aula de español

Nº2, junio 2004

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

aula de español
Junio 2004

DIRECTORA
Mª José García Armendáriz
Consejera de Educación

COORDINADORAS
Pilar Hernández Sanz
Blanca Lacasta Laín
Asesoras Técnicas

COLABORADORES
Carole Berthoud
Martina Bieri
Daniel Cassany
Pilar Hernández
Blanca Lacasta
Georges Ludy
Mª Eugenia Molina
Antonio Moreno
Bernard Py
Rosa Richón

ILUSTRACIONES
Manuel Grau

DISEÑO Y MAQUETACIÓN
Diseños Gatonauta

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
© EDITA: Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Embajada de España en Berna, Suiza
Consejería de Educación
N.I.P.O: 176-04-114-X
I.S.S.N: 1660-9387

Ejemplar gratuito.
Se autoriza la reproducción del contenido, con fines didácticos, citando la procedencia.
La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones expresadas en la presente publicación.

Sumario

Presentación página 4

Entrevista a Daniel Cassany página 8
Blanca Lacasta Laín

Enseñar lenguas de la inmigración en Suiza página 16
Georges Ludy

Lugar del español en el entorno escolar de los alumnos de origen español página 28
Bernard Py
Carole Berthoud
Mª Eugenia Molina

Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas: la asunción de un nuevo proyecto página 40
Blanca Lacasta Laín

El trabajo de Bachillerato en la asignatura de español en la enseñanza suiza página 46
Antonio Moreno

La guardería española de Lucerna página 58
Martina Bieri

Agenda: página 77
Exposición Didáctica Itinerante
"Invitación al Museo del Prado"
Pilar Hernández

Seminario: "El Camino de Santiago: Herencia Cultural Europea" página 79
Rosa Richón

Presentación

*Aula de Españo*l, en su segunda edición, sigue fiel a su pretensión inicial de convertirse en un cauce de comunicación e intercambio para todos aquellos profesores de Lengua y Cultura Españolas en Suiza.

Esta publicación constituye un elemento más en nuestra continuada labor de difusión de la Lengua y la Cultura Españolas y, por ello, invita a sus lectores a conocer un poco más la realidad del español en este país y su cualidad de herramienta cultural que permita a los hijos y a los nietos de los que formaron parte de la emigración española de los años setenta, y de otros residentes españoles en Suiza, utilizarla como medio de formación y promoción personal, escolar y profesional.

Hoy, este número abre sus páginas con una Entrevista a Daniel Cassany, que nos muestra el marco general para la enseñanza de las lenguas, en el cual planteamos las finalidades de las Enseñanzas de Lengua y Cultura, de manera que sirvan a las actuales necesidades de los hijos de residentes españoles en Suiza.

Una tarea previa a la hora de abordar la renovación de nuestras Enseñanzas e inscribirlas en este marco fue la realización de un Estudio para conocer la realidad actual del Español que hablan nuestros alumnos y de su estatus sociolingüístico en el contexto cultural en el que viven. Iniciamos dicho Estudio en el año 2002 en colaboración con el Profesor de la Universidad de Neuchâtel Bernard Py, experto en cuestiones sobre bilingüismo, quien dirigió la investigación que presentamos en este número.

Todo ello dio origen al Coloquio “El estatuto del español entre la población española residente en Suiza: consecuencias para la didáctica de la enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas”, celebrado en Berna durante los días 24 y 25 de mayo. El Profesor de la Universidad de Basilea George Lüdi completó el panorama sobre la realidad del Español en Suiza con otra investigación que también aparece en esta edición.
Junto a esta perspectiva, y a la luz de las consideraciones que dichos Estudios plantean, en el Coloquio se trataron -bajo la dirección del Profesor de la Universidad de Ginebra Joaquim Dolz- las exigencias didácticas que plantea la enseñanza del Español, cuestión fundamental para, a partir de ahí, llevar a cabo el riguroso proceso de trabajo que requiere la adaptación del nuevo Currículo de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas y su desarrollo en el aula, aspecto en el que estamos trabajando y del que también informamos en este número.

Así pues, esta revisión en profundidad de lo que es enseñar español en Suiza está dando lugar a un proceso muy fructífero a muchos niveles: para la formación del profesor en la didáctica del español, para que éste lleve a cabo una reflexión sobre su práctica docente,

para que se apunten posibilidades de investigación con respecto a la complementariedad de la enseñanza de las lenguas, etc.

Finalmente, y con objeto de dar a conocer una faceta de la realidad del Español en el sistema educativo de este país, incluimos un artículo en torno a los trabajos de madurez realizados en Español dentro del Bachillerato suizo, así como la tercera edición del premio "El mejor trabajo de Bachillerato en Español", que correspondió a la alumna Martina Bieri, del Cantonale Mittelschule Seetal, por su excelente trabajo "La guardería española de Lucerna".

Nuestro interés por la enseñanza del español en el sistema educativo suizo ya quedó patente tanto en el Coloquio mencionado, de la mano del Profesor de la Universidad de Friburgo Julio Peñate, como en el número 1 de *Aula de Español*, donde dicho Profesor presentó un estudio empírico sobre la enseñanza del español en las Universidades suizas y en la Enseñanza Secundaria. Por otra parte, estamos seguros de que la enseñanza del español en el sistema educativo suizo también sigue procesos de renovación paralelos a los de nuestras Enseñanzas, puesto que ambas se ubican en el mismo marco común de referencia. Por ello, queremos igualmente reflejar en nuestra revista las inquietudes y los caminos nuevos que se apuntan en la enseñanza del español para los suizos.

Desde esta Institución invitamos a todos los profesores de español a compartir sus experiencias didácticas y sus investigaciones a través de las páginas de las próximas ediciones de *Aula de Español*.

Mª José García Armendáriz
CONSEJERA DE EDUCACIÓN

Entrevista a Daniel Cassany

APRENDER Y ENSEÑAR LENGUAS EN EUROPA

Entrevista con Daniel Cassany, Profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

Entrevistado por Blanca Lacasta Laín, Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Berna

Tuvimos la oportunidad de contar con su presencia entre nosotros el pasado 29 de noviembre, con motivo de la clausura del Plan de Formación del Profesorado del 2003, donde impartió el Curso sobre "El uso de la escritura en la enseñanza de ELE". La gran aportación y el buen recuerdo que dejó entre el profesorado su paso por Berna, sus conocimientos sobre el tema que nos atañe y su disposición a colaborar con nosotros, hacen posible esta Entrevista.

Nos gustaría comenzar planteándole cuáles son, a su juicio, los grandes retos de la política lingüística europea.

Creo que Europa ha lanzado su candidatura para constituir unos EUE (Estados Unidos Europeos) con un modelo sociocultural absolutamente diferente al que ofrecen otras uniones conocidas. Contra el monolingüismo, el colonialismo y la uniformización, Europa se plantea la construcción de una comunidad lingüísticamente y culturalmente plural, que vele por la tolerancia, el respeto a la diversidad, el interés por la particularidad y la diferencia, etc. Los retos políticos, económicos o jurídicos que presenta una empresa tan sugerente como esta no escapan a nadie, pero aquí por suerte sólo me referiré a los lingüístico-culturales -que no es poco.

Por supuesto, una comunidad plural de tal calibre exige que la ciudadanía desarrolle actitudes positivas hacia la diversidad: que aprenda a apreciar lo diferente como algo enriquecedor (que no tenga miedo ni temor a las otras lenguas y culturas -¡o a sus hablantes!-), que respete sus derechos, que asuma como un compromiso el aprendizaje de otros idiomas, que se acostumbre a los intercambios plurilingües, a esforzarse a comprender los interlocutores en diferentes lenguas (a no entenderlo todo como una L1) y a esforzarse expresarse como mínimo en otro idioma diferente del materno (a preparar sus intervenciones, a no poder expresarse con el mismo nivel de calidad o precisión que en una L1), etc. También implica entender que esta situación

es natural, dinámica y constante: siempre -cada día más- estaremos más en contacto con otras lenguas y culturas, durante toda nuestra vida no cesaremos de aprender más de nuestras lenguas y de otras lenguas, lo más general en el mundo es esto: el plurilingüismo, el contacto bilingüe, el intercambio -y no el monolingüismo. En el terreno cultural, las actitudes de apertura e integración son paralelas.

Creo que se ha avanzado bastante en esta dirección con los idiomas y las culturas oficiales, demográficamente más poderosas, pero que todavía queda mucho por recorrer con los idiomas que tienen menos hablantes o menos tradición de aprendizaje, con los idiomas que no son oficiales en sus países, con las lenguas que aportan los migrantes, etc.

¿En qué medida, instrumentos como el Marco común europeo de referencia (MCER) y el Portfolio europeo de las lenguas (PEL) contribuyen eficazmente a la consecución de estos objetivos?

Se trata de documentos y propuestas que avanzan en esta línea, pero por caminos diferentes. El MCER es un documento dirigido a los gestores del aprendizaje formal de las lenguas: las autoridades educativas, las editoriales, los autores de materiales, los responsables de currículums, certificados, evaluaciones, etc. y también a los docentes de a pie -pero mucho menos... en mi opinión... a causa de su complejidad interna. El MCER es un tipo de ordenamiento curricular de lenguas, en un plano europeo.

En cambio, el PEL es una herramienta didáctica destinada a todos los aprendices potenciales de idiomas en Europa, o sea, a todos los ciudadanos y ciudadanas del continente. Se presenta como un instrumento útil para el día a día, para informar de la competencia plurilingüe de cada uno, para fomentar la reflexión metalingüística, para fomentar el intercambio intercultural y el interés por la diversidad. Hasta cierto punto, el PEL es una concreción o una aplicación del MCER en el plano individual, pero el MCER tiene muchas otras consecuencias e implicaciones, más allá del PEL.

¿Cuál es la finalidad del Marco común europeo de referencia y cuál es el enfoque de este documento?

De modo algo tosco, el MCER tiene el objetivo de poner orden en un sector que se ha desarrollado de modo muy diverso a causa de la inevitablemente diversidad de tradiciones en la enseñanza de la lengua que tiene cada comunidad. Buscando algunas metáforas fáciles, se trata de que la enseñanza de idiomas disponga de unas denominaciones, unas normas generales, unos sistemas de medida comunes, del mismo modo que tenemos un único código de circulación viaria, una rotulación única, unos sistemas de denominación de carreteras, etc. -aunque las carreteras de cada estado europeo sean particulares: los “passing place” escocesas, las áreas de servi-

cio francesas y alemanas, la conducción a la derecha en Gran Bretaña, etc.
El MCER establece un terreno de juego común para todos los aprendices, docentes y responsables de la educación lingüística: unos niveles de enseñanza supranacionales o supraidiomáticos (que serán iguales para todas las lenguas), una organización de la enseñanza en un sistema de unidades predeterminadas (5 destrezas, objetivos de aprendizaje, análisis de necesidades, etc.), una orientación metodológica definida y flexible, una misma terminología común, etc. Puesto que firman la propuesta el Consejo de Europa cabe desear que todos los implicados en la enseñanza de lenguas en Europa asumamos sus principios y que poco a poco el aprendizaje de lenguas gane también estandarización, transparencia, coherencia y eficacia.

¿Qué aporta el Marco común europeo de referencia a los profesionales de la enseñanza de las lenguas y, en particular, a los de la lengua española?

