical que lo antecede o corresponde al momento de distensión final de la clase o unidad didáctica. Como señala María Naranjo:

[...] en la mayor parte de las ocasiones, la presencia del poema se justifica sólo desde un punto de vista temático y se desaprovecha, a nuestro juicio, toda la riqueza que ofrece como *input* de lengua y base para desarrollar las destrezas fundamentales que forman parte del aprendizaje de una lengua (Naranjo 1999: 9).

Para que un poema resulte provechoso en la clase es fundamental dedicarle tiempo a su preparación como recurso, conocerlo, estudiarlo, preguntarnos por qué y para qué queremos llevarlo al aula. De esta manera podremos *sacar el jugo* al material, haciendo que nuestra clase gire en torno a él, y no se convierta por el contrario en un elemento meramente decorativo.

En este sentido, suelen desaprovecharse no solo los aspectos lingüísticos y los recursos poéticos, sino también los contenidos culturales. Al igual que ocurre con una novela, o un cuento, la obra poética se encuentra siempre impregnada de la cultura de su autor, empezando por la lengua que utiliza para escribir (que casi siempre suele ser la lengua materna), pasando por la temática que lo ocupa, el léxico utilizado, hasta llegar, por qué no, a los rasgos fonéticos y fonológicos que pueden influir, por ejemplo, en la

rima o en el ritmo en el momento de escribir un poema. Un ejemplo claro de poesía íntimamente ligada a la idiosincrasia de su autor es el *Martín Fierro* del argentino José Hernández. Poesía gauchesca a través de la cual nuestros alumnos pueden acercarse al universo del gaucho, figura característica en varios países de Sudamérica como Brasil, Argentina o Uruguay. Ciertamente, el *Martín Fierro* deberá trabajarse en los niveles más altos dada la dificultad de su lectura, pero no por ello debemos renunciar a su utilización en el aula. Son múltiples las perspectivas desde las cuales podemos trabajar con dicha obra en clase, y de esa manera acercar al alumnado a la cultura criolla de aquellos países sudamericanos. Además de este poema, existe una infinidad de obras más accesibles, en las cuales el autor habla de su cultura y de su tierra. Ejemplo de ello es el poema «¿Qué sos Nicaragua?», de Gioconda Belli, poema que puede ser de utilidad incluso en los niveles más bajos (teniendo en cuenta que podríamos, incluso, trabajar solo con una parte del poema). En este trabajo, al finalizar el capítulo, incluiremos una propuesta didáctica con él.

Una pregunta habitual entre los profesores (y los alumnos) de ELE es por qué elegir un poema, pudiendo trabajar con un texto periodístico, un cuento, o el fragmento de una novela. Suele atribuirse a este tipo de textos la cualidad de la «transparencia» para los alumnos, olvidando las ventajas de la poesía en las aulas. Una de ellas es, por ejemplo, su brevedad. Como explica Naranjo, «los poemas presentan una realidad completa, compacta y coherente a diferencia de los fragmentos en prosa cuando se extraen de su contexto» (Naranjo 1999: 18). Es decir, que con la información contenida en el poema nos alcanzará para poder analizar correctamente lo que el autor nos quiere decir. Además, podremos trabajar sobre el poema durante la clase sin tener que dejar nada pendiente para la próxima si así lo quisiéramos. A lo largo de nuestra clase podremos inmiscuirnos en el universo del autor, analizar no solo los recursos de estilo, el léxico, sino también ese mundo interior en el que se cuele su propia idiosincrasia.

Otra razón para utilizar la poesía en clases de ELE es que suele tocar temas universales, con los que el alumno puede sentirse más o menos identificado, y establecer una conexión con el autor: el amor, la tristeza, el sentimiento de la tierra, la angustia, etc. Esto suele motivar a los alumnos a sacar sus propias conclusiones sobre lo que leen, expresar sus opiniones y sus puntos de vista. Y en este punto es posible trabajar la competencia intercultural. «¿Reaccionamos todos de la misma manera ante el amor?» «¿La tierra tiene el mismo significado en mi cultura que en la del autor?» Estos

interrogantes pueden surgir de manera espontánea en una clase de ELE gracias a la lectura de un poema como «Cuándo de Chile» de Pablo Neruda, o «La enamorada» de Alejandra Pizarnik. Así, la competencia intercultural se desarrolla de manera natural, ya que «el poema se configura como un punto de (des)encuentro cultural, de reconocimiento de las diferencias y puntos en común» (Ferrer Plaza 2009).

En definitiva, la poesía es una rama de la literatura que los profesores de ELE no debiéramos desaprovechar, dado que es una fuente inagotable de recursos a la hora de transmitir nuestra lengua y nuestra cultura. Será de suma importancia que el profesor sepa contextualizar el poema que llevará a clase, con el objetivo de guiar al alumno en su lectura, y sobre todo, que el alumno entienda por qué es importante esa lectura y qué conocimientos obtendrá gracias a ella. La lista de poetas hispanoamericanos de los que podemos nutrirnos para enseñar español es muy larga. Quizás dicha lista podría comenzar con el nombre de Mario Benedetti, poeta uruguayo que defendió siempre la poesía como algo cercano y accesible para el lector; como expresó en su ensayo *El escritor latinoamericano y la revolución posible* (1973):

Quizá el secreto [...] esté en no encasillar el arte en compartimentos estancos e inaccesibles, defendidos del alcance popular mediante un palabrerío en clausurada clave; palabras que no nacieron para ser dichas o pensadas, sino pura y exclusivamente para ser consultadas en el diccionario (Benedetti en Mataix 2000).

Así pues, tengamos siempre presente a Benedetti, a José Martí, a Alfonsina Storni, a todos los poetas que hemos nombrado a lo largo de este capítulo, y a tantos otros que ayudan a pintar el paisaje de Hispanoamérica a través de los siglos. Para terminar, recordemos que:

[...] la importancia del texto poético reside en su valor como muestras culturales de lengua y como documento auténtico breve, autónomo, motivador y capaz de generar actos de comunicación cuya autenticidad no está reñida con el contexto del aula (Ferrer Plaza 2009).

A continuación, una propuesta didáctica para llevar al aula de ELE un poema de la autora nicaragüense Gioconda Belli.

2.1 Propuesta Didáctica: «¿Qué sos Nicaragua?»

Autor: Cinthia Prida Mercau

Material para el profesor

Grupo meta: Jóvenes y adultos, a partir de 18 años de edad. Europeos con estudios secundarios.

Nivel: Intermedio. Niveles B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Competencias generales: Conocer datos básicos referentes a Nicaragua a través de la poesía. Reconocer la utilización del voseo en regiones de Hispanoamérica. A nivel fonético, reconocer el seseo y el yeísmo. Ampliar las competencias léxicas.

Contenidos gramaticales: Conjunción adversativa *sino*.

Contenidos culturales: Nicaragua. La poesía de Gioconda Belli.

Destrezas que predominan: comprensión oral /comprensión escrita.

Metodología y recursos: Se trabajará desde un enfoque comunicativo, poniendo el acento en la participación activa del alumno. Los materiales que se trabajarán en la sesión serán: el poema «¿Qué sos Nicaragua?», con apoyo audiovisual de un video en el que la autora recita el poema (https://www.youtube.com/watch?v=pAY_zBPg5Ng). Fotografías y mapas de Nicaragua.

Temporalización de la actividad: Una sesión (55 minutos).

Desarrollo de las actividades

Actividad N°1: A modo de introducción, realizaremos una lluvia de ideas sobre Nicaragua. Para motivar la expresión oral de los alumnos, lanzaremos preguntas del tipo «¿Qué sabes de Nicaragua? - ¿Podrías ubicarla en el mapa? - ¿Qué idioma se habla en

ese país?» Esta primera actividad tiene como objetivo brindar a los alumnos un mínimo de información sobre el país del que hablaremos a lo largo de la clase (datos geográficos, históricos, sobre su orografía, etc.). Para esta primera actividad de interacción oral utilizaremos imágenes y mapas de apoyo.

Actividad N°2: A continuación, presentaremos a la autora Gioconda Belli a los alumnos. Después de dar algunos datos sobre la autora y su obra, los alumnos podrán ver y oír un video en el que Gioconda Belli recita su poema «¿Qué sos Nicaragua?». En este primer contacto con la poesía, los alumnos trabajarán su comprensión oral, ya que no dispondrán del texto del poema ni de subtítulos en el video. La idea es que los alumnos logren reconocer el uso del voseo y la repetición de la estructura «¿Qué sos sino...?». Además se lanzarán las primeras ideas acerca del tema del poema.

Actividad N°3: Después del primer acercamiento al poema, entregaremos el texto completo a los alumnos. Se practicará la lectura en voz alta, a fin de ejercitar la entonación y la prosodia, y acto seguido se contestarán las preguntas de comprensión del texto. En una primera fase, los alumnos trabajarán por parejas para encontrar las respuestas. Así, además de trabajar la comprensión escrita, ejercitarán la interacción oral. En una segunda fase, las respuestas se pondrán en común, y en gran grupo se debatirá sobre las mismas. En esta actividad, mediante las preguntas de comprensión de texto, se reconocerán los recursos poéticos que se hayan trabajado previamente a lo largo del curso (anáforas, metáforas, personificación), contenidos culturales (hablando de las poblaciones indígenas y sus huellas en el léxico de la zona, el guardabarrancos como ave nacional de Nicaragua, situación política en el siglo XX) y lingüísticos (voseo, uso de la conjunción *sino*). Esta será la actividad central de la sesión.

Actividad N°4: Como actividad final se propondrá a los alumnos un ejercicio individual de escritura creativa, en el cual deben escribir un pequeño poema utilizando la estructura «¿Qué sos/eres sino...?» y reemplazando Nicaragua por su país o ciudad de origen. La idea es que los alumnos interioricen el uso de la conjunción *sino* a la vez que desarrollan su creatividad a través de los recursos poéticos vistos en clase. De ser posible, esta actividad comenzará en el aula, y luego se finalizará como trabajo autónomo para el hogar.

Material para el alumno

¿Qué sos Nicaragua?

1) ¡Lluvia de ideas! ¿Qué sabes tú de Nicaragua?



¿Conoces a la autora nicaragüense Gioconda Belli?