Por una parte, el MCER establece unas distinciones de grados de competencia (los famosos 6 niveles de competencia lingüística); unos descriptores muy elaborados de nivel de dominio del idioma, para cada destreza y en forma de parrillas o cuadros muy refinados; una terminología común para referirnos a objetivos de aprendizaje, contenidos, funciones lingüísticas, etc. Este aparato teórico, al aplicarse, puede facilitar la consecución de currículums y programas de cursos, de materiales didácticos, de certificados y exámenes y de orientaciones generales para la enseñanza, mucho más claros, eficaces y comunes para toda Europa. Por otra parte, el MCER también supone una legitimación de las metodologías más actuales de enseñanza de la lengua: el enfoque comunicativo, o su desarrollo posterior en el enfoque por tareas, la concepción socioconstructivista del aprendizaje de lenguas, el énfasis en la formación del aprendiz o en el desarrollo de su autonomía, etc.

El docente de ELE tiene así unos referentes comunes con los colegas docentes de inglés, de francés o de alemán. Creo que cada estado y cada lengua hasta ahora caminaba bastante a su aire. Si bien ya hace mucho, recuerdo mis cursos de francés en el Instituto Francés, de inglés en el British Council y de alemán en el Goethe y, francamente, tenían muchas más diferencias que semejanzas. El MCER puede establecer un territorio común para todos.

¿En qué consiste el diseño del Portfolio europeo de las lenguas y cuáles son las líneas generales de este nuevo proyecto?

El PEL es una herramienta didáctica, de propiedad y responsabilidad de cada aprendiz-ciudadano, que pretende impulsar actitudes modernas y más precisas respecto al mundo plurilingüe en el que vivimos y respecto a lo que supone aprender idiomas. Respecto al plurilingüimo y la multiculturalidad, el PEL fomenta la concepción de que lo que es habitual en el mundo globalizado en que vivimos es la diversidad -y no el monolingüismo-, el contacto de lenguas; que los individuos hablen dos, tres o más

lenguas; que cambien de lugar de residencia, que estén constantemente aprendiendo lenguas; que cada lengua supone una forma diferente de ver el mundo, que esto supone diferencias importantes -e interesantes- entre las personas, que esto no es un problema, etc. Respecto al aprendizaje de lenguas, el PEL transmite ideas más realistas respecto a lo que supone aprender idiomas: que se trata de aprender a hacer cosas con la lengua, que es un aprendizaje difícil y continuado, que constantemente estamos aprendiendo cosas de las lenguas -incluso de las maternas o de las que hablamos muy bien- puesto que los idiomas también son dinámicos y evolucionan -y también evolucionan las cosas que cada uno de nosotros quiere aprender a hacer con ellos-, que cada uno aprende de forma diferente, con capacidades diferentes y estrategias variadas de procesamiento del lenguaje, que leer, escribir, hablar con actividades procesuales, en las que desarrollamos diferentes procesos mentales y lingüísticos, etc.

En lo práctico, el PEL consta de un *Pasaporte lingüístico*, con formato de carné, que cada ciudadano puede llevar consigo, y que informa del perfil lingüístico de cada uno (lenguas que domina, niveles, certificados obtenidos, experiencias educativas e interculturales más adecuadas, etc.); una *Biografía lingüística*, en la que el aprendiz-ciudadano puede anotar información sobre sus experiencias de aprendizaje pasadas y futuras, estilos cognitivos, estrategias usadas, etc., y un *Dossier*, en el que se pueden guardar las mejores producciones realizadas en cada lengua, a modo de *book* o carpeta profesional de un arquitecto o un pintor. Los contenidos, el diseño y los objetivos de cada una de estas secciones pueden variar para cada portafolio y para cada nivel o tipo, aunque el Pasaporte suele mantener los mismos componentes y diseño.

¿Qué desarrollos se están llevando a cabo en España?

El Consejo de Europa acaba de validar los PEL españoles de infantil, primaria y secundaria y para mayo del presente año se espera disponer también del de adultos. Toda la información (modelos de PEL, experimentaciones, documentos de apoyo, lista de coordinadores, etc.) está disponible en la web del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte[1], Subdirección de Programas Europeos e Internacionales, que usamos los diseñadores, experimentadores docentes y coordinadores de los PEL españoles. Esta documentación está en fase de publicación definitiva y constituye el resultado de más de dos años de trabajo en el diseño, implementación y experimentación de prototipos de PEL.

¿Qué experiencias prácticas de su uso en el aula están realizando y con qué resultados?

Durante el curso 2002-03 se realizaron variadas experimentaciones con los PEL

1 http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillap.jsp?id=pr1 Usuario: Portfolio; password: Cobe35.

españoles, que demostraron los potenciales beneficios que puede aportar para la enseñanza de idiomas una herramienta de este tipo, cuando se utiliza de modo adecuado. La información recogida muestra que el PEL, como instrumento interdisciplinario que es (pues atiende a todas las lenguas), dota al sujeto de una concepción global plurilingüe de su competencia idiomática, le permite integrar todas sus experiencias de aprendizaje en un único espacio, de modo que su visión de la realidad lingüística adquiere más transparencia, exhaustividad y precisión. El PEL facilita la toma de conciencia sobre las capacidades lingüísticas personales, sobre las necesidades y las limitaciones, sobre los estilos de aprendizaje, sobre la realidad sociocultural plural que rodea a la mayoría de europeos, sobre el dinamismo que inevitablemente presentan las lenguas, etc.

¿Qué puede aportar en el aula de Lengua 2, y concretamente en el caso de nuestras Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas en Suiza? Tengamos en cuenta que el español, en el caso de la mayoría de nuestros alumnos, ya no es lengua materna ni tampoco tiene el carácter de lengua extranjera; por ello, debe ser enseñada y aprendida como Lengua Segunda.

Creo que el PEL puede aportar transparencia y precisión a esta realidad compleja del ciudadano suizo de origen español o hispano o interesado en la cultura y la lengua española. El PEL puede ordenar el español y el resto de idiomas que habla el sujeto en un continuum único, en una competencia plurilingüe global; puede facilitar la transferencia al español de los aprendizajes ya alcanzados de estructuras, estrategias o habilidades cognitivas comunes, realizados en otras lenguas; puede facilitar que el aprendiz y el docente sean más conscientes de lo que ocurre en clase: de lo que se está enseñando/aprendiendo, de lo que se quiere aprender a poder hacer en español, de los estilos de aprendizaje que prefiere el alumno, de los contenidos del currículum, etc.

¿Qué opina sobre el innovador enfoque de aprender idiomas en tándems?

A petición de una estudiante, en nuestra Facultad de Traducción e Interpretación se está desarrollando una web para facilitar la propuesta de enseñanza en tándem entre estudiantes españoles que están estudiando francés, inglés o alemán y estudiantes de otras universidades, de visita en la nuestra, que quieran mejorar su español. La verdad es que las experiencias concretas que conocemos son muy positivas.

Como se ha dicho, la lengua es la memoria de la Cultura. ¿Hasta qué punto el aprendizaje intercultural pasa obligatoriamente por el aprendizaje de las lenguas?

Bueno, creo que se puede aprender mucho de una cultura sin llegar a poder comunicar con la lengua correspondiente, pero es evidente que la cultura adquiere mucho

más significado cuando uno tiene acceso a la lengua. Podemos viajar por Italia, comer pizzas, ver los espléndidos tesoros herencia de la historia cultural; podemos leer poesía, novela o teatro a partir de traducciones, e incluso interactuar con italianos con una lengua franca como el inglés, pero es evidente que la 'penetración' dentro de la cultura italiana es mucho más intensa y satisfactoria si puedes llegar a vivir en 'italiano': esto te permite entender mucho más su forma de percibir el mundo y de reaccionar ante él.

Dicho de otro modo, el 'basic english' nos permite sobrevivir en muchas circunstancias (en aeropuertos, viajes de turismo, en internet, etc.), pero el acceso a las formas de cultura británica, norteamericana -o de cualquier otro ámbito- que ofrece son muy limitadas.

¿Cuáles serían, desde su punto de vista, las ventajas de saber español y qué les diría a los cada vez más numerosos estudiantes de nuestra lengua en Suiza?

Creo voy a repetir obviedades y tópicos: que es una lengua muy hablada en el planeta, de modo que es también una *lingua franca* en muchos contextos (en América especialmente), que permite el acceso a formas culturales muy diferentes de las suizas, etc.

Muchas gracias.

Georges Lüdi

Enseñar las lenguas de la inmigración en Suiza

ENSEÑAR LAS LENGUAS DE LA INMIGRACIÓN EN SUIZA

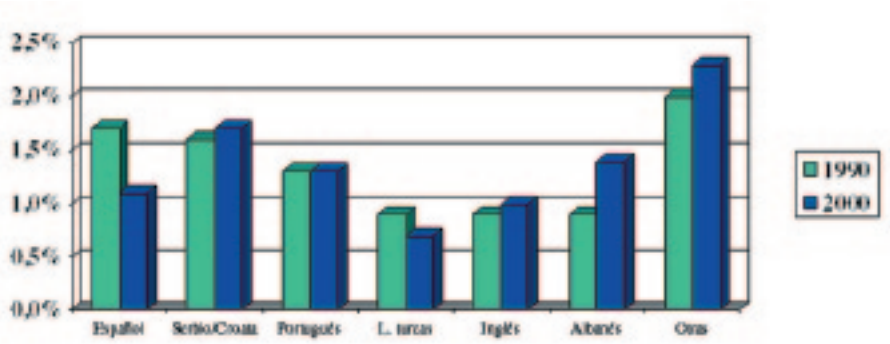
Georges Lüdi, Director del Departamento de Románicas de la Universidad de Basilea

Traducido del francés por Blanca Lacasta Laín, Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Berna

1.- El paisaje lingüístico de Suiza

Suiza es institucionalmente cuatrilingüe desde el siglo XIX, con cuatro regiones lingüísticas regidas por el principio de territorialidad. Pero se ha trasformado, en la segunda mitad del siglo XX, en un país de inmigración. Este hecho ha modificado el equilibrio de las lenguas de manera significativa. En el año 2000, el 63,9% de la población se declara germanófona; las tres minorías lingüísticas alcanzan el 19,5% (francés), el 6,6% (italiano) y el 0,5% (romanche) respectivamente. Desde los años noventa, cerca del 10% de la población declara una lengua no nacional como primera lengua.

La proporción de italiano ha bajado del 7,6% en 1990 al 6,6% en 2000. Simultáneamente, un cambio profundo dentro de las lenguas no nacionales caracteriza la última década:



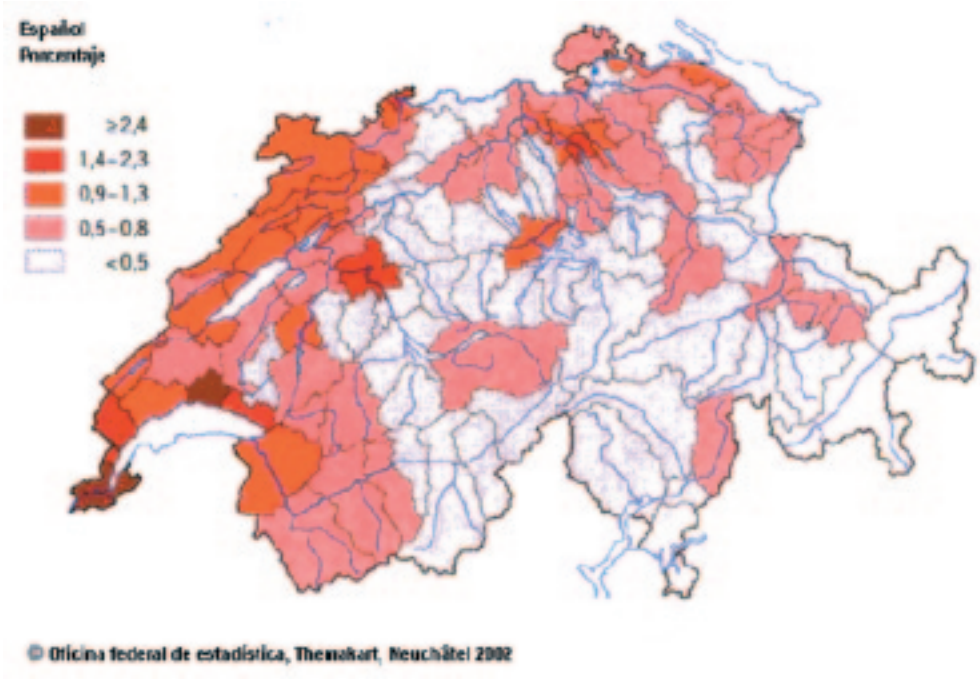
(Fuente: Oficina federal de estadística, *Censo federal 2000)*

Las lenguas turcas y, sobre todo, el español, han perdido importancia, considerablemente, en favor de las lenguas de la antigua Yugoslavia y de otras lenguas. Esto es debido al retorno a los países de origen, a los fallecimientos, pero también a los cambios de la lengua dominante llevados a cabo por los emigrantes integrados[1].

Estas lenguas se reparten de manera diferenciada en el conjunto del territorio. Mientras que las lenguas turcas y eslavas, así como el albanés, se concentran en la Suiza

1 Recordemos, aquí, que el asunto del censo federal no concierne a la “lengua materna” sino a la “lengua dominante” en el momento.

alemánica, el portugués tiene mucha mayor presencia en la Suiza de lengua francesa. Por lo que se refiere al español, la concentración principal se encuentra en la Suiza francófona, con concentraciones secundarias en las regiones urbanas alemánicas (Basilea, Berna, Zúrich). Geográficamente, la situación se presenta de la manera siguiente:



Hay que destacar de estas indicaciones que la Suiza cuatrilingüe, es decir, caracterizada por cuatro comunidades lingüísticas que ocupan, cada una, en principio, un territorio diferenciado, está en plena transformación hacia un país multicultural y plurilingüe, en el que los hablantes de un gran número de lenguas se entremezclan. Sin duda alguna, el peso demográfico y cultural de los aloglotas se manifiesta, especialmente, en las ciudades donde se concentra la emigración extranjera. Así, las personas que no hablan la lengua local como primera lengua representan, en el año 2000, el 27% de los habitantes de la ciudad de Ginebra, el 25% de los de Lausana, el 23% de los de Basilea y el 22,9% de los de Zúrich.

2.- Valoración del plurilingüismo

La mayor parte de los grandes imperios de la historia de la humanidad eran plurilingües. Es verdad que las necesidades administrativas exigían, a menudo, una reducción de la diversidad lingüística y que era en general la lengua del grupo o de la persona en el poder la que dominaba. Como decía el español Antonio de Nebrija a finales del siglo XV: “La lengua siempre es compañera del imperio”. Este hecho en modo alguno impedía que las personas y las regiones cultivaran sus lenguas y sus especificidades culturales. Sin

embargo, a más tardar en el siglo XIX, se produce un cambio ideológico. Se fundamenta en la idea adquirida según la cual el monolingüismo representa el estado original, querido por Dios y/o políticamente legítimo de los seres humanos. En el periodo que va desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial y bajo la influencia de las ideas románticas, empiezan a tratarse los sentimientos nacionales a la manera de los asuntos religiosos, a hablar de ello con metáforas tomadas de la historia sagrada y a construir el mito de la "nación" que se refleja en la lengua común. Una homogeneización en el seno de los estados fue la consecuencia. Hoy día, este movimiento amenaza con repetirse en Europa en favor del inglés.

Ahora bien, asistimos al mismo tiempo a una verdadera revalorización del plurilingüismo. Por una parte, creciente en especialistas -aunque también en ciudadanos-, el plurilingüismo de las naciones, de las regiones, de las instituciones y de los individuos de Europa constituye un signo de identidad, un componente esencial de la cultura, pero también un valor económico que merece la pena mantener. Esta es, en todo caso, la opinión de las autoridades de la Unión Europea para quienes la preservación de este patrimonio es un objetivo manifiesto (ver la *Declaración del Consejo de Cannes del 26 y 27 de julio de 1995*). Por su parte, el Consejo de Europa adoptó, en 1992, la *Carta de las lenguas regionales o minoritarias* con el fin de promover y mantener las lenguas menos difundidas. Esto no se hace solamente con la idea de proteger a las minorías. Tanto el Consejo de Europa como la Comisión de la Unión Europea han afirmado que un plurilingüismo y un pluriculturalismo bien planificados constituyen triunfos económicos seguros tanto para el individuo como para la sociedad. La unión europea ha hecho de esto un verdadero objetivo político:

> "Proficiency in several Community languages and (inter)cultural competence are seen as indispensable for the free movement of people within the Union and for the development of understanding between the citizens of Europe. They are essential for the preservation and development of cultural wealth and traditions and are characteristic of European society."
> (European Commission: *White Paper on education and training. Teaching and learning - Towards the learning society*, November 1995).

Sabemos, por otra parte, que negar información aumenta la desconfianza para con las autoridades políticas; por el contrario, el acceso libre a la información, sin barreras lingüísticas, es un requisito indispensable no sólo para la democracia, sino también para la integración europea. De lo que se infiere la utilidad de permitir el acceso al conocimiento no sólo de algunas lenguas vehiculares de gran difusión, sino también de un gran número de lenguas y variedades menos difundidas, pero que juegan un papel importante en un país o en una región.

Ahora bien, las leyes del mercado tienden a favorecer la utilización de un pequeñísimo número de lenguas gracias a las cuales se llega a un máximo de personas. El plurilingüismo tiene pues su precio. Europa en general y Suiza en particular deben aceptar el triple desafío de mantener su rica herencia lingüística, de permitir el acceso a la información y a los mercados, europeos y mundiales, a todos los ciudadanos y de optimizar la relación entre los costes y los beneficios

de esta operación. Las medidas adoptadas son principalmente de carácter educativo: favorecer el bilingüismo precoz en cualquier parte donde esto sea posible; intensificar la enseñaza de lenguas extranjeras.

Dentro de la perspectiva del español en Suiza, en primer lugar se trata de diversas formas de bilingüismo infantil, consecuencia de la adquisición espontánea del español (o de otras lenguas de España) simultáneamente con la lengua nacional local. Estos procesos no se dan sin que aparezcan algunos temores. ¿El bilingüismo, en verdad plurilingüismo de los niños no amenaza con sobrecargarlos cognitivamente? ¿La lengua materna peligra a causa del contacto temprano con otras lenguas? ¿Cuáles son las consecuencias del bilingüismo infantil sobre el desarrollo emocional y social de los protagonistas?¿Y qué hay de su "identidad"?

Los prejuicios contra el bilingüismo o plurilingüismo infantil son numerosos y antiguos. Este escepticismo fue alimentado por algunos tests de inteligencia problemáticos, realizados además a grupos de alumnos monolingües y bilingües de los que la constitución social no estaba controlada. Desde que se emplean baterías de tests mucho más diferenciadas, considerando multitud de factores, los bilingües obtienen en general mejores resultados en la mayoría de las dimensiones. Se puede llegar a la conclusión de las ventajas cognitivas claras de los niños bilingües. Estos tendrían una flexibilidad mental superior, una facultad de razonamiento abstracto adquirida y más independencia de las palabras, lo que les proporcionaría ventajas en la construcción de conceptos. Un entorno bilingüe y bicultural rico facilitaría, por consiguiente, el desarrollo de la inteligencia, en particular de la inteligencia verbal. Tales estudios han provocado un retorno a las investigaciones sobre las relaciones entre bilingüismo e inteligencia. Por otro lado, se sabe que los niños poseen una capacidad casi ilimitada para aprender y emplear varias lenguas. Y con tal que sea aceptado y apoyado por su entorno familiar y social, su plurilingüismo engendrará una identidad lingüística y social positiva, plural, desde luego, pero beneficiosa[2] .

Además, hace mucho tiempo que algunas instancias de habla bilingüe han comenzado a perder su dimensión amenazadora. Encontramos ejemplos de marcas transcódicas en todas las épocas y en todo tipo de situación de contacto. Por ejemplo, una estudiante portuguesa hace un empleo muy funcional de sus dos lenguas en un relato de viaje:

Je suis parti à la gare [de París] et je suis arrivée le lendemain à neuf heures na estação de Pombal [la estación de Lisboa]. (Araujo 1990)

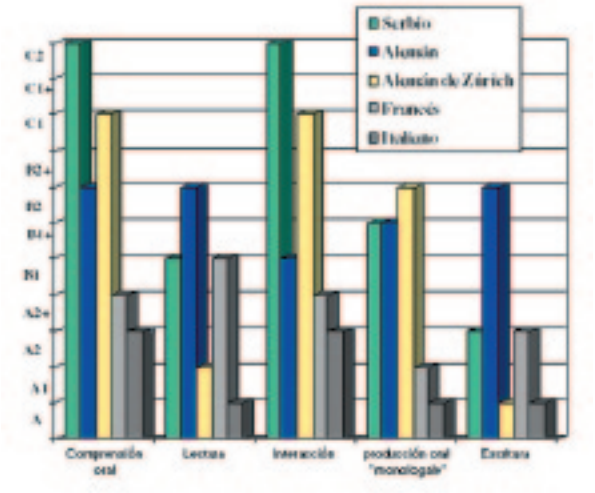
Otras instancias de code-switching entre francés y español en Neuchâtel siguen no sólo reglas formales y funcionales muy sofisticadas, sino que también representan un marcador de la identidad de "El español en Neuchâtel".

> A. (Explica cómo ella ha venido en coche al sitio donde tiene lugar la conversación:) [...] porque N. estaba en mi casa y me ha traído, si mi casa resbala como una

2 Para más detalles y remisiones bibliográficas, ver Lüdi, Georges: "L'enfant bilingue: chance ou surcharge?" en: Mondada, Lorenza/Lüdi, Georges (eds.): *Dialogues entre linguistes. Recherches en linguistique à l'Institut des langues et littératures romanes de le l'Université de Bâle* [ARBA 8], 1998, 13-30.

patinoire. Digo, ¿tu vas a la gare? Yo iba a casa de B.
(Luego, la discusión lleva a un debate médico televisado y difundido la víspera:)
C. Hablaron de la tragedia humana.
A. Sí, mujer, por Dios, los médicos se dan cuenta de la tragedia humana.
C. Y había una chica que dijo que a ella su hija cuando nació, le habían dicho qu'elle était condamnée.