Poetisa, ensayista y narradora, nació en Managua el 9 de diciembre de 1948. Estudió en Nicaragua, España y los Estados Unidos. En 1970 comenzó a publicar en La Prensa Literaria, revelando una gran sensibilidad poética femenina. Gioconda Belli surge como escritora durante la Revolución Sandinista, en donde participa activamente como miembro del Frente Sandinista de Liberación Nacional en oposición al dictador Anastasio Somoza. En 1972 obtuvo el Premio de Poesía "Mariano Fiallos Gil" y en 1978 el "Casa de las Américas". Gioconda Belli es sin duda la escritora más completa de Nicaragua en las últimas décadas.

2) Ahora, mira y escucha atentamente el video en el que Gioconda Belli recita uno de sus poemas. ¿Oyes algo especial en sus palabras? ¿De qué crees que habla el poema?

(Si quieres volver a oír el poema recitado por su autora, aquí tienes el enlace: https://www.youtube.com/watch?v=pAY_zBPg5Ng)

3) Ahora, lee el poema en voz alta.

¿Qué sos Nicaragua? (Gioconda Belli)

¿Qué sos
sino un triangulito de tierra
perdido en la mitad del mundo?

¿Qué sos
sino un vuelo de pájaros
guardabarrancos
cenzontles
colibríes?

¿Qué sos
sino un ruido de ríos
llevándose las piedras pulidas y brillantes
dejando pisadas de agua por los montes?

¿Qué sos
sino pechos de mujer hechos de tierra,
lisos, puntudos y amenazantes?

¿Qué sos
sino cantar de hojas en árboles gigantes
verdes, enmarañados y llenos de palomas?

¿Qué sos?
sino dolor y polvo y gritos en la tarde,
-"gritos de mujeres, como de parto"-?

¿Qué sos
sino puño crispado y bala en boca?

¿Qué sos, Nicaragua
para dolerme tanto?

En parejas, contestad las siguientes preguntas:

1.- ¿Cómo describe la autora a Nicaragua? ¿Qué elementos utiliza?

.....
.....
.....

2.- Algunas palabras en el texto son de origen náhuatl y caribe (lenguas precolombinas). ¿Sabéis cuáles son?


.....

3.- En este poema se nombra al ave nacional de Nicaragua. ¿Cuál es?

.....
4.- ¿A qué se refiere Gioconda Belli cuando habla de «pechos de mujer hechos de tierra, lisos, puntudos y amenazantes»?

.....
.....
5.- ¿Qué sentido tiene la conjunción *sino* en el paralelismo «¿Qué sos sino...?»

.....
.....
6.- ¿Qué relación creéis que tiene Gioconda Belli con su país? ¿En qué palabras o partes del poema lo veis?

.....
.....
4)  Ahora, individualmente, escribe un pequeño poema utilizando la estructura «¿Qué sos/eres _____ sino....?». Reemplaza Nicaragua por tu ciudad o país de origen.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

CAPÍTULO III

1.- La cultura hispanoamericana a través de la música

Actualmente, la música en las aulas de idiomas no resulta un elemento extraño para nadie. Esto es algo lógico si tenemos en cuenta que «las canciones forman parte de la cultura de todos los pueblos desde tiempo inmemorial» (Rodríguez López 2005). La música es una de las formas de expresión más antiguas y espontáneas del ser humano, y como tal, se ha convertido a través del tiempo en un vehículo de cultura de valor incalculable.

Las canciones forman parte de las clases de ELE de manera habitual dadas sus múltiples ventajas como herramienta didáctica: son útiles tanto para trabajar el plano lingüístico como el cultural, sirven como punto de partida para ejercitar las cuatro competencias, y por supuesto, son un elemento dinamizador de la clase que los alumnos suelen agradecer. Esto último no es un dato menor, ya que «cuanto más personal y divertida sea la clase se consigue una mayor comunicación e integración humana, y en consecuencia, un mayor nivel de aprendizaje» (Moreno y Binns 2000). Yendo un poco más allá y desde un punto de vista estrictamente pedagógico, Rodríguez López afirma acerca de la utilización de las canciones en clase de español que:

[...] resultan casi imprescindibles para los aprendices más jóvenes, ya que es una de las formas más habituales que ellos tienen de aprender su lengua materna y por consiguiente disfrutan de la misma forma cuando se emplean en la lengua extranjera (Rodríguez López 2005).

La efectividad del uso de las canciones para aprender léxico o ciertas estructuras de una lengua es algo que casi todos los profesores hemos experimentado como alumnos de lenguas extranjeras. En este capítulo del trabajo, el foco se sitúa en la música como transmisor del elemento cultural, es decir, como reflejo de esa cultura que se transmite en español en los distintos países de Hispanoamérica:

[...] los textos de las canciones nos ofrecen una serie de características intrínsecas de las que podemos inferir contenidos no solo lingüísticos (léxicos, gramaticales, prosódicos...) sino también socioculturales, pragmáticos y de registro. [...] en situaciones de grupo multilingües y multiculturales propiciaremos un intercambio cultural enriquecedor (Fandiño y Viaplana 2008).

La música es un elemento importantísimo a la hora de trabajar la interculturalidad en clase, justamente por su carácter universal. Más allá de la lengua en que se cante una canción, el poder evocador de la música tendrá la facultad de «conquistar» a nuestros alumnos, quienes, una vez enganchados por la melodía o el ritmo, no tardarán en sentir curiosidad por que lo que esa canción está contando. Si presentamos en clase una guajira¹³, una chacarera¹⁴ o una cueca¹⁵, seguramente la primera reacción de los alumnos sea de extrañeza, interpreten aquellos ritmos como algo exótico, y seguidamente sientan curiosidad por conocer la procedencia de esa música y la historia que transmite con sus letras.

En Hispanoamérica, la mezcla de culturas es la base sobre la cual se han forjado las variedades del español en América, y las distintas expresiones artísticas y culturales, entre las que se encuentra la música de cada región:

[...] contamos con un primer elemento indígena, sobre el que se implanta el aporte de los conquistadores y colonizadores hispánicos; un tercer elemento africano que fue llegando durante la colonia y, por último, un elemento europeo que se agrega cuando las nuevas naciones abrieron las puertas a la inmigración. Estos cuatro aportes sucesivos que conceden a la música latinoamericana una riqueza singular, están distribuidos de manera desigual a lo largo del continente americano (Devoto en Lerner 2000).

Gracias a estas cuatro influencias, el resultado es una música riquísima, que poco a poco se va extendiendo por el mundo, y fusionándose a su vez con la música de otros rincones del planeta. Como profesores de español, sería una lástima que desperdiciáramos todo ese caudal de voces léxicas, variedades fonéticas y estilos, quedándonos solo en la anécdota de las canciones que repiten una y otra vez aquel elemento gramatical que queremos enseñar.

¹³ Canto popular cubano de tema campesino.

¹⁴ Baile popular argentino.

¹⁵ Ritmo del oeste de América del Sur, desde Colombia hasta la Argentina y Bolivia.

2.- El contenido cultural en los ritmos hispanoamericanos

Dada la extensión del presente trabajo, analizaremos brevemente algunos géneros de la música hispanoamericana que podrían servirnos en clase de ELE para trabajar la lengua y el elemento cultural.

2.1 El reguetón

A menudo se habla de «ritmos latinos» o de los «éxitos de la música latina» haciendo referencia a los temas musicales que suenan una y otra vez en las cadenas de radio y televisión de habla española. En los últimos años, un ritmo en particular ha ganado protagonismo entre los adolescentes y los jóvenes en general: el *reguetón*¹⁶. Como ritmo originario de Hispanoamérica (muy popular en países como Panamá o Puerto Rico), no debería presentar problemas a la hora de llevarlo al aula de ELE como un ejemplo de música hispanoamericana contemporánea. Por razón de la temática y las letras habituales del género (entre las que podríamos encontrar, por ejemplo, planteamientos polémicos como el machismo¹⁷), los profesores suelen dejarlo de lado. Sin embargo, esto no debería ser así, ya que como señala Rodríguez López:

Tampoco hay que menospreciar el papel que tienen las letras de las canciones como desencadenantes de debates sobre cuestiones polémicas en la clase y como reflejo social y lingüístico de las variedades del español y los países en los que se habla (Rodríguez López 2005).

En este caso, un reguetón no solo nos ayudará a hablar de su país de origen, o del léxico utilizado por los hispanohablantes de su área de influencia, sino que además generará el debate en el aula, favoreciendo la interacción oral entre los alumnos y practicando la interculturalidad en las aulas multilingües. La reflexión acerca de valores como el respeto, la confianza o la igualdad de género también forman parte del aprendizaje en el aula de idiomas:

¹⁶ Género musical bailable, de origen caribeño e influencia afroamericana, que se caracteriza por un estilo recitativo y un ritmo sincopado producido electrónicamente. (Según Diccionario de Americanismos de ASALE).

¹⁷ Esto puede verse, por ejemplo, en la letra de la canción “El látigo” de “El chombo”, la cual contiene frases como “¡Dale con el látigo!” y “Pa' que aprenda, pa' que respete”.

Como profesores, podemos alimentar el bagaje de referencias culturales que [los alumnos] ya poseen, para desarrollar en el estudiante una relación más consciente y activa; más crítica y analítica con el mundo del español. Este proceso permite también romper con las ataduras y las fijaciones características de la formación de estereotipos (Huidobro-Goya 2006).

Sin lugar a dudas, el buen criterio a la hora de manejar los materiales en el aula será siempre responsabilidad del profesor, informado y atento a la utilidad de la canción elegida.

2.2 El tango

El tango es uno de los géneros más famosos alrededor del mundo. Sin embargo, si echamos un vistazo a la red en busca de actividades musicales para el aula de ELE, no parece ser de los más utilizados en clase. Esta música nacida «en la zona marginal de los arrabales» (Lerner 2000) nos será de utilidad desde varios puntos de vista:

- Podremos trabajar la variedad del español rioplatense (sobre todo la hablada en Argentina y Uruguay).
- Entraremos en contacto con el lunfardo¹⁸ y podremos analizar su influencia en el léxico habitual del área rioplatense.
- Trabajaremos la interculturalidad, hablando de los estereotipos plasmados en sus letras, el rol de la mujer, de las clases bajas, etc.
- Y sobre todo, podremos hablar del origen multicultural de las primeras orquestas de tango (habitualmente formada por inmigrantes), donde el instrumento protagonista siempre es el bandoneón (similar al acordeón, de origen austríaco).