En otras palabras, esta forma de hablar no es en primer lugar, ni con mucho, una prueba de falta de dominio de una y/u otra lengua, sino una manifestación de un bilingüismo consumado. No necesariamente perfecto, por supuesto. En efecto, además, la noción, mítica también, de bilingüismo "perfecto" ha sido sustituida por una concepción funcional: llamaremos bilingüe (plurilingüe) a toda persona que utiliza con regularidad, en su vida cotidiana, dos (varias) variedades lingüísticas y capaz, si es necesario, de cambiar rápidamente de una a la otra, independientemente de la manera que las ha adquirido, del grado de dominio o de la distancia entre las lenguas en cuestión[3]. Nuevos documentos tales como el *Portfolio europeo de las lenguas*, promovido por el Consejo de Europa y realizado por la CDIP, permiten representar la riqueza de repertorios plurilingües como éste de un joven serbio de segunda generación:



Sus competencias son distintas según las lenguas y las facultades individuales. El repertorio es totalmente funcional, como ilustran el reparto entre el alemán y el suizo-alemán, espejo de la diglosia existente en la sociedad de acogida, o las competencias en italiano, adquiridas de forma difusa en el seno de una sociedad heterogénea en la que la inmigración italiana, la más antigua de Suiza, ejerce un papel de modelo (los emigrantes llegados recientemente a menudo aprenden italiano antes que alemán de Zúrich). Por otra parte, las escasas competencias escritas en la lengua de origen -como la escritura cirílica no se enseña en las escuelas suizas, transferir competencias de la lengua escolar a la

3 Para una discusión profunda remitimos a la obra Lüdi, Georges/Py, Bernard : *Être bilingue*. 2ª ed. revisada. Berna. Francfort -s. Main/ New York, Lang, 2002.

lengua de origen es más difícil que en el caso de otras lenguas de emigración- manifiestan las particularidades (por no decir flaquezas) de la escolarización de los niños inmigrantes. A pesar de todo, este repertorio es impresionante.

3.- Importancia de la enseñanza de la lengua de origen

Se deduce de las reflexiones anteriormente mencionadas que la lengua de origen de los emigrantes -hispanófonos y otros- constituye un recurso importante que merece la pena ser mantenido y cultivado. Citaremos al menos tres razones a favor de esta afirmación: un buen dominio de la lengua de origen es importante por lo que respecta a la identidad, facilita una buena competencia, esencial para la integración, de la lengua de acogida, y representa un valor evidente en el mercado lingüístico profesional.

Esto conlleva una responsabilidad por parte de los padres, implica a las autoridades del o de los países de origen e incluye evidentemente también a los sistemas educativos de acogida. El papel de estos últimos es controvertido y ha sido objeto de numerosas discusiones, sobre todo a partir del momento en el que no se argumentaba fundamentalmente con el presumible retorno a la región de origen, sino que se hacía con vistas a un desarrollo holístico de la personalidad del niño emigrante.

Los puntos de vista dependen, entre otras cosas, de la importancia atribuida a la igualdad de oportunidades para los niños de orígenes diferentes. A causa de sus diversos orígenes, los alumnos no tienen efectivamente todos ni todas el mismo capital cultural ni el mismo capital lingüístico cuando entran en la escuela. Por capital cultural, entendemos aquí el caudal cultural que cada niño aporta cuando entra en la escuela, el que ha heredado de su familia. Sin duda alguna, y especialmente en la escuela, al capital cultural que posea un individuo de un grupo social privilegiado se le considerará más que al que tenga un individuo de un grupo social desfavorecido.

Ahora bien, el capital cultural está además estrechamente ligado a las competencias lingüísticas. Esto atañe, en primer lugar, a la lengua oficial de la escuela. Según Diane Gérin-Lajoie[4], se puede considerar que existe una distribución desigual “de capital lingüístico escolarmente rentable”. En efecto, en el mejor de los casos, encontramos una diferencia entre el lenguaje de la escuela y el lenguaje de los alumnos. El dominio práctico del lenguaje en casa de los alumnos depende evidentemente de su procedencia social. Cuanto más elevada sea la clase social, mejor se revela el dominio de la variedad lingüística valorada por la escuela, y mayores son las posibilidades de éxito escolar según los criterios de la escuela. La conjugación de muchos factores -por ejemplo la pertenencia a una clase socio-profesional poco privilegiada y simultáneamente a una “nueva minoría lingüística”- corre el riesgo de agravar el fenómeno. Aquí una mayor responsabilidad de los sistemas educativos puede corregir tal déficit, por ejemplo con medidas de apoyo a la lengua de acogida.

4 Cf. http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/gerinl.html, remitiendo a Bourdieu.

Pero hay más. Una idea preconcebida defiende que la presencia de la lengua de origen sería más bien molesta para la adquisición de la lengua de acogida. Acabamos de decir que es justamente lo contrario. Numerosos estudios han demostrado, en efecto, que cuanto mejor se habla la lengua de origen, mejor se aprende la lengua de acogida. Podemos igualmente argumentar que el desarrollo de la escritura en la lengua de origen -antes o paralelamente al de en la lengua de acogida- tiene más bien efectos benéficos. De ahí la necesidad de reforzar, mediante medidas escolares, las competencias en la lengua de origen de los alumnos alóglotas.

4.- El lugar de las lenguas de inmigración en una "concepción general para la enseñanza de las lenguas en Suiza"

Dado que la política educativa en Suiza es cantonal, cada cantón es libre, en principio, para llevar a cabo su política especialmente en materia de escolarización de niños emigrantes, pero también de política lingüística en los servicios administrativos. En general, sólo la lengua oficial local está admitida; la escuela tolera, a veces promueve, las clases de lengua de origen para los niños emigrantes, pero los gastos son en general totalmente cubiertos por la comunidad de origen o por los padres.

Sin embargo, un esfuerzo de coordinación importante ha sido invertido desde 1971 por la Conferencia de directores cantonales de la instrucción pública (CDIP). Ésta ha reafirmado repetidas veces el principio según el cual importa integrar a todos los niños de lengua extranjera que vivan en Suiza en las escuelas públicas, evitando toda discriminación. Subraya que la integración debe intervenir en el respeto del derecho del niño a mantener la lengua y la cultura del país de origen. En las *Recomendaciones concernientes a la escolarización de los niños de lengua extranjera* del 24/25 de octubre de 1991, recomienda en especial a los cantones:

> - proponer desde la edad preescolar la enseñanza gratuita de la lengua local corriente y mantener los esfuerzos para la promoción de la lengua de origen;
> (…)
> - tener en cuenta, en la medida de lo pertinente, la alofonía y los conocimientos adicionales de la lengua y la cultura del país de origen en el ámbito de la evaluación de los alumnos, en el momento de tomar decisiones sobre la promoción y la selección;
> (…)
> - proponer un apoyo extraescolar a todos los niños que lo necesiten;
> - en el marco de su formación y durante los cursos de perfeccionamiento, preparar a los docentes para hacerse cargo de los niños extranjeros en clases multiculturales y promover la colaboración entre el cuerpo de profesores extranjero y autóctono;
> - tener en cuenta las necesidades de los niños de lengua extranjera y las exigencias de una educación intercultural para todos los alumnos durante la elaboración de los recursos y materiales didácticos, en los planes de estudios y en los horarios escolares;

- tener en cuenta las necesidades de los niños de lengua extranjera y de su familia en el ámbito de la organización escolar.
(…)
- implicar a los padres en el proceso de integración de sus hijos; deben estar informados como es debido y ser consultados por las autoridades escolares competentes en todas las cuestiones importantes; deben ser animados a participar en las actividades de todos los sectores escolares;
- integrar, en la medida de lo posible, en el horario escolar al menos dos horas de clase por semana de lengua y cultura, apoyar adecuadamente estas clases y hacer constar en los carnés escolares la asistencia y llegado el caso los resultados obtenidos.

En la realidad, los cantones otorgan a menudo un peso muy relativo a la promoción de las lenguas de la emigración y se limitan a facilitar los esfuerzos de los países de origen para trasmitir sus lenguas y culturas a sus paisanos. Esto plantea problemas a varios niveles, empezando por el hecho de que numerosos descendientes de emigrantes no hablan la lengua de origen y/o han adoptado la nacionalidad suiza y escapan así de la simple fórmula de las clases de lengua y cultura de origen. Por otro lado, los docentes de la *Escuela española*, por no dar más que este ejemplo, muchas veces no dominan suficientemente bien la lengua de acogida de los niños para colaborar plenamente en el *team teaching* que se impone cada vez más en las escuelas suizas. Este "déphasage" -que es además frecuentemente metodológico- corre el riesgo de aumentar la ruptura entre las dos identidades parciales del niño emigrante y de esta manera poner trabas al desarrollo de su personalidad.

Por estos motivos, los expertos han insistido, durante la presentación en junio de 1998 de la CDIP, sobre la inclusión de las lenguas de la emigración en una *Concepción general para la enseñaza de las lenguas en la escuela obligatoria en Suiza*[5]. En el marco de una política de integración de los niños emigrantes (que se opone a una política de la segregación tanto como a la pura y simple asimilación), se insiste en el hecho de que los sistemas educativos suizos conllevan una responsabilidad para la enseñanza/aprendizaje de todas las lenguas. En un nivel de abstracción elevada, llegaremos al cuadro siguiente:

Lengua primera de los alumnos	Enseñanza/aprendizaje obligatorio
Lengua nacional local	
Segunda lengua nacional	Oferta y aprendizaje facultativos
Inglés (lingua franca internationale)	
Lenguas de la emigración para la población autóctona	
Otras lenguas, antiguas (Latín, Griego) y modernas (Tercera lengua nacional, Español, Ruso, Chino, etc.)	

5 Ver Georges Lüdi y al.: "Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?" Informe de un grupo de expertos, encargado por la Commission Formation Générale para elaborar un "Concept général pour l'enseignement des langues", en la Conférence Suisse des directeurs de l'instruction publique. Berna, 15 de julio de 1998 (http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept).

Las lenguas de España estarían afectadas al menos en dos puntos por tal política: en primer lugar todas (el castellano, pero también el catalán, el vascuence y el gallego) como lenguas primeras de los alumnos, después el castellano como lengua internacional vehicular cada vez más popular en Suiza y en Europa. Evidentemente, el desafío es en las dos direcciones. Primero, se trata de hacer compatible una oferta en castellano para los alumnos que lo tienen como lengua de origen (lengua primera y/o lengua de los padres y/o lengua oficial del país de origen) y para los alumnos que lo tiene como una lengua extranjera. Sus necesidades son diferentes, pero un desdoblamiento de la enseñanza no es a menudo posible por razones financieras (y quizás tampoco deseable por razones pedagógicas). El segundo desafío consiste en conciliar una motivación psico-sociolingüística (permitir a los niños emigrantes intensificar sus competencias en su lengua primera) y socio-políticas (dar a los niños emigrantes competencias en la lengua oficial de su país de origen). Manifiestamente, este desafío se plantea simultáneamente a los padres, al sistema educativo suizo y a las autoridades españolas. Sólo con una colaboración estrecha podrán encontrarse soluciones creativas.

Bernard Py
Carole Berthoud
Mª Eugenia Molina

Lugar del español en el entorno escolar de los alumnos de origen español

LUGAR DEL ESPAÑOL EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN ESPAÑOL[1]

Bernard Py, Profesor honorario de la Universidad de Neuchâtel y antiguo Director del Departamento de Lingüística Aplicada, y sus colaboradoras Carole Berthoud y María Eugenia Molina.

Traducido del francés por Blanca Lacasta Laín, Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Berna

Introducción

Es sólo en los años sesenta cuando el español entró progresivamente en el paisaje lingüístico de Suiza. Durante alrededor de estos cuarenta años, el estatuto de esta lengua ha cambiado mucho. Lengua exótica al principio, se ha convertido ahora en lengua familiar, y esto por razones distintas: lengua aprendida, lengua escuchada, lengua deseada, lengua practicada, lengua del vecino, del colega, del cónyuge o del amigo, lengua de la salsa, lengua de la película en versión original y, por supuesto, lengua de origen. Aunque el número de personas que viven en Suiza capaces de comunicarse en español es reducido, la lengua forma parte de la atmósfera del país. En cuanto a los españoles que se han quedado[2], están bien integrados y tienden a considerarse como *españoles de Suiza, o suizos de origen español*. El reducido número de los que han adquirido la nacionalidad[3] parece confirmar que se trata de integración y no de asimilación. Los nuevos inmigrantes[4] se incorporan probablemente a esta comunidad. No olvidemos tampoco la existencia de comunidades que provienen de los países de la América hispanohablante.

Así pues, la relación de los jóvenes de origen español, nacidos o al menos escolarizados en Suiza, con la lengua de sus padres también ha cambiado. Ésta, factor de marginación al principio, representa hoy un valor cultural, escolar y profesional. En tanto que bilingües, estas personas gozan de un capital sociocultural que además es muy apreciado en nuestros días: el plurilingüismo. Así han adquirido, en tanto que inmigrantes, competencias envidiadas, valoradas y a menudo exigidas de manera apremiante por el mercado de trabajo.

Este panorama es sin duda excesivamente idílico: la xenofobia existe en Suiza y hace daño a sus víctimas. Ciertamente, hay todavía conflictos de coherencia, y los conocimientos lingüísticos en lengua de origen no están siempre a la altura de las necesidades. Muy

1 La versión en francés de este Artículo acaba de ser publicada en la revista *Babylonia 1/2004*, Comano, Fondazione Lingue e Cultura, pp. 61-65.
2 La comunidad española de Suiza cuenta actualmente con alrededor de 80000 personas (las cifras dadas en este artículo están redondeadas y provienen de de la Oficina federal de estadística).
3 Por ejemplo, en 2002 alrededor de 700 obtuvieron la nacionalidad, es decir, menos del 1% de dicha población.
4 En 2002, había 4400 españoles con estatuto de residente en Suiza de menos de 4 años (es decir menos del 6% de la población de nacionalidad española).

frecuentemente, el español utilizado por estas personas es marginal en relación con las normas practicadas en el país de origen, sin hablar incluso de normas académicas. Y no es siempre fácil de asumir otra identidad, percibida como marginal tanto en España como en Suiza: las *señas de identidad* pueden ser interpretadas como errores o torpezas. Sólo una fuerte identidad cultural y lingüística asociada a un acentuado sentimiento de pertenencia a la comunidad inmigrante se haya en condiciones de parar la inseguridad provocada por este sentimiento de inferioridad.

Recordemos también que el español enseñado no coincide totalmente con la lengua hablada en la familia. Y esto al menos por tres motivos:

- A veces la lengua familiar no es el castellano sino una de las lenguas regionales de España (catalán, vascuence, gallego, etc.).
- Incluso en los casos en los que el castellano es la lengua hablada en el ámbito familiar, en principio se trata de una variedad regional (andaluz, aragonés,…) o de un castellano influido por una lengua regional (por ejemplo el castrapo, es decir, un castellano influido por el gallego).
- Una lengua enseñada es siempre una reconstrucción y una estabilización relativa de prácticas efectivas, que goza del estatuto de variedad estándar idealizada y de modelo (norma), oponiéndose así a la lengua hablada en familia, definida al mismo tiempo como variedad vernácula.

Esta evolución evidentemente tiene repercusiones sobre las condiciones en las que se desarrolla la formación de los alumnos que siguen las clases de lengua y cultura impartidas por los docentes habilitados de la Embajada de España en Berna. Al principio, se trataba sobre todo de facilitar la reintegración de los niños que regresarían a España después de algunos años de estancia en Suiza. Después los docentes se dieron cuenta de que la enseñanza de la lengua de origen reforzaba *globalmente* las competencias lingüísticas de los inmigrantes de segunda generación, y esto tanto en la lengua de acogida como en la lengua de origen. De hecho, el español, primeramente enseñado en tanto que lengua materna, hoy ya no lo es en el sentido habitual de esta expresión: constituye, más bien, un sector de un repertorio bilingüe. Si la expresión *lengua materna* tiene algún sentido para esta población, designa el conjunto del repertorio formado por la lengua de origen y la lengua de acogida. Las dos lenguas mantienen una relación compleja:

- En el terreno funcional, son a la vez complementarias y simétricas. Hay complementariedad en el sentido de que cada lengua se especializa en ciertos dominios (por ejemplo, *familia* para el español y *grupos de iguales* para el francés). Hay simetría para las actividades que admiten indiferentemente una lengua u otra. La traducción particularmente exige una relación de simetría, lo que explica por otra parte las grandes dificultades que encuentran a menudo las personas bilingües que no han recibido una formación especializada.
- En el terreno cognitivo, ambas lenguas están probablemente subordinadas a una “macrocompetencia” responsable de la gestión de los recursos

facilitados por cada una de ellas, por ejemplo en fenómenos tales como el préstamo o la alternancia de lenguas[5], que exigen a la vez un dominio elevado de cada lengua y una capacidad para ponerlas en conexión.

Los profesores de lenguas son en general muy sensibles a la cuestión de las interferencias, es decir a esas tentativas de aproximar, por así decirlo, unas lenguas a otras suprimiendo las diferencias. Estos acercamientos, que a menudo atentan contra las especificidades de los sistemas a los que conciernen, o al contrario su prevención, descansan también en tal macrocompetencia.

Generalmente se admite que el plurilingüismo tiende a favorecer las actividades metalingüísticas (reflexión gramatical, principalmente sobre las analogías o las diferencias entre las lenguas afectadas). Estas actividades metalingüísticas afinan la sensibilidad del sujeto hacia el lenguaje y su funcionamiento, preparando al mismo tiempo el aprendizaje de nuevas lenguas. Cada lengua sirve de referencia a la siguiente. Por ejemplo la muy frecuente ausencia del pronombre sujeto en español incita al bilingüe a plantearse la presencia casi obligatoria de un pronombre en el francés hablado[6].

En resumen y para simplificar, podemos decir que la labor de los docentes de español y de lengua de acogida es desarrollar las competencias de los alumnos teniendo en cuenta la otra lengua, siendo el objetivo favorecer las relaciones de complementariedad o de simetría realistas en relación a las necesidades de los alumnos (dominios correspondientes a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana), asegurar una autonomía relativa a cada sistema gramatical (prevención de las interferencias), y responder a los criterios de aceptabilidad del medio habitual (respeto a las normas propias de cada grupo). Es inútil insistir en la necesidad de una colaboración intensiva entre los docentes implicados.

Además, y dado que las clases de español contribuyen así a la formación cultural y profesional de estos jóvenes suizos de origen español (o españoles de Suiza) que se preparan para entrar en el mercado de trabajo de nuestro país, sería lógico que las autoridades suizas se emplearan más a fondo y contribuyeran más activamente con esta formación.
Gracias a la ayuda de la Consejería de educación de la Embajada de España en Berna, representada por la Sra. Mª José García Armendáriz, hemos podido realizar dos sondeos, uno en la Suiza alemánica (Carole Berthoud) y otro en la Suiza de francófona (María Eugenia Molina).

Investigación en la Suiza alemánica

El estudio

Las observaciones y reflexiones siguientes se apoyan en diez conversaciones semi-dirigidas llevadas a cabo entre grupos de alumnos de los tres niveles de las Enseñanzas de Lengua

5 *Code-switching* en inglés.
6 Preferencia por *le vent il s'est levé, il y a le vent qui s'est levé ou il s'est levé, le vent*, antes que *Le vent s'est levé*.

y Cultura Españolas. Los principales temas abordados son sus prácticas lingüísticas en las diferentes situaciones de la vida cotidiana, los valores que atribuyen al español y al alemán, la manera como evalúan sus propias competencias lingüísticas, su valoración de las Enseñanzas de LyCE[7], así como su contacto con la cultura española y su sentimiento de pertenencia a ella. Entre los 56 alumnos entrevistados, 7 viven en Berna, 25 en la ciudad de Zúrich y 24 en el Cantón de Zúrich. Además, las visitas realizadas a varias clases han permitido observar ciertos comportamientos lingüísticos de los jóvenes. Las informaciones así obtenidas han sido completadas con dos entrevistas a docentes de las clases de LyCE, así como con tres entrevistas a padres de alumnos. Los primeros han aportado informaciones sobre el contenido del currículo y la evolución de las competencias lingüísticas de los alumnos; los segundos han descrito la historia de su emigración y de su identidad personal, sus expectativas para con las Enseñanzas de LyCE y la integración de sus hijos en Suiza. Pero estas entrevistas, ante todo, han permitido contrastar el discurso de los alumnos, relativo a su práctica lingüística y a su identidad, con la perspectiva que tienen los padres o los profesores respecto a esta cuestión.

Los resultados.

La mayor parte de los alumnos entrevistados son españoles emigrantes de segunda generación. El español constituye su primera lengua, que aprenden y utilizan cotidianamente con sus padres. Sin embargo, empiezan a estudiar alemán cuando entran en el sistema escolar suizo y esta lengua ocupa un lugar cada vez más importante en su vida. Se convierte en la lengua utilizada entre sus iguales, en el marco de las actividades de ocio y en la que aprenden a leer, a escribir e incluso a pensar y a soñar. En esta fase, la perseverancia y la constancia de los padres, así como la asistencia a las clases de LyCE tienen un importante papel en el uso de la lengua de origen. En general, su práctica del español se limita, en efecto, al medio familiar, a las clases de LyCE, a las vacaciones que pasan en España y ocasionalmente a las conversaciones con ciertos amigos españoles. El resultado es que su repertorio en esta lengua es bastante limitado, puesto que utilizan el alemán en todos los demás dominios de su vida. La alternancia o préstamo se convierten en prácticas regulares (y por otra parte totalmente normales para las personas bilingües). Algunos de estos jóvenes están igualmente influidos por la presencia de un tercer código lingüístico, bien una de las lenguas regionales de España, bien otra lengua de origen en caso de los matrimonios mixtos (frecuentemente el italiano o el portugués).

Por otra parte, desde hace algunos años hay cada vez más descendientes de tercera generación que asisten a las clases de LyCE. La lengua familiar de la mayor parte de estos jóvenes es el alemán, y sus contactos con la lengua y cultura españolas son muy limitados. Los padres los envían a las clases de LyCE esperando que aprendan una lengua de origen que ellos mismos no han podido o querido enseñar. Sin embargo, está claro que practicando el español sólo durante estas clases es imposible adquirir un buen nivel y los profesores están obligados a modificar bastante el currículo frente a esta nueva situación.
Por lo que respecta a la valoración de su propia competencia lingüística, se percibe entre

7 Lengua y Cultura Españolas.

los jóvenes entrevistados una tendencia a sobreestimarla. Sin duda, este fenómeno puede explicarse mediante el hecho de que los jóvenes piensan que, en tanto que españoles, deben dominar “perfectamente” su lengua de origen. Así, se trata más bien de una manera de afirmar su identidad española y no de una declaración objetiva referida a su conocimiento del español. En efecto, la mayoría de los jóvenes entrevistados -incluso los de tercera generación- hacen hincapié en su pertenencia a su país de origen. Aunque casi todos hayan nacido y crecido en Suiza, algunas experiencias, tales como las dificultades encontradas en el momento de buscar trabajo, hacen que se sientan diferentes de sus compañeros suizos. Por esta razón, la mayor parte de ellos querría conservar la nacionalidad española. Sin embargo, tienen la tendencia a idealizar su país, que de hecho no conocen más que por sus estancias durante las vacaciones. Las ventajas que atribuyen a la posesión de un pasaporte suizo son únicamente de orden práctico. Atañen a la búsqueda de empleo y a las facilidades para salir y entrar de nuevo en Suiza después de pasar una temporada prolongada en España.