Además, no hay que olvidar que en el tango, y en su subgénero la milonga¹⁹, encontramos muchas veces preciosos poemas musicalizados, gracias a los cuales podremos trabajar otros aspectos literarios como la rima, la medición de versos, etc. Ejemplo de esto pueden ser la milonga «Pena mulata» o el tango «Sur», ambos del gran autor del tango Homero Manzi.

¹⁸ Habla que originariamente empleaba, en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, la gente de clase baja. Parte de sus vocablos y locuciones se introdujeron posteriormente en la lengua popular y se difundieron en el español de la Argentina y el Uruguay (DRAE).

¹⁹ Composición musical folclórica argentina de ritmo apagado y tono nostálgico, que se ejecuta con la guitarra (DRAE).

2.3 Ritmos folclóricos hispanoamericanos

Cuando hablamos de música en el aula de ELE, generalmente no hablamos de música regional, ni de canciones con más de cincuenta años de antigüedad. Como profesores, solemos recurrir a la música contemporánea, sobre todo baladas, género pop/rock, la canción del verano, etc. Esto no es un error en absoluto, ya que «vale la pena utilizar canciones populares que los alumnos van a escuchar fuera de las aulas, lo que les permitirá hacer una correcta asociación de lo aprendido en clase y la vida cotidiana» (San Martín Moreno y Binns 2000: 893). Sin embargo, parece importante resaltar la importancia de la música folclórica del continente americano.

Los ritmos folclóricos originarios de Hispanoamérica son el resultado de la fusión entre lo español y lo indígena, como se ha dicho anteriormente. Muestras de ello son la cueca, la zamba o los corridos mexicanos, solo por nombrar algunas. Su riqueza reside sobre todo en dos puntos:

- El folclore hispanoamericano, en cualquiera de sus variantes, funciona como un espejo de la sociedad que lo vio nacer y en la que es tradicional. De esta manera, su utilidad en clase puede ser enorme para trabajar momentos históricos, costumbres, idiosincrasias, etc. Ejemplo de esto puede ser el corrido «Valentín de la sierra» de Ana Gabriel.
- La variedad del léxico en Hispanoamérica y la gran influencia de las lenguas precolombinas. Un mar inabarcable del que podemos obtener preciosas muestras a través del folclore. Por ejemplo, se puede trabajar el léxico y la influencia del quechua a través de la chacarera «Chakay manta» de Ernesto Cabeza y popularizada por «Los chalchaleros».

Además de los ritmos de origen hispano-indígenas, no debemos olvidar otros ritmos como la polca paraguaya (derivada de la polca europea nacida en Bohemia), o el candombe, ritmo originario de Uruguay, herencia de la numerosa población africana y sus descendientes en el país sudamericano.

En definitiva, la música

[...] es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada (Ascensi, en Lerner 2000).

Por todo esto, la música y los autores y compositores hispanoamericanos deben formar parte de nuestras clases de español como lengua extranjera en calidad de fiel reflejo de la cultura de los hispanohablantes que, día a día, hacen del español una lengua que crece en todo el mundo.

A continuación, presentamos una propuesta didáctica para trabajar el candombe en una clase de ELE.

2.4 Propuesta didáctica: «La ronda catonga»

Autor: Cinthia Prida Mercau

Material para el profesor

Grupo meta: Adolescentes de 12 a 18 años, alumnos de educación secundaria. Grupo multilingüe.

Nivel: A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Competencias generales: Conocer la influencia africana en la música y el léxico de Hispanoamérica (específicamente de Uruguay). Ejercitar la comprensión oral a través de la música y la interacción oral.

Contenidos gramaticales: No se trabajarán contenidos gramaticales específicos en esta actividad.

Contenidos culturales: El candombe uruguayo. Alfredo Zitarrosa.

Destrezas que predominan: Comprensión oral / expresión oral / expresión escrita.

Metodología y recursos: Se trabajará desde un enfoque comunicativo, poniendo el acento en la participación activa del alumno. Los materiales que se trabajarán en la sesión serán: el candombe «La ronda catonga» de Alfredo Zitarrosa (disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=keSA2X8eqbQ>), imágenes de apoyo.

Temporalización de la actividad: 40 minutos

Desarrollo de las actividades

Actividad N°1: Esta primera actividad correspondiente a la fase de pre-audición tiene el objetivo de contextualizar la canción y las actividades posteriores. Para ello se propiciará la interacción oral entre los alumnos preguntando acerca de sus conocimientos previos sobre las relaciones culturales entre Hispanoamérica y África. Se

recordarán aquellos países de Hispanoamérica con mayor población de ascendencia africana y se trabajará la interculturalidad a través de las preguntas sobre los países de origen de los alumnos.

Actividad N°2: En la segunda actividad se presentan algunas palabras o expresiones que luego aparecerán en la canción sobre la que deberán trabajar los alumnos. Con el apoyo de las imágenes, los alumnos conocerán palabras clave como *candombe* o *ronda*.

Actividad N°3: En la fase de audición, previa presentación del cantante Alfredo Zitarrosa, los alumnos dispondrán de la letra completa de la canción. El trabajo consistirá en distinguir a lo largo de la misma tres palabras de origen africano habituales en el español coloquial de Uruguay (*macumba*, *mandinga*, *candombe*). Antes de empezar la canción se aclarará que las palabras en cursiva son onomatopeyas de la canción, a fin de evitar confusiones.

Actividad N°4: Una vez señaladas y explicadas las palabras de origen africano, y resueltas las dudas de vocabulario, en una segunda audición animaremos a los alumnos a cantar la canción. Para hacer esta actividad más dinámica, dividiremos al grupo en dos a fin de que vayan cantando por turnos cada estrofa, y motivar la participación a través de la competición.

Actividad N°5: En la actividad de post-audición trabajaremos mediante la escritura creativa más léxico de origen africano de uso habitual en toda Hispanoamérica. De esta manera, los alumnos ejercitan su expresión escrita a la vez que incorporan a su campo léxico las nuevas palabras.

Material para el alumno

De África a Hispanoamérica

- 1) ¿Cuál es la huella de África en Hispanoamérica? ¿Qué relación crees que hay entre estas dos regiones?



Uno de los países de Sudamérica con mayor cantidad de población de ascendencia africana es Uruguay.

- 2) Relaciona las imágenes con las siguientes frases:



- a) ¿Quieres jugar a la ronda catonga? _____
- b) La verdad es que prefiero bailar el candombe. _____
- c) Tengo ganas de comprar un nuevo tamboril. _____
- d) Cada vez somos más en la colonia. _____

El candombe (término bantú) es un ritmo musical de origen africano muy popular en Uruguay. Llegó a América con los esclavos africanos durante la época colonial, y persiste hasta nuestros días como parte importante de la identidad uruguaya. Entre los intérpretes más populares del candombe encontramos a Rubén Rada y Alfredo Zitarrosa.

- 3) Ahora escucha y lee atentamente la letra de la canción «La ronda catonga». Señala en el texto las tres palabras de origen africano habituales en el español de Uruguay.

La ronda catonga (I. Pereda Valdés , C. Benavidez)

Los niños en las esquinas
forman la ronda catonga,
rueda de todas las manos
que rondan la rueda ronda.

Macumba *macumbembé*
los negritos africanos
también forman una ronda
con la noche de la mano.

Para ahuyentar al mandinga,
macumba *macumbembé*,
hay que tirar una flecha
y bailar el candombe.

Hay tanto *tiringutingo*
tiringutango tiringuté,
pasa una linda negrita,
más linda que no sé qué.

Las estrellas forman ronda
cuando juegan con el sol
y en el candombe del cielo
la luna es un gran tambor.

A la rueda rueda,
a la ronda ronda,
los blancos Mandinga,
los negros catonga.

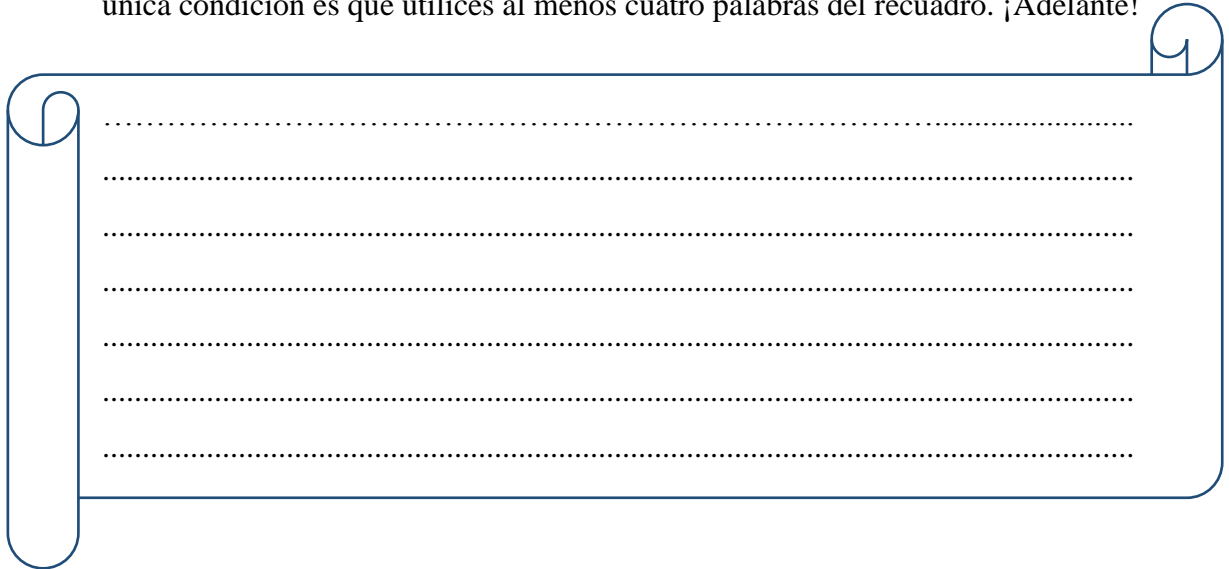
¿Has podido encontrarlas? ¿Tienes más dudas de vocabulario?

- 4) Ahora, únete a tu grupo ¡y canta “La ronda catonga”!

- 5) Para finalizar, vamos a utilizar palabras de origen africano que se emplean muy a menudo en Hispanoamérica. Seguro que ya conoces algunas:

ZOMBI – CANDOMBE – RAFIA – VUDÚ –
MANDINGA – BANANA – MACUMBA

Tienes que escribir un correo electrónico a tu amigo/amiga pidiéndole algo. La única condición es que utilices al menos cuatro palabras del recuadro. ¡Adelante!



CAPÍTULO IV

1. La cultura hispanoamericana a través de las TIC

El uso de las TIC en el aula de ELE, sin duda, merece un trabajo de investigación en sí mismo dada la rapidez con la que esta nueva modalidad de enseñanza crece y se desarrolla. Nuestro propósito es, simplemente, destacar las posibilidades que las TIC nos ofrecen para integrar los contenidos relacionados con la cultura hispanoamericana en nuestras clases de español.

Internet y lo que se conoce como Web 2.0, una web donde «los usuarios son los generadores de contenido y [...] los datos se insertan y se extraen con facilidad» (Torres Ríos 2007: 28), han revolucionado el mundo de la educación en general, y el de la enseñanza de ELE en particular. Hoy en día, tanto alumnos como profesores contamos con la posibilidad de comunicarnos con otros estudiantes y profesores de español en todo el mundo a muy bajo coste. No solo disponemos de nuevas herramientas para desarrollar actividades y contenidos en nuestras clases, sino que además podemos construir una auténtica red social en la que aprender y trabajar.

En lo que se refiere al uso de Internet en el aula, es muy importante que el profesorado tome conciencia de la importancia de su formación y su buen criterio a la hora de seleccionar materiales, es decir:

[...] los profesores deben valorar en qué momento es rentable el acceso a Internet y cuándo supondrá una pérdida de tiempo, desde el punto de vista didáctico, a pesar de que los alumnos se muestren motivados (Higueras García, en Vademécum 2004:1065).

Teniendo en cuenta la importancia del profesor como mediador entre los alumnos y el mar de contenidos disponibles en Internet, seremos capaces de diseñar actividades útiles y rentables, que sean a su vez fuente de motivación para los aprendientes de nuestra lengua.

En la Web 2.0 encontramos infinidad de herramientas con las cuales trabajar: videos, podcasts, blogs, wikis, redes sociales, y un largo etcétera. Además de las herramientas (en las que nos centraremos más adelante), tenemos a nuestra disposición contenidos provenientes de todos los rincones del planeta donde haya un hablante de español. En este sentido y a propósito de lo que nos ocupa en el presente trabajo, la cultura

hispanoamericana en el aula de ELE, quisiera destacar una serie de sitios web a través de los cuales podemos proporcionar a nuestros alumnos contenidos muy interesantes para aprender la lengua y la cultura del español a ambos lados del Atlántico:

- **Migraescultura.es:** Esta página es un proyecto participativo de migración y cultura promovido por el Museo de América desde el año 2012. Es una suerte de archivo audiovisual en el cual se cuentan historias de migración y también se difunden contenidos culturales de diversos lugares del mundo. Esto es posible gracias a la colaboración de los internautas, ya que son ellos mismos los que colaboran con este proyecto subiendo sus videos y fotos, contando sus experiencias migratorias y difundiendo sus culturas de origen. En el inicio de la página existe un buscador de contenidos: con su ayuda podemos filtrar nuestra búsqueda por tema, palabra clave, por lugar de origen o por lugar de destino. Con estos videos, nuestros alumnos podrán, además de conocer un poco más de la cultura de diversos países, practicar la comprensión oral habituándose a los acentos del español de distintas regiones de España e Hispanoamérica. Otra manera de aprovechar esta herramienta consiste en hacer partícipes a los alumnos de nuestra clase. Todos pueden colaborar con este proyecto enviando su propia historia, sea solamente con un texto, o enviando un video o fotografía. De esta manera, acercamos a los alumnos a una experiencia multicultural que pueden compartir en tiempo real a través de las redes sociales, integrando de manera natural a su proceso de aprendizaje valores como la colaboración, la integración y la interculturalidad.
- **Casamerica.es:** Es la página oficial de la Casa de América, consorcio público ubicado en Madrid, que tiene por objetivo estrechar los lazos que unen a España e Hispanoamérica. En su página web podremos encontrar contenidos diversos sobre la actualidad del mundo de habla hispana. Cuenta con varias secciones entre las que se encuentran Literatura, Cine, Música, Blog viajero, Iberoamérica, Cortometrajes, Arte en la red, etc. Con solo echar un vistazo a la página vemos la enorme cantidad de materiales de calidad con la que podemos trabajar en clase enseñando español, a la vez que ponemos de relieve la actualidad de Hispanoamérica. Cuenta con una completa videoteca, fuente de recursos para trabajar la comprensión oral en el aula, en la que se tocan diversos temas, desde

las novedades del cine en español hasta coloquios y charlas en distintos encuentros profesionales y congresos. En esta página la participación de los alumnos o del mismo profesor será más limitada; tendrá que ser a través del «Blog viajero», en el cual podrán plasmar sus comentarios sobre los distintos artículos publicados.

- Centro Virtual Cervantes: Este sitio web, creado por el Instituto Cervantes, es de gran utilidad para el profesorado de ELE dada su doble finalidad: servir como fuente de recursos listos para llevar al aula y como fuente de contenidos relacionados con la cultura española e hispanoamericana. En la sección «Enseñanza» encontraremos propuestas didácticas, podcasts, blogs, un foro didáctico, etc. Y en el resto de la página se aloja información exquisita con la cual podremos trabajar la vertiente hispanoamericana en nuestras clases de español. Un ejemplo: «El Quijote en América», una excelente antología de ensayos sobre la obra de Cervantes escritos por autores de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú y Chile.

Resulta evidente que, cuando necesitamos información sobre un tema en particular, el primer paso parece ser casi siempre el de insertar la palabra clave en un buscador y esperar a que aparezca una eterna lista con enlaces relacionados con el tema. Lo que queremos destacar de los sitios web anteriormente mencionados es la seriedad y la profesionalidad con la que se seleccionan, redactan y publican tanto las propuestas didácticas como los contenidos culturales y de actualidad.

Internet, aun con sus puntos débiles, es un excelente lugar al que acudir en busca de aire fresco para nuestros alumnos de español como lengua extranjera: «el alumno se relaciona con material auténtico que facilita la adquisición simultánea de contenidos lingüísticos y culturales» (Higuera García, en *Vademécum* 2004: 1070). Lo más importante es no olvidar nuestro papel como guía, y así facilitar la andadura de los alumnos en su aprendizaje en entornos virtuales.

2. Dos herramientas a tener en cuenta: Los blogs y Twitter

El abanico de posibilidades que ofrece la red a nivel educativo y pedagógico es muy extenso. De todas las herramientas que encontramos disponibles, nos centraremos en dos de ellas, las cuales han ganado importancia y popularidad en los últimos años: los blogs o bitácoras, y la red social Twitter.

¿Por qué centramos en estas herramientas? Ambas son gratuitas y están al alcance de cualquier usuario medio de Internet. Tanto profesores como alumnos han mostrado gran soltura en los últimos años al interactuar a través de dichos medios. Internet se ha convertido en una extensión natural de las aulas de idiomas, y ese cambio aún se está produciendo.

Uno de los grandes potenciales de las herramientas 2.0 es la posibilidad que ofrecen para conectar comunidades de aprendizaje y crear espacios virtuales donde los estudiantes encuentran un espacio para comunicarse en la lengua meta. Esto es especialmente útil en lugares aislados donde las posibilidades para estudiar y practicar una lengua a través de la interacción con otros aprendientes son limitadas (Concheiro Coello 2011).

Así pues, los blogs y las redes sociales como Twitter resultan sitios idóneos para difundir la lengua y la cultura de Hispanoamérica, tanto entre profesores, como entre estos y los alumnos. Los aprendientes de español son conscientes de que la red les permite ahora ampliar sus vínculos y practicar en tiempo real con hablantes nativos sin costes añadidos, algo impensable hace tan solo veinte años.

2.1 Los blogs

Para empezar, podemos definir el blog como «un sitio web donde se recopilan [...] artículos en los cuales los lectores pueden escribir comentarios y el autor darles respuesta, potenciando la interactividad» (Torres Ríos 2007: 27). A lo largo de la última década los blogs dedicados al mundo ELE se han multiplicado, tanto aquellos blogs de clase que se dirigen específicamente a los alumnos como aquellos dirigidos a docentes de ELE. Este espacio para la interacción y la multiculturalidad (dada la naturaleza abierta y global de un blog) posee las características idóneas para servir a nuestro

objetivo: transmitir a los alumnos de ELE el mundo de la cultura en español que existe en el continente americano.

En un blog, a diferencia de lo que ocurre con las redes sociales, el autor o los autores cuentan con un espacio en el que pueden redactar artículos sin la presión del límite de caracteres, o el temor de que su entrada sea demasiado larga y desanime al lector (como podría ocurrir con los comentarios en la red social Facebook). Aquí las entradas podrán ser más largas, por tanto más precisas, y combinar el texto con otros vínculos de interés:

Los blogs contienen diversas aplicaciones como los hiperenlaces, la retroalimentación a través de comentarios, las encuestas... que permiten al docente introducir una línea más colaborativa en sus cursos. Los estudiantes establecen una conversación informal en la lengua meta y entre todos construyen el contenido de su blog (Concheiro Coello 2011).

Todos los participantes —alumnos, lectores externos, profesores— pueden colaborar para enriquecer una entrada. Un ejemplo: si hablamos del *sombrero panamá* en nuestra última entrada, los alumnos podrán:

- Hacer comentarios libremente sobre el tema, practicando su expresión escrita al ofrecer opiniones, experiencias personales, anécdotas, etc.
- Realizar una actividad diseñada específicamente para trabajar con la información que se ha dado en aquel artículo.
- Aportar nuevos materiales que tengan que ver con el tema: videos que encuentren en la red, datos que conozcan de antemano, canciones relacionadas, etc.
- Cualquiera de los lectores que por una u otra razón haya llegado al blog podrá también hacer sus aportaciones, siempre en la lengua meta, y muy probablemente haciendo uso de distintas variedades del español. Esto, además de enriquecer el conocimiento lingüístico de nuestros alumnos, aportará de seguro nuevos conocimientos a nivel cultural.
- Como resultado del contacto establecido a través de la entrada en el blog, tanto alumnos como profesores ampliarán su red de contactos con hispanohablantes establecidos alrededor del mundo.