Cuando viajan a España, estos jóvenes se dan cuenta de que tampoco son totalmente españoles. Son conscientes de que su mentalidad y sus valores difieren considerablemente de los de sus amigos y familiares españoles y de que ciertos comportamientos, costumbres o expresiones lingüísticas de su país de origen les parecen ajenas.

Así pues, tienen dificultades para definir exactamente su identidad, dado que se sienten más bien españoles cuando están en Suiza, pero son tratados de “suizos” por los españoles de España. Y esto tanto más cuando, en los planteamientos y discursos de nuestras sociedades, la idea de una identidad plural no está muy generalizada y cada persona se siente prácticamente obligada a elegir una identidad dominante entre las múltiples identidades que la definen.

No obstante, algunas personas, sobre todo entre las de más edad, han acabado por definirse como “semiespañoles”, “medio españoles medio suizos”. Tienen el sentimiento de que no son ni lo uno ni lo otro, pero también empiezan a comprender que a pesar de todo su situación les da ciertas ventajas, como el buen conocimiento de dos lenguas y dos culturas, la facilidad para aprender otras lenguas, así como la posibilidad de elegir y de alternar entre dos países, mentalidades y códigos lingüísticos.

Así pues, para facilitar la integración y la búsqueda de la identidad de estos jóvenes, es importante proporcionarles las herramientas y las informaciones que les ayuden a comprender y a aceptar su posición, a caballo entre dos culturas y dos lenguas, y a ver en su bilingüismo una baza importante y una razón para estar orgulloso. Esta labor corresponde tanto a los profesores de las Enseñanzas de LyCE como a sus colegas suizos, puesto que se trata de sensibilizar, no solamente a los alumnos de las familias inmigrantes sino también a los alumnos de origen suizo, sobre este pluralismo, que se convierte cada vez más en una característica esencial de las sociedades europeas.

Investigación en el cantón de Vaud

Según las estadísticas de la *Agrupación de LyCE* de Lausana, el número de alumnos que asisten a las clases de Lengua y Cultura en el Cantón de Vaud asciende a 1219, para 14 profesores que trabajan en las diferentes ciudades comprendidas en esta área geográfica[8].

Nuestra investigación, basada en métodos interpretativos; se asienta sobre dos tipos de datos:

- Conversaciones semidirigidas que mantienen una decena de personas por grupo (profesores y padres de alumnos)[9].
- Cuestionarios[10], destinados a los alumnos de los tres niveles de las Enseñanzas de LyCE.

Los resultados son particularmente esclarecedores de la realidad. Éstas son algunas conclusiones sacadas con respecto a los tres grupos de personas afectadas: los docentes, los padres de alumnos y los alumnos.

Los docentes

Su estatus en Suiza es provisional y directamente ligado a su docencia en el marco de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas. Cuando llegan, muchos de ellos parecen vivir una experiencia personal próxima a la de la primera generación de emigrantes en Suiza. Muchos elementos recurrentes en su discurso nos llevan a concluir lo siguiente:

- conocimiento parcial y escolar de la lengua francesa, muy frecuentemente aprendida como lengua extranjera en España;
- aislamiento lingüístico, afectivo y profesional;
- contactos sociales restringidos en el país de acogida.

Los padres de alumnos

En lo que se refiere a las parejas mixtas (hispano-suizas), los docentes observan que cuando el español es la lengua de la madre, la transmisión a los hijos está asegurada. En cambio, en casi todos los casos en los que la lengua de la madre es el francés, la transmisión de la lengua del padre en una práctica bilingüe en el seno de la familia parece responder a la excepción.

Podemos suponer, consecuentemente, que es esto lo que explica el hecho de que únicamente

8 Las ciudades son las siguientes: Aigle, Bex, Chavannes, Ecublens, Lausanne, Montreux, Morges, Moudon, Nyon, Orbe, Penthalaz, Prilly, Pully, Renens, Rolle, Vallorbe, Vevey, Villeneuve, Yverdon.

9 Realizadas en español según acuerdo con cada uno de los grupos.

10 Redactados en español y explicados en francés durante las horas de clase.

las madres de origen español de hijos inscritos en las Enseñanzas de Lengua y Cultura hayan aceptado participar en las conversaciones.

La imagen de este grupo, “padres de alumnos”, ya no se parece a los primeros retratos del álbum familiar de la emigración: se aleja de una visión homogénea de la familia. En su conjunto, las madres presentes declaran haber tenido una doble escolaridad: comenzada e interrumpida en España, continuada y terminada en la Suiza francófona, cuando llegaron con sus padres o para reunirse con ellos, entre los 10 y los 12 años. Todas realizaron su formación profesional en Suiza[11] y escogieron un marido suizo. A diario, su práctica del francés se extiende no sólo a su vida profesional y social, sino también al círculo familiar restringido (cónyuge e hijos). De esta manera, su práctica del español se limita a hablar con los padres y a veces con los hijos. Con estos últimos, es la comunicación bilingüe la que prevalece, caracterizada por una alta frecuencia de marcas transcódicas, principalmente alternancias. No se encuentran apenas huellas de actividades metalingüísticas.

Los alumnos

Los alumnos son mayoritariamente descendientes de matrimonios mixtos y forman parte principalmente de la tercera generación. Los docentes constatan que, probablemente por la falta de práctica en la lengua de origen, sus alumnos tienen competencias lingüísticas limitadas en español.

No obstante, es interesante resaltar que los alumnos que tienen la intención de emprender estudios universitarios se emplean a fondo en las clases de Lengua y Cultura Españolas.

Las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas

La edad de escolarización para las Enseñanzas de LyCE empieza a los 7 años y acompaña a la escolaridad obligatoria del sistema suizo. La periodicidad es de tres horas semanales, no incluidas en el horario escolar suizo. El currículo del alumno de LyCE se dividen en tres niveles: Nivel Inicial, Nivel Básico y Nivel Superior. A cada uno de estos tres niveles corresponde una serie de objetivos definidos en términos de competencias lingüísticas por los documentos oficiales de la *Agrupación de LyCE*. Éstos pueden resumirse de la siguiente manera:

Primer nivel: El alumno debe ser capaz de utilizar con fluidez el español como lengua de comunicación para llevar a cabo las diferentes actividades propuestas por el profesor. Así pues, tiene que ser capaz de comprender órdenes, mensajes orales simples y de asimilar el léxico correspondiente.

Segundo nivel: Se sensibiliza al alumno en las principales manifestaciones de la cultura española. En este nivel de aprendizaje, se le anima a integrar la utilización del español en otras circunstancias distintas de las ligadas a la clase. Por otra parte, debe igualmente

11 No se advierte ningún caso de carrera universitaria

poseer las herramientas básicas para producir textos escritos. En definitiva, está en condiciones de recurrir a las estrategias y experiencias adquiridas cuando ha aprendido otras lenguas, para desarrollar sus competencias en materia de comunicación oral y escrita en español.

Tercer nivel: Se considera que el alumno ha adquirido las bases del aprendizaje lingüístico. La enseñanza en español de disciplinas como la geografía, la historia, el civismo y la economía sirve, especialmente, para activarlo y/o hacerlo más duradero. Por último, el alumno desarrolla competencias metalingüísticas que le permiten identificar y analizar las posibles interferencias entre el español y el francés.

Algunas reflexiones sobre la importancia de las Enseñanzas de Lengua y Cultura

En los tres grupos observados, notamos desajustes entre los objetivos de aprendizaje y las expectativas mencionadas.

Los cuestionarios de los *alumnos* manifiestan reservas en cuanto a la adecuación de los programas a las necesidades profesionales, tales como se les presentan. Parecería que estas reservas están asociadas a una tendencia de rechazo a identificarse con la familia de origen, incluso a una relación de conflicto con los padres.

Por su parte, los *padres de alumnos* parecen poner grandes esperanzas en las clases de lengua, muy a menudo evocadas como clases complementarias y de transmisión del capital, tanto lingüístico como cultural, de la Península Ibérica. Su representación del español es muy normativa y deja poco espacio a la variedad; corresponde a una forma idealizada del español de Castilla. Igualmente, denota un doble sentimiento de inseguridad lingüística que se expresa, de una parte, por una alta valoración del castellano y una desvalorización bastante importante de otras lenguas de España y, de otra parte, por una desvalorización del español frente a la lengua del país de residencia.

En otras palabras, entre los padres de alumnos entrevistados, se observa una tensión entre, de un lado, el deseo de la supervivencia de la lengua y de la cultura de origen y, de otro lado, la voluntad de una asimilación sin huellas de alteridad.

Por último, los *docentes* hacen un balance agridulce: hablan principalmente de la existencia de desajustes entre sus objetivos pedagógicos y los inconvenientes impuestos por la realidad cotidiana.

El análisis global de los datos procedentes de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas parece reflejar una situación de tensión entre, por un lado, la realidad de los cambios sociales sobrevenidos a lo largo de estos últimos decenios, tanto para los españoles de primera generación como para aquellos de segunda y tercera, y, por otro lado, la postura de las autoridades suizas y españolas. En el plano lingüístico observamos un cara a cara entre las personas que en verdad comparten la voluntad de participar en la construcción de una educación plurilingüe y pluricultural, pero que fundamentan este esfuerzo común sobre posiciones desajustadas…

Propuestas de las personas entrevistadas

Concluiremos mencionando las principales propuestas procedentes de los tres grupos a los que se refiere el estudio. No perdemos de vista que los resultados de nuestro análisis no son representativos del conjunto de la población referida, pero nos parecen no obstante significativos. Así, interpretamos como argumentos a favor de la utilidad y del mantenimiento de las Enseñazas de Lengua y Cultura Españolas las propuestas siguientes:

- en su conjunto, los tres grupos referidos piensan que un reconocimiento oficial tanto en Suiza como en España del Certificado expedido al finalizar las Enseñanzas de LyCE les daría prestigio.
- las gestiones para obtener tal reconocimiento conducirían inevitablemente a replantearse los objetivos de estas Enseñanzas, teniendo en cuenta el reducido número de horas de clase, la plantilla docente y las nuevas generaciones de alumnos.

A la vista de estas diferentes observaciones, concluimos que las Enseñanzas de LyCE deberían apoyarse en un diálogo más estrecho entre los españoles de Suiza (y/o los suizos de origen español) y los responsables de la política educativa española.

Blanca Lacasta Laín

Enseñanzas de lengua y Cultura Españolas:
LA ASUNCIÓN DE UN NUEVO PROYECTO

Enseñanzas de lengua y Cultura Españolas: LA ASUNCIÓN DE UN NUEVO PROYECTO

Blanca Lacasta Laín
Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Berna

Con la publicación del nuevo Currículo de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas (BOE 13-IX-2002) para los alumnos españoles residentes en el exterior, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte apuesta por la conveniencia de adecuar estas Enseñanzas complementarias al entorno sociocultural de unos alumnos "cada vez más incardinados en el país de residencia", encuadrarlas en el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas, del Consejo de Europa, y estructurarlas tomando como referencia los niveles de exigencia de los Diplomas de Español Lengua Extranjera.

CURRÍCULO DE LAS ENSEÑANZAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS			MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA LAS LENGUAS	D.E.L.E.
Niveles	Cursos	Edad (Aprox.)		
I	0 (opcional)	7-8		
	1º	8-9	A1	
	2º	9-10	A2	
II	3º	10-11	A2+	
	4º	11-12	B1	Certificado Inicial de Español
III	5º	12-13	B1+	
	6º	13-14	B2	
	7º	14-15	B2+	Diploma Básico de Español
IV	8º	15-16	C1	
	9º	16-17	C2	
	10º	17-18	C2+	Diploma Superior de Español

El Currículo establece los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación que deben orientar la práctica docente. Tras su aprobación, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Berna adquiere la responsabilidad de adaptarlo a la realidad suiza e implementarlo en las distintas Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, ya que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consecución de resultados satisfactorios sólo los garantiza el que a partir del marco regulador obligado que supone el nuevo Currículo, los Equipos Docentes elaboren unas programaciones didácticas que respondan al contexto sociocultural y a las necesidades del alumnado.

Para lograr la asunción de los objetivos que este nuevo proyecto conlleva, la Consejería de Educación, además de la continuación del proceso de reestructuración de las aulas en cuanto a la nivelación de los grupos, está dedicando grandes esfuerzos, en los dos últimos Cursos, al interés prioritario del desarrollo curricular, dirigiendo, coordinando e impulsando un proceso de trabajo largo, de sucesivas concreciones, y muy riguroso, en el que están implicados todos los profesores.

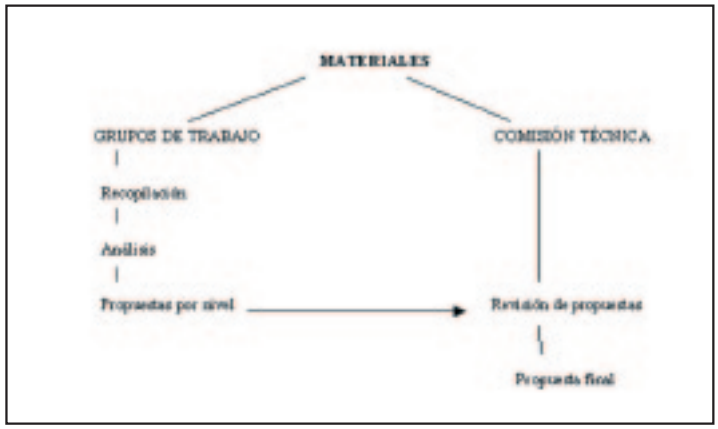
En primer lugar, y durante el Curso 2002-2003, una Comisión Técnica formada por representantes de todo el profesorado y coordinada desde la propia Consejería, ha realizado una lectura a fondo de los contenidos curriculares, ha efectuado una primera secuenciación de los mismos, a lo largo de los cuatro Niveles y de los diez Cursos que configuran nuestras Enseñanzas, y se ha encargado de acomodarlos a la realidad en la que nuestros alumnos de Lengua y Cultura Españolas se encuentran inmersos, explicitando el "segundo nivel de concreción curricular", que constituye un "anclaje" fundamental para el trabajo posterior del profesorado.

En segundo lugar, durante el presente Curso 2003-2004, se está llevando a cabo un proceso de trabajo, por parte de los Equipos Docentes, en el que se está revisando a fondo el qué y el cómo enseñar, a la luz de una reflexión de la propia práctica educativa, para adaptar la tarea docente a un sistema de Enseñanza complementario al de la primera lengua escolar del alumno. Este proceso de trabajo involucra a todo el profesorado de Lengua y Cultura Españolas y es el que guía la toma de decisiones correctas, por parte de la Comisión Técnica, en la fase de elaboración de la adaptación curricular en su "tercer nivel de concreción".

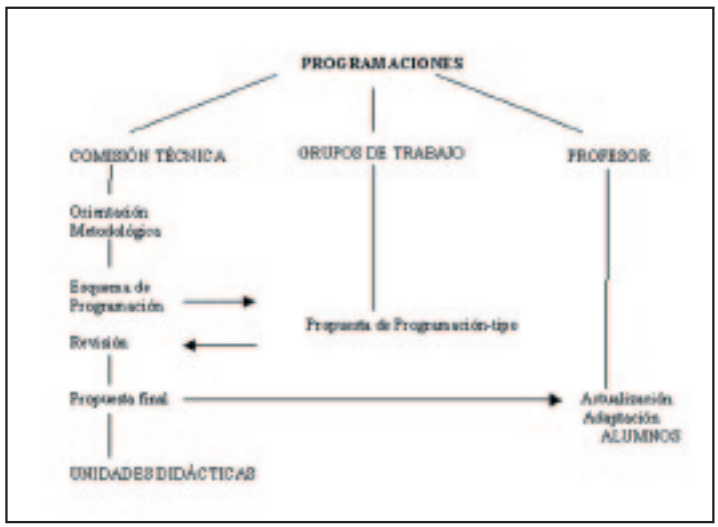
Esta necesidad de adecuar la práctica docente de los profesores al nuevo Currículo está exigiendo de los mismos un esfuerzo adicional de preparación y actualización. Como respuesta a ello, la Consejería de Educación está llevando a cabo un Plan de Formación Permanente del Profesorado en el que uno de los objetivos fundamentales es proporcionar a dicho profesorado la formación específica que exigen nuestras Enseñanzas, de cara a poder desarrollar el proceso de implementación curricular.

Para llevar a cabo dicho "tercer nivel de concreción" se ha partido de un análisis de los materiales del mercado, por parte de los Grupos de Trabajo, según criterios unificados y siempre reconociendo en ellos los contenidos de la propuesta curricular, cuyo aprendizaje es obligado. Aunque no existen materiales a la medida de nuestras Enseñanzas, sí que se han elegido aquellos que hacen posible el tratamiento de dichos contenidos -previendo unos materiales complementarios que posibiliten un tratamiento integral de los mismos- y que presentan centros de interés propios de la edad del alumnado. En definitiva, se han seleccionado unos materiales que permiten desarrollar un programa renovado y de calidad, el cual, teniendo en cuenta el criterio prioritario de homogeneizar nuestras Enseñanzas y unificar el sentido de las mismas, dé respuesta a la diversidad del alumnado que asiste a las aulas de Lengua y Cultura Españolas, y cuente con un nivel de exigencia que permita conseguir un conocimiento y dominio del español equiparable al de la primera lengua escolar -alemán, francés o italiano, según la zona de residencia-, es decir, un nivel de

lengua instrumental, con todas las implicaciones culturales que ello conlleva y de manera que nuestros alumnos sean capaces de adquirir conocimientos tanto en español como en su lengua escolar.

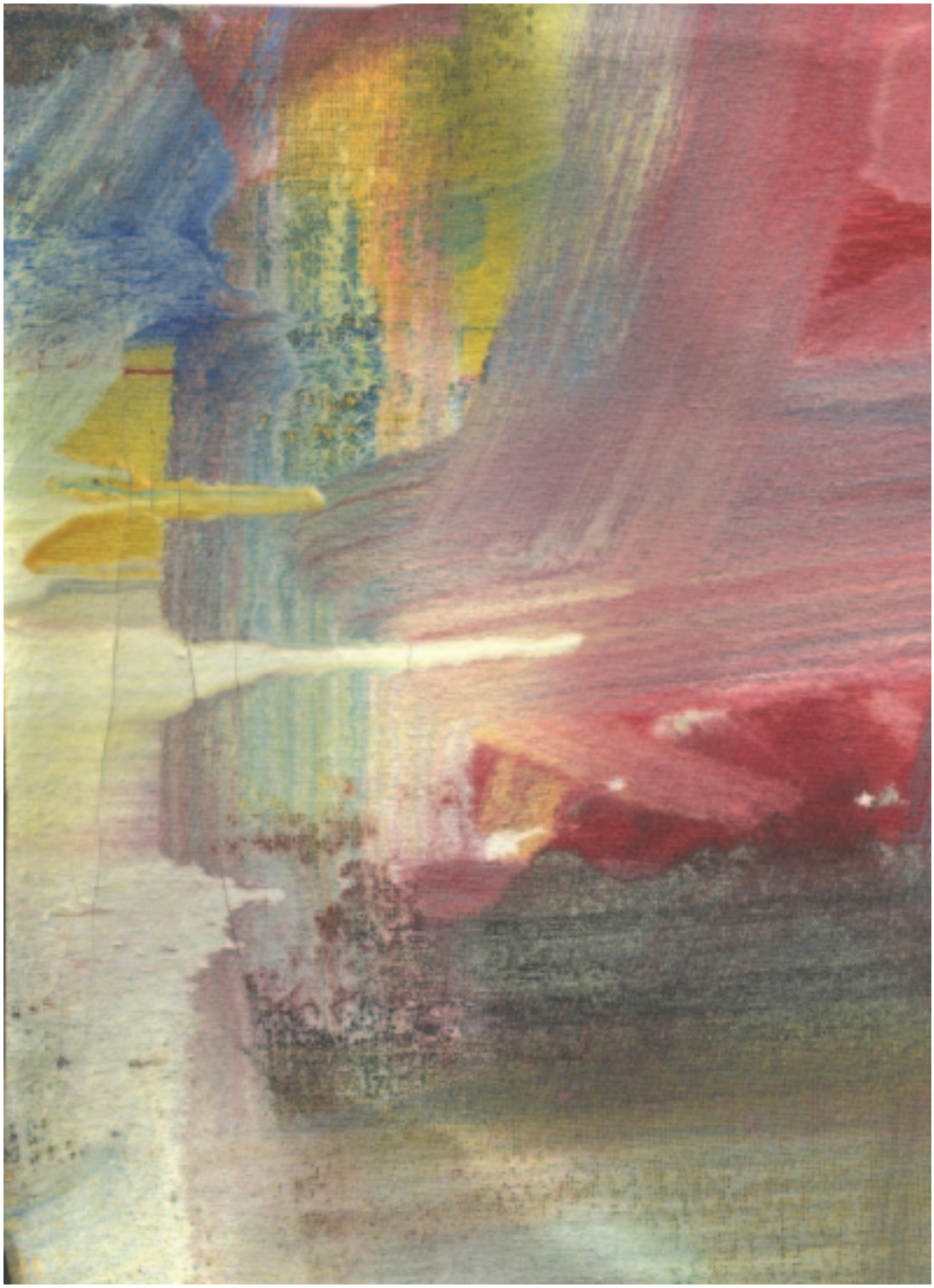


El proceso de trabajo está actualmente en el momento preciso de elaboración de unas Programaciones didácticas de referencia, soporte para la práctica docente del Profesorado y desde las cuales cada profesor actúe en el aula de forma personal, siempre atendiendo a las necesidades e intereses de sus alumnos y buscando la convergencia con el tipo de enseñanza y los contenidos que reciben los alumnos en las escuelas suizas, pues el sentido y el futuro de nuestras Enseñanzas pasa indiscutiblemente por contribuir a la formación integral del alumno y reforzar el desarrollo de sus capacidades cognitivas, de tal manera que las clases de Lengua y Cultura aporten nuevas ventajas y nuevas perspectivas en el presente y en el futuro personal, escolar y profesional del alumno



La implantación de la adaptación curricular va a iniciarse el próximo curso 2004-2005; su puesta en práctica resulta necesaria para poder seguir trabajando y evaluando el proceso, lo cual permitirá revisarlo y ajustarlo convenientemente.

Aunque muy sucintamente esbozado, éste es el gran trabajo técnico que los Equipos Docentes de las distintas Agrupaciones de Lengua y Cultura Española, liderados por sus respectivos Directores, están llevando a cabo. Dicho trabajo constituye la base para lograr los objetivos de este proyecto y, por lo tanto, del éxito del actual momento de revalorización que nuestras Enseñanzas están experimentando. Es nuestra obligación informar a todos los implicados -padres y alumnos- y es muy importante la vinculación de los mismos al funcionamiento de las clases, para que todos confluyamos en la nueva actitud, en las grandes expectativas y en el serio compromiso que requiere la asunción de este nuevo proyecto. Sólo desde el entendimiento común de lo que conlleva la revalorización de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas, podemos aspirar a que adquieran un verdadero reconocimiento en el sistema educativo suizo y a que converjan con los Diplomas de Español Lengua Extranjera en cuanto a nivel de conocimiento lingüístico se refiere, pero siempre teniendo en cuenta que el valor del Certificado de Lengua y Cultura Españolas reside en la ya mencionada contribución que supone para la formación integral del alumno y para la optimización de sus capacidades cognitivas.