Como vemos, el blog es una herramienta con múltiples ventajas para profesores y alumnos. En este caso, no solo es un vehículo de cultura, sino que además puede ser una fuente de motivación para los alumnos en general, pero sobre todo para aquellos

alumnos que son más tímidos a la hora de hablar en clase. De esta manera, es posible que se animen a escribir e interactuar con otros hispanohablantes, al tiempo que interiorizan conocimientos relacionados con la cultura hispanoamericana.

2.2 Twitter en el mundo ELE

La red social Twitter es aquella en la que los usuarios pueden «publicar mensajes de texto breves (sms), de hasta 140 caracteres [...]. El microblogging debe su nombre a los blogs ya que se trata [...] de un sistema de publicación personal» (Varo y Cuadros 2013). Esta red social es gratuita, y simplemente se necesita tener una dirección de correo electrónico para darse de alta en ella. De esta manera tanto profesores como alumnos tienen fácil el acceso, lo que permite poder integrarla a nuestras clases de ELE.

Integrar redes sociales como Twitter o Instagram²⁰ a las clases de español es una de las prácticas más recientes, y de ahí, quizás, que su efectividad pueda todavía ponerse en duda. Guillermo Gómez, profesor de ELE activo en Twitter a través de su cuenta @cometa23, responde a esto de la siguiente manera:

En el aula de ELE tratamos de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y las redes sociales son herramientas que sirven, precisamente, para facilitar la comunicación. [...] estas redes nos ayudan a extender el aprendizaje fuera del aula, creando otros espacios de interacción en la lengua de aprendizaje y colaborando en la concienciación del alumno acerca de su autonomía de aprendizaje (Gómez 2013).

Los profesores pueden crear cuentas personales o cuentas para la clase con la que quieren trabajar en Twitter. Las tareas suelen llevarse a cabo mediante el uso de *hashtags* o etiquetas, esto es, palabras o frases precedidas por el símbolo numeral o almohadilla (#) que acompañan al tuit. De esta manera, todos los tuits relacionados con el tema tratado en clase, o con la tarea encomendada, serán fácilmente ubicados por profesores y alumnos.

El carácter abierto y dinámico de esta red social la convierte en otro lugar adecuado para difundir conocimientos sobre el español en América y contenidos culturales relacionados. El hecho de que los alumnos puedan acceder al conocimiento mediante mensajes de solo 140 caracteres e interactuar de la misma manera puede resultar divertido y, sobre todo, atraer a aquellos alumnos que encuentren aburridos los textos

²⁰ Red social para compartir fotografías.

tradicionales. Además, otras personas que vieran esa etiqueta pueden participar sumando nuevos datos y conocimientos relacionados. Esta naturaleza multidimensional de Twitter (y de Internet en general) contribuye al aprendizaje colaborativo y continuado de nuestros alumnos.

2.3 Propuesta práctica: Hispanoamérica en el aula de ELE a través de las TIC

Como ejemplo de lo anteriormente expuesto, a continuación detallaré las características de un blog y una cuenta de Twitter abiertos con el propósito de plasmar en la realidad la fusión de la cultura hispanoamericana y las TIC en aula de ELE.

El blog: Hispanoamérica en el aula de ELE



Página de inicio del blog

Dirección: <http://hispanoamericaele.blogspot.com.es/>

Fecha de creación: 20 de marzo de 2014

Objetivo del blog: Este blog nació con la idea de convertirse un lugar de encuentro para profesores y alumnos interesados en la cultura hispanoamericana. Aquí compartiremos ideas y contenidos útiles para las clases de ELE, poniendo el foco en la cultura de aquellos países unidos por la lengua española al otro lado del Atlántico.

Visitas hasta el momento: 819

Entradas publicadas hasta la fecha: 8

Información sobre las entradas más relevantes:

- **Lecturas colaborativas en clase de ELE.** En esta entrada se ponen a disposición del internauta fragmentos de *Boquitas pintadas* de Manuel Puig y también de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez. Además de los textos, los visitantes del

blog disponen del audio con la lectura de los textos, realizada en la variedad del español rioplatense. Se trabaja fundamentalmente la comprensión oral y escrita.

- ***Un vals peruano para practicar español.*** Se pone relieve la utilidad del vals «La flor de la Canela» de Chabuca Granda en clase de español. Se aportan unos breves datos sobre la canción y el video con la opción del subtítulo para poder llevarlo directamente al aula de ELE. Se trabaja, además del contenido cultural, la comprensión oral.
- ***El yeísmo en la serie Vientos de Agua.*** Actividad lista para utilizar en el aula de ELE trabajando con un fragmento de la serie de televisión hispano-argentina. Aquí, además de trabajar la interculturalidad y el yeísmo, se trabajará la comprensión oral con las variedades del español colombiano y rioplatense.
- ***Encuesta para profesores de ELE: ¿la cultura hispanoamericana forma parte de tus clases de ELE?*** Mediante esta entrada se busca la participación de los profesores de ELE que visiten el blog.
- ***Nicaragua en la poesía de Gioconda Belli.*** Actividad lista para llevar al aula, con el audio de la lectura del poema, esta vez con la variedad del español peninsular. Además del contenido cultural, se trabajarán la comprensión y expresión escritas.

Páginas similares: No se han encontrado hasta el momento.

Impresiones:

Realizando un rápido recorrido por la red, no encontramos un blog dedicado exclusivamente a la cultura hispanoamericana como parte de las clases de ELE. El blog suma visitas pero no así comentarios en las entradas. En términos generales la acogida ha sido buena por parte de los profesionales del área provenientes de Twitter, quienes han considerado el proyecto una «estupenda propuesta»²¹. Asimismo, ha tenido dos recomendaciones en Google+²². No se ha probado la efectividad de las entradas con alumnos. Al parecer, el valor del blog reside en seleccionar y darle forma a los contenidos de cultura hispanoamericana para ser trabajados en el aula de ELE.

²¹ Tuit de @LiceusEspanhol disponible en <https://twitter.com/LiceusEspanhol/status/464785762341650433>

²² Red social de Google.

2.4 Propuesta práctica en Twitter: Hispanoamérica ELE



Cuenta @HispAmericaELE en Twitter

Cuenta: @HispAmericaELE (las cuentas de Twitter, al igual que las de correo electrónico, no admiten tildes)

Seguidores hasta el momento: 168

Fecha de creación: 27 de abril de 2014

Objetivo de la cuenta: Cuenta de Twitter asociada al blog «Hispanoamérica en el aula de ELE». Difusión de contenidos sobre la cultura hispanoamericana para profesores y alumnos de ELE.

Agregado por otros usuarios a las siguientes listas de difusión:

- ELE (agregado por @cometa23)
- Colegas ELE (agregado por @elisahergueta)
- TuitELE (agregado por @meugercios)
- ELE (agregado por @vhrojasb)
- ELE (agregado por @palomajulian)
- Top Influencers (agregado por @AmericaLatinaBR)
- Bloggers/periodistas (agregado por @AmericaLatinaBR)

Cuentas similares: Español de América (@Espadeamerica). Esta cuenta tiene los tuits protegidos y solo cuenta con dos seguidores.

Tuits destacados:



@Froele es la cuenta oficial del Foro de Profesores de E/LE de la Universitat de València

Impresiones:

La cuenta de Twitter como difusora de contenidos sobre cultura hispanoamericana en el ámbito de ELE tampoco encuentra similares en activo. Resulta de gran efectividad como medio de contacto con otros profesionales del mundo ELE, quienes destacan la labor de un blog como «Hispanoamérica en el aula de ELE». En menos de un mes se han superado los 100 seguidores, entre los que se encuentran Guillermo González (profesor de ELE en la Universidad de Deusto), Antonio Torres (profesor de Español de América y de ELE en la Universidad de Barcelona), el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, El Instituto de Idiomas de la Universidad a Distancia de Madrid, (UDIMA), el Foro de Profesores de E/LE de la Universitat de València, y la Editorial Edinumen, entre otros.

CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo, planteamos la necesidad de analizar la débil presencia de los contenidos culturales hispanoamericanos en la enseñanza de ELE. Ahora, al finalizar nuestro recorrido, podemos afirmar que el universo hispanoamericano se encuentra lejos de ser valorado y aprovechado como se merece en las aulas de español.

El hecho de que el blog y la cuenta de Twitter creados a raíz del presente trabajo encontraran tanta aceptación en el ámbito de la enseñanza de español a extranjeros pone de relieve la existencia de un vacío en el mundo ELE que conviene rellenar. Como ya hemos dicho, la cultura de los países hispanohablantes como conjunto es algo inabarcable. Sin embargo, poco a poco debemos integrar las culturas de todos los hispanohablantes a nuestras aulas, ya que como profesores tenemos la responsabilidad de transmitir a nuestros alumnos los conocimientos necesarios para comprender ese mundo en el cual el español crece y se desarrolla a gran velocidad: Hispanoamérica.

El elemento cultural, en su sentido más amplio, no puede considerarse algo aislado, ya que forma parte de nuestras vidas y está presente en todas las actividades que desarrollamos como profesores de ELE. Si entendemos la cultura como la herencia y la identidad que los pueblos del continente americano van traspasando de generación en generación a través de sus múltiples formas de expresión (entre ellas, la lengua), no debemos ignorarla. Las expresiones culturales nos ayudan a conocer y aprehender una lengua, motivando nuestro deseo de enriquecer nuestros conocimientos sobre aquello que es nuevo para nosotros. En este sentido, coincido plenamente con la profesora Ivonne Lerner:

[...] es imprescindible integrar los contenidos culturales a las actividades diarias de clase, intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico, de modo que un componente refuerce al otro; y también tratando de relacionar las manifestaciones culturales de distintas áreas (literatura, pintura, música, cine, teatro, danza, etc.) para que el alumno construya una suerte de mapa cognitivo al que podrá ir integrando elementos nuevos (Lerner 2000).

De esta manera, lograremos que el alumno comprenda las variedades del español en América no como elementos aislados, sino como sistemas que funcionan con una lógica propia; que las variaciones sintácticas o léxicas responden a una razón y a determinadas circunstancias históricas, y que no son totalmente aleatorias. Con ese bagaje de

conocimientos el alumno finalmente será capaz de resolver situaciones de contacto con un hispanohablante no peninsular sin sentir que los años invertidos en aprender la lengua española no le han servido de nada.

Finalmente, nuestra postura con respecto a la problemática que nos ocupa es esperanzada. Actualmente, gracias a las TIC y al enorme trabajo que realizan los profesores de ELE en todo el mundo, contamos con las herramientas necesarias para avanzar en la integración de Hispanoamérica al mundo del español, no de manera anecdótica u ocasional (utilizando textos de García Márquez o Cortázar una vez al año), sino de manera continua y certera, sabiendo por qué y para qué llevamos los contenidos al aula, reconociendo su utilidad e importancia. En este trabajo hemos sugerido algunas ideas que pueden servir como punto de partida para seguir trabajando en ello. Hispanoamérica y su cultura constituyen una gran fuente de recursos a nuestra disposición. Aprovechémosla como se merece.

Bibliografía

CARÁMBULA, R. (2005). *El candombe*. Buenos Aires: Del Sol.

GUILLÉN DIAZ, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (835-849). Madrid: SGEL.

GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2004). Directrices del Consejo de Europa: El Marco común europeo de referencia. En J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (619-642). Madrid: SGEL.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). Internet en la enseñanza de español. En J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (1061-1086). Madrid: SGEL.

MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (511-531). Madrid: SGEL.

NARANJO, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en aula de español como lengua extranjera (Serie Máster ELE Universidad Complutense)*. Madrid: Edinumen.

QUINO (1973). *Diez años con Mafalda (antología)*. Ed. Esteban Busquets. Barcelona: Lumen

Fuentes electrónicas

ARLT, R. (1999). *Los siete locos*. Buenos Aires: Bureau editor. Recuperado el 20 de abril de 2014, de: <http://perylit.files.wordpress.com/2006/12/arlt-roberto-los-siete-locos.pdf>

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Diccionario de Americanismos*. Madrid: Santillana. Consultado en <http://lema.rae.es/damer/>

BORGES, J. L. (1927). *El idioma de los argentinos*. Buenos Aires: Ediciones Neperus. Recuperado el 20 de abril de 2014, de: <http://es.scribd.com/doc/108638468/1928-El-Idioma-de-Los-Argentinos-Ensayo>

CONCHEIRO COELLO, P. (2011). Las nuevas tecnologías en el aula de ELE: Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo. FIANPE, IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural, Jornadas pedagógicas, Santiago de Compostela, 17-20 abril. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_07Concheiro.pdf?documentId=0901e72b812ee7b3

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Recuperado el 1 de mayo de 2014, del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

COSCARELLI, A. (2009). *La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE*. Revista Puertas Abiertas, 5 (La Plata). Recuperado el 1 de mayo de 2014, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4356/pr.4356.pdf

ESTEVEZ DOS SANTOS COSTA, A. L. (1996). El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. VII Congreso Internacional de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Almagro, 1996. Recuperado el 1 de mayo de 2014, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0191.pdf

FANDIÑO LÓPEZ, Z. y VIAPLANA TORRAS A. (2008). Canciones en la clase de ELE. Jornadas de Formación del Profesorado en la enseñanza de ELE y la Literatura Española Contemporánea, Sofía, abril de 2008. Recuperado el 16 de mayo de 2014, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91398/00820113013758.pdf?sequence=1>

FERRER PLAZA, C. (2009). Poesía en las clases de ELE: Propuestas didácticas. V Congreso ENBRAPE, Instituto Cervantes, Belo Horizonte, 2-4 de octubre. Recuperado el 1 de mayo de 2014, de http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf

GARRIDO, C. (2002). ¿La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones? Impacto de este fenómeno en la enseñanza del español como lengua extranjera. XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Murcia, 2-5 octubre. Recuperado el 1 de mayo de 2014, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0337.pdf

GÓMEZ, G. (2013). Profesor 2.0: redes sociales y otras herramientas digitales en el aula de E/LE. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de: <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=1212>

HANSEJORDET, I. (2012) La marginación de la literatura y de Hispanoamérica en el español como lengua extranjera. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, Vol 1. Recuperado el 3 de marzo de 2014, de: http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/33/22#.U0Unufl_uZM

HUIDOBRO-GOYA, J. A. (2006). El uso de la música en el aula de ELE en Noruega: Un enfoque intercultural. ANPE, I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, Oslo, 8-9 septiembre. Recuperado el 16 de mayo de 2014, de:

LERNER, I. (2000) La clase es un tango. Instituto Cervantes de Tel-Aviv. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de:

https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=11&Itemid=51

MATAIX, R. (2000) *Contra las soledades de Babel. La vocación comunicante en la obra de Mario Benedetti*. En C. ALEMANY, R. MATAIX R. y J.C. ROVIRA, *Mario Benedetti: inventario cómplice*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mario-benedetti-inventario-complice--0/html/ff1470c0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_95.htm

MIQUEL LÓPEZ, L., y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *CABLE*, 9, 15-21. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material%20RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

PUIG, M. (2000) *Boquitas pintadas*. Barcelona: La biblioteca argentina. Recuperado el 20 de abril de 2014, de http://www.esja.edu.ar/descargas/libros_p/Puig_boquitas.pdf

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. XVI Congreso Internacional de ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Oviedo, 2005. Recuperado el 16 de mayo de 2014, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf

SAN MARTIN MORENO, A. y BINNS, H. (2000). España e Hispanoamérica a través de su música: Un método para aprender vocabulario en el aula de ELE. XI Congreso Internacional de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros, Zaragoza, 2000. Recuperado el 16 de mayo de 2014, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0893.pdf

SITMAN, R. y LERNER, I. (1994). Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Santander, 1994. Recuperado el 1 de mayo de 2014, del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf

SONG, A. (2011). Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur. IV Congreso Internacional de FIAPE. La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas, Santiago de Compostela, 17-20 abril. Recuperado el 1 de mayo, de: https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_03AhramSong.pdf?documentId=0901e72b812dfb48

TORRES RIOS, L. (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. *Glosas didácticas (revista electrónica internacional)*, 16, 27-35. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>

VARO DOMÍNGUEZ, D. y CUDROS MUÑOZ, R. (2013). Twitter y la enseñanza de español como segunda lengua. *RedEle (revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera)*, 25. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f

Anexos

Anexo I “Un hombre extraño”68

Anexo II “Hombres pelearon”72

Anexo III “Boquitas pintadas”74

Anexo I

«Un hombre extraño» (Roberto Arlt)

A las diez de la mañana Erdosain llegó a Perú y Avenida de Mayo. Sabía que su problema no tenía otra solución que la cárcel, porque Barsut seguramente no le facilitaría el dinero. De pronto se sorprendió.

En la mesa de un café estaba el farmacéutico Ergueta.

Con el sombrero hundido hasta las orejas y las manos tocándose por los pulgares sobre el grueso vientre, cabeceaba con una expresión agria, abotargada, en su cara amarilla.

Lo vidrioso de sus ojos saltones, su gruesa nariz ganchuda, las mejillas flácidas y el labio inferior casi colgante, le daban la apariencia de un cretino.

Enfundaba su macizo cuerpazo en un traje color de canela, y, a momentos, inclinando el rostro apoyaba los dientes en el puño de marfil de su bastón.

Por ese desgano y la expresión canalla de su aburrimiento tenía el aspecto de un tratante de blancas. Inesperadamente sus ojos se encontraron con los de Erdosain que iba a su encuentro, y el semblante del farmacéutico se iluminó con una sonrisa pueril. Aun sonreía cuando le estrechaba la mano a Erdosain, que pensó:

—¡Cuántas lo han querido por esa sonrisa! Involuntariamente, la primera pregunta de Erdosain fue:

—Y, ¿te casaste con Hipólita?..

—Sí, pero no te imaginas el bochinche que se armó en casa...

—¿Qué... supieron que era de «la vida»?

—No... eso lo dijo ella después. ¿Vos sabes que Hipólita antes de «hacer la calle» trabajó de sirvienta?...

—¿Y?..

—Poco después que nos casamos fuimos mamá, yo, Hipólita y mi hermanita a lo de una familia.

¿Te das cuenta qué memoria la de esa gente? Después de diez años reconocieron a Hipólita que fue sirvienta de ellos. ¡Algo que no tiene nombre! Yo y ella nos vinimos por un camino y mamá y Juana por otro. Toda la historia que yo inventé para justificar mi casamiento, se vino abajo.

—¿Y por qué confesó que fue prostituta?

—Un momento de rabia. ¿Pero no tenía razón? ¿No se había regenerado? ¿No me aguantaba a mí, a mí, que les he sacado canas verdes a ellos?

—¿Y cómo te va?

–Muy bien... La farmacia da setenta pesos diarios. En Pico no hay otro que conozca la Biblia como yo. Lo desafíé al cura a una controversia y no quiso agarrar viaje.

Erdosain miró repentinamente esperanzado a su extraño amigo. Luego le preguntó:

–¿Jugás siempre?

–Sí, y Jesús, por mi mucha inocencia, me ha revelado el secreto de la ruleta.

–¿Qué es eso?

–Vos no sabes... el gran secreto... una ley de sincronismo estático... Ya fui dos veces a Montevideo y gané mucho dinero, pero esta noche salimos con Hipólita para hacer saltar la banca.

Y de pronto lanzó la embrollada explicación:

–Mirá, le jugás hipotéticamente una cantidad a las tres primeras bolas, una a cada docena. Si no salen tres docenas distintas se produce forzosamente el desequilibrio. Marcas, entonces, con un punto la docena salida. Para las tres bolas que siguen quedará igual la docena que marcaste. Claro está que el cero no se cuenta y que jugás a las docenas en series de tres bolas. Aumentas entonces una unidad en la docena que no tiene alguna cruz, disminuís en una, quiero decir, en dos unidades la docena que tiene tres cruces, y esta sola base te permite deducir la unidad menor que las mayores y se juega la diferencia a la docena o a las docenas que resulten.

Erdosain no había entendido. Contenía su deseo de reír a medida que su esperanza crecía, pues era indudable que Ergueta estaba loco. Por eso replicó:

–Jesús sabe revelar esos secretos a los que tienen el alma llena de santidad.

–Y también a los idiotas –arguyó Ergueta clavando en él una mirada burlona, a medida que guiñaba el párpado izquierdo–. Desde que yo me ocupo de esas cosas misteriosas, he hecho macanas grandes como casas, por ejemplo, casarme con esa atorranta...

–¿Y sos feliz con ella?

–...creer en la bondad de la gente, cuando todo el mundo lo que tira es a hundirlo a uno y hacerle fama de loco...

Erdosain, impaciente, frunció el ceño, luego:

–¿Cómo no querés que te tengan por loco? Vos fuiste, según tus propias palabras, un gran pecador. Y de pronto te convertís, te casas con una prostituta porque eso está escrito en la Biblia; hablas a la gente del cuarto sello y del caballo amarillo... claro... la gente tiene que creer que estás loco porque esas cosas no las conoces ni por las tapas. ¿A mí no me tienen también por loco porque he dicho que habría de instalar una tintorería para perros y metalizar los puños de las camisas?... Pero yo no creo que estés loco. No, no lo creo. Lo que hay en vos es un exceso de vida, de caridad y de amor al prójimo. Ahora, eso de que Jesús te haya revelado el secreto de la ruleta me parece medio absurdo...

–Cinco mil pesos gané en las dos veces...

–Pongamos que sea cierto. Pero lo que te salva a vos no es el secreto de la ruleta, sino el hecho de tener una hermosa alma. Sos capaz de hacer el bien, de emocionarte ante un hombre que está a las puertas de la cárcel...

–Eso sí que es verdad –interrumpió Ergueta–. Fíjate que hay otro farmacéutico en el pueblo que es un tacaño viejo. El hijo le robó cinco mil pesos... y después vino a pedirme un consejo. ¿Sabes lo que le aconsejé yo? Que lo amenazara al padre con hacerlo meter preso por vender cocaína si lo denunciaba.

–¿Ves cómo te comprendo yo? Vos querías salvar el alma del viejo haciéndole cometer un pecado al hijo, pecado del que éste se arrepentiría toda la vida. ¿No es así?

–Sí, en la Biblia está escrito: «Y el padre se levantará contra el hijo contra el padre»...

–¿Ves? Yo te entiendo a vos. No sé para lo que estás predestinado... El destino de los hombres es siempre incierto. Pero creo que tenés por delante un camino magnífico. ¿Sabes? Un camino raro...

–Seré el Rey del Mundo. ¿Te das cuenta? Ganaré en todas las ruletas el dinero que quiera. Iré a Palestina, a Jerusalén y reedificaré el gran templo de Salomón...

–Y salvarás de la angustia a mucha gente buena. Cuántos hay que por necesidad defraudaron a sus patrones, robaron dinero que les estaba confiado. ¿Sabes? La angustia... Un tipo angustiado no sabe lo que hace... Hoy roba un peso, mañana cinco, pasado veinte, y cuando se acuerda debe cientos de pesos. Y el hombre piensa. Es poco... y de pronto se encuentra con que han desaparecido quinientos, no, seiscientos pesos con siete centavos. ¿Te das cuenta? Esa es la gente que hay que salvar... a los angustiados, a los fraudulentos.

El farmacéutico meditó un instante. Una expresión grave se disolvió en la superficie de su semblante abotargado; luego, calmosamente, agregó:

–Tenés razón... el mundo está lleno de «turros», de infelices... pero ¿cómo remediarlo? Esto es lo que a mí me preocupa. ¿De qué forma presentarle nuevamente las verdades sagradas a esa gente que no tiene fe?...

–Pero si la gente lo que necesita es plata... no sagradas verdades.

–No, es que eso pasa por el olvido de las Escrituras. Un hombre que lleva en sí las sagradas verdades no lo roba a su patrón, no defrauda a la compañía en que trabaja, no se coloca en situación de ir a la cárcel del hoy a la mañana.

Luego se rascó pensativamente la nariz y continuó:

–Además, ¿quién no te dice que eso sea para bien? ¿Quiénes van a hacer la revolución social, sino los estafadores, los desdichados, los asesinos, los fraudulentos, toda la canalla que sufre abajo sin esperanza alguna? ¿O te crees que la revolución la van a hacer los cagatintas y los tenderos?

–De acuerdo, de acuerdo... pero, en tanto llega la revolución social, ¿qué hace ese desdichado?

¿Qué hago yo?

Y Erdosain, tomándolo de un brazo a Ergueta, exclamó:

–Porque yo estoy a un paso de la cárcel, ¿sabes? He robado seiscientos pesos con siete centavos.

El farmacéutico guiñó lentamente el párpado izquierdo y luego dijo:

–No te aflijas. Los tiempos de tribulación de que hablan las Escrituras han llegado. ¿No me he casado yo con la Coja, con la Ramera? ¿No se ha levantado el hijo contra el padre y el padre contra el hijo? La revolución está más cerca de lo que la desean los hombres. ¿No sos vos el fraudulento y el lobo que diezma el rebaño?...

–Pero, decíme, ¿vos no podés prestarme esos seiscientos pesos?

El otro movió lentamente la cabeza.

–Te juro que los debo.

De pronto ocurrió algo inesperado.

El farmacéutico se levantó, extendió el brazo y haciendo chasquear la yema de los dedos, exclamó ante el mozo del café que miraba asombrado la escena:

–Rajá, turrítu, rajá.

Erdosain, rojo de vergüenza, se alejó. Cuando en la esquina volvió la cabeza, vio que Ergueta movía los brazos hablando con el camarero.

Anexo II

«Hombres pelearon» (Jorge Luis Borges)

Esta es la relación de cómo se enfrentaron coraje en menesteres de cuchillo el Norte y el Sur. Hablo de cuando el arrabal, rosado de tapias, era también relampagueado de acero; de cuando las provocativas milongas levantaban en la punta el nombre de un barrio; de cuando las patrias chicas eran fervor. Hablo del noventa y seis o noventa y siete y el tiempo es caminata dura de desandar.

Nadie dijo arrabal en esos antaños. La zona circular de pobreza que no era el centro, era las orillas: palabra de orientación más despreciativa que topográfica. De las orillas, pues, y aun de las orillas del Sur fue El Chileno: peleador famoso de los Corrales, señor de la insolencia y del corte, guapo que detrás de una zafaduría para todos entraba en los bodegones y en los batúques; gloria de matarifes en fin. Le noticiaron que en Palermo había un hombre, uno que le decían El Mentao, y decidió buscarlo y pelearlo. Malevos de la Doce de Fierro fueron con él.

Salió de la otra punta de una noche húmeda. Atravesó la vía en Centro América y entró en un país de calles sin luz. Agarró la vereda; vio luna infame que atorraba en un hueco, vio casas de decente dormir. Fue por cuerdas de cuerdas. Ladridos tirantes se le abalanzaron para detenerlo desde unas quintas. Dobló hacia el norte. Silbidos malos y sin cara rondaron los tapias negros; siguió. Pisó ladrillo y barro, orilló la Penitenciaría de muros tristes. Cien hamacados pasos más y arribó a una esquina embanderada de taitas y con su mucha luz de almacén, como si empezara a incendiarse por una punta. Era la de Cabello y Coronel Díaz: una parecita, el fracaso criollo de un sauce, el viento que mandaba en el callejón.

Entró duro al boliche. Encaró la barra nortera sin insolencia: a ellos no iba destinada su hazaña. Iba para Pedro el Mentao, tipo fuerte, en cuyo pecho se enanchaba la hombría y que orejeaba, entonces, los tres apretados naipes del truco.

Con humildad de forastero y mucho señor, El Chileno le preguntó por uno medio flojo y flojo del todo que la tallaba ¡vaya usted a saber con quiénes! de guapo y que le decían El Mentao. El otro se paró y le dijo enseguida: Si quiere, lo vamos a buscar a la calle. Salieron con soberbia, sabiendo que eran cosa de ver.

El duro malevaje los vio pelear. (Había una cortesía peligrosa entre los palermeros y los del Sur, un silencio en el que acechaban injurias.)

Las estrellas iban por derroteros eternos y una luna pobre y rendida tironeaba del cielo. Abajo, los cuchillos buscaron sendas de muerte. Un salto y la cara del Chileno fue disparatada por un hachazo y otro le empujó la muerte en el pecho. Sobre la tierra con blandura de cielo del callejón, se fue desangrando.

Murió sin lástimas. No sirve sino pa' juntar moscas, dijo uno que, al final, lo palpó. Murió de pura patria; las guitarras varonas del bajo se alborozaron.

Así fue el entrevero de un cuchillo del Norte y otro del Sur. Dios sabrá su justificación: cuando el Juicio retumbe en las trompetas, oiremos de él.

Anexo III

Fragmento de *Boquitas pintadas* (Manuel Puig)

Buenos Aires, 10 de noviembre de 1938

Querida Mabel:

Cumplo con mi promesa de escribirte, la carta que tanto me encomendaste, picarona. Ante todo deseo que estas líneas te encuentren bien, lo mismo tu familia. Creo que fue en sexto grado que nos hicimos esta promesa, cuando teníamos apenas doce años, y ya no pensábamos más que en novios. Bueno, me tocó a mí ser la primera en viajar de luna de miel, así que empiezo yo.

Ante todo muchísimas gracias por el regalo tan lindo, qué hermoso velador, el tul blanco de la pantalla es una hermosura, era ése el que yo quería para mi traje de novia, pero no hubo caso de encontrarlo, debe ser importado. Y también, demás está decirlo, ese regalo me significó más cosas: que en el fondo nunca habíamos dejado de ser amigas. No es que una sea materialista, qué sé yo, vos ya me habías parado por la calle para felicitarme, de todo corazón, y yo me había dado cuenta de que volvíamos a la amistad como antes, pero el día antes de mi casamiento, cuando llegó el velador, yo lo miraba y la llamé a mamá para mostrarle que mi compañera de escuela se había acordado de mí. ¡Y qué bien elegiste! Mil gracias de nuevo.

¿Por dónde empiezo? De la iglesia volvimos a casa de mamá, brindamos con los poquitos parientes y mis suegros que habían venido de Trenque Lauquen, y a eso de las nueve y media me cambié, estrené el traje de saco de que te había hablado, y salimos en el auto, que es un cascajo pero anda. Yo hasta ahí no me había emocionado, de tantos nervios que tenía con el vestido largo, y con las valijas sin cerrar, y hasta último momento peleando con mamá porque insistía que me trajera el vestido de novia a Buenos Aires para sacarme la foto acá. Bueno, al fin le hice caso, pero todavía no nos hemos fotografiado, mañana a la mañana voy a salir a pedir precio por las casas de fotos de la calle Callao, perdón, la avenida Callao, se me enoja muchísimo Massa cuando me hago esas confusiones de nombres, porque vi casas muy buenas. Como te decía, toda la ceremonia en la iglesia, y la mañana en el civil, tan nerviosa con el vestido y el peinado, y la toca de tul que me quedaba tan mal en las pruebas, yo no sentía nada, nervios nada más, y la boca seca, muerta de sed, pero cuando me puse el traje de saco ya me empecé a sentir rara, y al subir al auto y despedirme de mamá me emocioné tanto, tanto, Mabel, que lloraba como una loca. Me venía desde el pecho, desde el corazón mismo, el llanto. Cuando arrancó el coche, mi marido me miró la cara y se reía, pero él también estaba emocionado, porque había visto que la madre de él también lloraba, pobre señora, parece que es muy buena. Yo me bajé el tul del sombrero y lo embromé, no quería que me viera toda despintada. Por suerte el camino de tierra estaba bastante apisonado por la lluvia y a las doce más o menos llegamos a Lincoln. Ahí pasamos la noche, y después de almorzar al día siguiente seguimos viaje a Buenos Aires. Ya a eso de las siete de la tarde entramos en Buenos Aires, por la avenida Rivadavia derecho ¡qué luces! mi marido me iba indicando los barrios que atravesábamos, Liniers, Flores, Caballito ¿bonitos nombres, verdad?, Once, hasta este hotel, precioso, de cuatro pisos, enorme,

viejo pero conservado, que está en la avenida Callao, cerquita de nada menos que el Congreso.

Yo había venido dos veces no más a Buenos Aires, una vez de chica, y la otra vez cuando internaron en el hospital a mi abuelita, ya grave. Estábamos de luto y no fuimos a ninguna parte. Lo primero que hice ahora fue llevarle flores, aunque me costó una discusión con Massa, él quiere hacer todo a su modo, pero es muy bueno, no me estoy quejando. Bueno, lo que te quiero decir es que yo no conocía nada, casi. Mirá, el hotel es muy salado pero vale la pena, y a mi marido le conviene estar acá porque tiene que recibir a unos hombres de negocios con los que está tratando.

Es por eso que vinimos a Buenos Aires de luna de miel, porque así él resuelve unas cosas, mirá, a lo mejor trae mala suerte contar cosas antes de que se hagan, pero no aguanto más. Resulta que a Massa no le gusta Vallejos ni pizca. Dice que no ha visto un pueblo más chismoso y asqueroso de envidia que Vallejos, según él Trenque Lauquen progresa menos pero la gente es más buena. Ahora adonde él se quiere venir a vivir es... acá. ¡Nada menos! Fijate qué ambicioso me salió el gordito. Y él acá tiene unos amigos de su pueblo que les está yendo bien, y por ahí ligamos también nosotros. Por lo pronto nos decidimos a quedarnos ya una semana más, en vez de hacer unas compras para la casa que teníamos pensadas, total con los regalos tenemos preciosos adornos ya, es cuestión de acomodarlos bien.

Vos dirás que te cuento cosas, pero no las de la luna de miel, realmente. Ante todo, Mabel, es un muchacho muy pero muy bueno. Con eso no quiero decirte que no tenga su carácter, pero no piensa más que en el porvenir, y en que vamos a tener todas las comodidades, y piensa siempre en lo que a mí me gusta para comprarme así no trabajo mucho en la casa, y cuando él tiene una tarde libre, porque a la mañana siempre sale por sus cosas, ya te digo de tarde salimos a ver heladeras, una victrola ya la tenemos elegida, y si lo convengo una de las primeras cosas que vamos a comprar es un ventilador que vi, de esos chiquitos que son la última novedad, todos cremita. Y cuando pienso que no voy a tener que ir más a la tienda, no lo puedo creer, pellízcame Mabel, así me doy cuenta de que no estoy soñando.

Claro que cuando vuelva a Vallejos me espera muchísimo trabajo, porque con el casamiento tan apurado, que me imagino lo que dirán en Vallejos y que la lengua se les caiga a pedazos, como te decía del apuro ni cortinas nuevas puse en mi pieza. Ay, qué inmundos, las cosas que dirán, que Massa no tiene dónde caerse muerto, que nos vamos a vivir a casa de mamá. Ya van a ver, porque si esperan que antes de los nueve meses haya novedades, claro que les vamos a dar las novedades, que es el traslado a la capital, y si eso falla, bueno, ya tenemos en vista un chalecito para alquilar en el pueblo, en una calle de asfalto. Te digo estas intimidades porque como vos y tu familia han sufrido en carne propia lo que es la maldad de la gente, en estos meses que tuvieron ese disgusto, por eso te lo digo, porque vos me podés comprender.

Mi marido me pregunta qué prefiero en Buenos Aires, si un departamentito en el centro o una casita con patio en las afueras. Ay, Mabel, estoy tan encantada que quiero quedarme en el centro. Bueno, te cuento lo que hago a la mañana. El desayuno Massa lo quiere en la habitación, y ya que estamos, ahí es el momento a que me cuesta más acostumbrarme: a que me pesque a la mañana con la facha de recién despierta ¡qué

rabia me da! Bueno, él se va y yo me coso las cortinas, mirá, si dura poco la estadía en casa de mamá no importa, le quedarán a ella, buena falta le hace algo que la alegre un poco, sabrás que papá no está nada bien. Bueno, no hablemos de cosas tristes. Como te decía estoy haciendo las cortinas para la que era mi pieza de soltera, encontré un género precioso y nada caro así que lo compré y me las estoy haciendo. Me arreglo bien para el almuerzo y si consigo que Massa no duerma la siesta, cuando está libre salimos ya te dije, y si estoy sola me recorro todos los lugares de la capital que quiero ver. Total es facilísimo, ya estoy aprendiendo los nombres de las calles, me fui sola hasta el Cabildo, la Torre de los Ingleses, el rascacielos que está enfrente, la estación Retiro, el puerto, y subí a un barco militar que se podía visitar. Mañana voy a conocer la estación de Constitución, y mi marido (che, no me acostumbro todavía a decir mi marido), bueno, mi marido, me ha prometido llevarme a la Boca, yo sola no voy porque hay muchos matones. A las siete yo siempre lo estoy esperando en el hotel, porque viene a veces con algún hombre de negocios y vamos a tomar un vermouth por ahí. Esta semana por suerte yo me di cuenta de preguntar en el hotel si nos daban pensión sin cena, así podíamos cenar por ahí, y salí con la mía. Mirá, fue la mejor idea, porque al tener paga la cena en el hotel, que sirven tan rica comida, nos llenábamos como animales, y como te imaginás lo que son los hombres en luna de miel, no quería salir ya.

Bueno, Mabel, ya desde el lunes que empezamos a comer afuera la cosa cambió, porque si tenés que pagar ya no comés de puro angurriente como en el hotel, quedás satisfecho pero más liviano. Bueno, y yo me lo llevo caminando siempre para cerca del obelisco, vamos como quien no quiere la cosa caminando despacito, y cuando se quiere acordar ya está en el obelisco el señor Massa. Ahí hay restaurantes para tirar para arriba, ¿y ahora te das cuenta a lo que voy? Justo terminamos de cenar a eso de las nueve y media en pleno barrio de los teatros y los cines, y no se me puede negar. El lunes estaban de descanso las compañías y fuimos al cine, preciosa, Argelia, con Charles Boyer y una chica nueva que no me acuerdo cómo se llama que es la mujer más divina que he visto en mi vida, y de paso me conocí el cine Ópera, que tanto me habías nombrado. Ay, tenías razón, qué lujo de no creer, al entrar me vi a los lados esos balcones de palacios a todo lujo, con plantas tan cuidadas, y los vitrales de colores, y encima de la pantalla ese arco iris, me quedé muda, cuando mi marido me codea y me señala el techo... ahí ya por poco grito ¡las estrellas brillando y las nubes moviéndose que es un cielo de veras! La película era buena pero lo mismo yo de vez en cuando miraba para arriba, y los movimientos de nubes seguían durante toda la función. Con razón cobran tan caro.

El martes insistí hasta que lo convencí a Massa de que me llevara a un teatro de revistas, caímos al Maipo, daban Good bye obelisco, acá tengo el programa, con Pepe Arias, la esposa de él Aída Olivier que no la conocía porque no trabaja en el cine, es una bailarina muy buena, Sofía Bozán que es regia, la Alicia Barrié y esa morocha tan bonita que siempre hace de mala, Victoria Cuenca. ¡Qué raro me parecía verlas en persona! Pero me arrepentí tanto de haber ido, porque es todo de chistes verdes que no sabía dónde ponerme. Para colmo por ahí hacían bromas de recién casados, sudé como una negra. Después el miércoles vimos en el teatro Nacional la compañía de Muiño-Alippi en La estancia de papá, muy buena, con fiesta campera al final, en el programa decía

80 personas en escena, me parece que sí. Anoche a mi marido le habían hablado tanto de los títeres de Podrecca que fuimos, pero estaban en un teatro de barrio, el Fénix, del barrio de Flores, que queda en el camino que va a Vallejos. No te cuento, Mabel, la tristeza que me daba de pensar que dentro de unos días vamos a tomar ese camino... hasta el final. Qué ingrata dirás vos, toda la vida viviendo en Vallejos y ahora no querés volver. Pero Mabel ¿qué me dio Vallejos? nada más que desilusiones. De los títeres te guardé el programa, algo divino, te voy a contar todo cuando vuelva. Y esta noche si te digo no me lo creés ¿sabés quién debuta en el teatro Smart en una obra que se llama Mujeres? La Mecha Ortiz, ni más ni menos. Enseguida me acordé de vos, que es la única artista argentina que tragás. Si conseguimos entradas vamos esta noche misma, acá en el hotel llamaron por teléfono y no les quieren reservar, pero si me la pierdo me muero. Dice el empleado de la portería que van a ir artistas de cine, que es un estreno importante.

Bueno, Mabel, ojalá la pudiéramos ir a ver juntas, yo te deseo que estés bien y que tu papá no esté demasiado preocupado por lo que le pasa, los negocios son los negocios, dice Massa. Él dice que por eso a la noche hay que divertirse, y olvidarse de todo, claro que si por él fuera se quedaría a cenar en el hotel y después enseguida a dormir, pero ya me estoy dando maña para aprovechar la noche viendo tantas cosas que hay en este Buenos Aires de locura. Mañana Massa quiere ver a Camila Quiroga en Con las alas rotas, a él le gustan mucho los dramas fuertes. A mí no tanto, para eso basta con la vida ¿verdad?

Como ves he cumplido, te doy un beso fuerte, y hasta muy prontito.

Nené