Antonio Moreno

El trabajo de bachillerato en la asignatura de español en la enseñanza suiza

EL TRABAJO DE BACHILLERATO EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

Antonio Moreno
Profesor de español del Gymnasium de Neufeld. Berna

Advertencia preliminar

Las personas que no conozcan el sistema federal suizo tendrán la impresión de que el título de este artículo es lo suficientemente claro. Las que estén familiarizadas con él, por el contrario, seguramente lo mirarán con cierto escepticismo y propondrían una formulación mucho más plural y modesta, algo así como "Posibilidades para realizar el obligatorio trabajo de bachillerato en la mayoría de los diferentes sistemas educativos suizos." Acéptese esto último como subtítulo necesario y, si se tiene interés en confrontar lo que se sabe o en leer algo acerca de una experiencia educativa que merece la pena, continúese con la lectura de estas líneas.

Marco legislativo

El reglamento que regula la enseñanza del bachillerato a nivel suizo (MAR[1]), elaborado por la conferencia intercantonal de directores de educación, establece unas bases comunes, que deben ser respetadas y concretadas por los departamentos de educación de cada cantón. A su vez, las escuelas, moviéndose dentro de este marco legislativo, establecen sus propias normas para llevar a cabo las tareas impuestas en la MAR. Así pues, son tres los niveles a tener en cuenta, a lo que hay que añadir la complejidad que ocasiona el hecho de que algunos cantones regulen de forma mucho más concreta o limitadora que otros, siendo el margen de "libertad" o autonomía de las escuelas muy diferente según el cantón donde se encuentren. Por si fuera poco, hay centros en los que los seminarios correspondientes pueden y deben hacer una última concreción de algunos aspectos que atañan a su asignatura, dentro del marco establecido por el centro.

La MAR se refiere al trabajo de bachillerato (TB) en tres de sus artículos:

> Art.10 MAR: "Schülerinnen und Schüler müssen allein oder in einer Gruppe eine grössere eigenständige schriftliche oder schriftlich kommentierte Arbeit erstellen und mündlich präsentieren."
> Art.15, 2. MAR: "Bei der Bewertung der Maturaarbeit werden die erbrachten schriftlichen und mündlichen Leistungen berücksichtigt."
> Art.20, g MAR: "Der Maturitätsausweis enthält: [...] das Thema und die Bewertung der Maturaarbeit." [2]

1 *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen.*

2 Art.10 MAR: "Las alumnas y alumnos, solos o en grupos, deben realizar un extenso trabajo independiente, escrito o comentado de forma escrita, y presentarlo de forma oral."
Art.15, 2. MAR: "En la calificación se tendrán en cuenta los logros conseguidos a nivel escrito y oral."

Como se puede comprobar, el marco establecido es amplísimo y sólo se menciona de forma explícita la obligatoriedad de que el TB sea realizado para obtener el título de bachiller, así como de que tenga una parte escrita y una presentación oral. No se da ninguna indicación acerca de si debe ser de investigación o si puede ser de carácter creativo. El calificativo *grössere* ("amplio") no quiere determinar su extensión. De la misma forma, *eigenständig* ("independiente") parece indicar que la estudiante[3] debe aprender a trabajar con cierto grado de autonomía, pero no hace referencia a la labor de la directora del trabajo o la forma en que cada centro puede organizar la tutoría de las estudiantes. Por supuesto, ni se menciona la forma en que se retribuye el trabajo de las tutoras, ni el tiempo que deben y pueden dedicar a esta labor. Se abre la posibilidad de que el TB pueda ser realizado de forma individual o en grupo. No se regula si la calificación debe ser en forma de nota y, en este caso, si debe ser tenida en cuenta para la media que resulta en la nota de bachillerato.

¿Cómo son entonces los TB que se han venido realizando hasta ahora? No hace falta hacer ningún estudio para afimar que de lo más variado. Sin embargo, se puede hacer una caracterización de los diferentes tipos de TB que se encuentran archivados en las escuelas suizas y, si además nos centramos en los que tienen alguna relación con la asignatura de español, seguramente podremos ver algo concreto a través de la niebla legisladora. Para ello, he realizado un estudio comparativo, aunque limitado, de las diferentes regulaciones. La recopilación de datos es muy complicada si no se tienen unos criterios claros de lo que se busca y, aún así, resulta extremadamente ardua. Pedir el reglamento escolar a cada centro y dirigirse a cada una de las direcciones de educación cantonales para ver si tienen documentos que establezcan las normas a seguir en los TB, para luego estudiarlos y sacar conclusiones oportunas, es una tarea propia de un encargo oficial de las autoridades educativas, con unos costes en tiempo y dinero que exceden las posibilidades del autor de estas líneas.[4] Sin embargo, sí que me atreví a realizar un muestreo entre diferentes normativas en base a los siguientes dos criterios a cumplir por los centros: enseñar español y tener la información sobre los TB disponible en su página de internet. Lo que viene a continuación es el resultado comentado de dicho sondeo, completado con alguna aportación sobre papel conseguida por azar y los comentarios de las colegas que asistieron al curso organizado por la Asociación Suiza de Profesores de Español (ASPE), en marzo del 2003 en Zürich, titulado precisamente *"Maturaarbeit*.

Art.20, g MAR: "El título de bachillerato incluirá: [...] el tema y la calificación del trabajo de bachillerato." (Traducido del alemán por el autor de este artículo)

3 Por razones prácticas, y ya que es significativamente mayor el número de mujeres que estudian y enseñan español en Suiza que el de hombres, a lo largo de este artículo utilizaré la forma femenina para referirme a alumnos y alumnas así como a profesoras y profesores.

4 Algún que otro intento ya se ha realizado. Las expectativas que pueda crear conocer la existencia de una dirección electrónica con el prometedor título de www.matu.ch, lanzada por un grupo de colegas con la intención de recoger todas las normativas y experiencias en todo el país sobre los TB, se ven pronto defraudadas, pues apenas recogen una ínfima parte de lo existente. La cantidad de documentación recogida sería sin duda mucho mayor si dispusieran del apoyo necesario.

Madurando nuestro(s) trabajo(s)."[5] Lo ideal para las personas que no han tenido la oportunidad de ver algunos de los trabajos realizados sería, por supuesto, consultar además TB concretos ya hechos.[6]

Atendiendo a la documentación recopilada de 26 centros[7] y de las direcciones de educación de los cantones de Basilea y Lucerna, confronté lo establecido en torno a las referencias al trabajo en grupo, las fechas de realización y entrega de los TB, el tiempo dedicado en el horario escolar para llevar a cabo esta tarea, la extensión, el objetivo general (investigación, creación,...), el sistema de asesoramiento y otros aspectos particulares que pudieran resultar interesantes o llamativos. Otro asunto importante y complejo, y sobre el que habrá que pasar rápidamente en este artículo por razones de espacio y tiempo, es la evaluación y calificación de los TB con ideas a menudo muy sugerentes establecidas por algunos centros.

Extensión

La extensión más frecuente para un TB oscila entre las 10 y las 20 páginas. El cantón de Basilea deja libertad en este sentido indicando que debe ser "lo que corresponda a 2 horas durante el año". Hay algún centro que, sin duda queriendo ayudar al alumnado, establece un número de páginas inferior al del resto de los trabajos si éste se escribe en una lengua extranjera.[8] Habría que plantearse si esta limitación es más un inconveniente que una ayuda pues uno de los puntos que, según mi experiencia, es más difícil enseñar a las estudiantes es el limitar la información que debe aparecer en el trabajo. No hay que olvidar que dedican meses a la recopilación de material y que, cuántas más estrictas sean las limitaciones en el número máximo de páginas, mayor es la labor de síntesis conceptual y lingüística que les exigimos, algo ya difícil de conseguir en la propia lengua. El número de páginas suele referirse al texto en sí, permitiéndose normalmente que las ilustraciones, gráficos, etc. puedan ir en un apéndice o sean consideradas partes de éste.

Investigación vs. creatividad

Los trabajos "creativos", que por lo general no se ajustan a las normas académicas para la elaboración de trabajos "científicos", suelen limitarse a las asignaturas "artísticas" (dibujo, música), pero hay centros donde también se permite que se realicen en otras

5 Se pueden consultar el programa, algunos comentarios y diversos documentos en la sección "Se hizo" de la página de ASPE (www.vsg-aspe.ch).

6 Precisamente esta publicación, *Aula de español*, desarrolla una gran labor en la difusión de estos trabajos al publicar los ganadores de las sucesivas ediciones del "Premio al mejor trabajo de bachillerato en español". Otras escuelas ponen sus trabajos en la red (véase, por ejemplo, www.gymneufeld.ch/spanisch).

7 Los centros pertenecen a los cantones de Aarau, Basilea, Berna, Friburgo, Ginebra, Lucerna, Schaffhausen, Schwyz, St. Gallen, Zug y Zúrich. Para una consulta directa de los documentos, véase la página señalada arriba de ASPE. Por supuesto, no están todos los que son, pero el número es suficientemente representativo si aplicamos la escala suiza.

8 KS Reussbühl en Lucerna.

asignaturas. Y aunque se puedan leer TB que podrían ser candidatos a un certamen de cuentos o relatos breves, lo normal es entender el TB como un trabajo de investigación, con un carácter claramente propedéutico enfocado a la universidad. En este sentido, hay centros que insisten en la necesidad de que las alumnas sean orientadas en los aspectos formales y técnicos de la realización de trabajos de investigación para familiarizarlas ya con las normas académicas que tendrán que poner en práctica en un nivel superior, donde no contarán, en la mayoría de los casos, con el apoyo directo de alguna profesora. En algunas escuelas esta orientación se realiza de forma conjunta para todo el alumnado y en otras se delega esta tarea en los diferentes seminarios.[9] Dirigir con seriedad y rigor un TB se convierte así en una labor exigente que requiere una alta cualificación del profesorado, sobre todo si tenemos en cuenta que los intereses de los estudiantes pueden no ser centrales en el currículum de la asignatura en cuestión. Esto último adquiere especial relevancia en nuestro caso si tenemos en cuenta que, al enseñar una lengua y cultura tan polifacéticas, los campos de investigación son prácticamente ilimitados. Aceptar dirigir un TB supone en muchos casos, pues, un reto personal y una oportunidad para la propia investigación, a la vez que exige un grado suficiente de humildad y conocimiento de nuestras limitaciones para rechazar aquellos casos en los que consideremos que nuestra ayuda no podría ser la adecuada. De cualquier modo, y de forma aproximativa, ya que una clasificación clara al respecto es siempre ambivalente, se puede afirmar que casi la mitad de los TB en español realizados hasta ahora, según los datos de que dispongo, trata de temas sociales de actualidad (emigración, integración social, situación de la mujer, ...) y culturales (bilingüismo, flamenco, tango, toros, ...), lo cual indica una tendencia que se corrobora con aquellos trabajos que giran en torno a personajes concretos de importancia en el mundo del arte y la lucha social (aprox. el 15%). Otra parte significativa (15%-20%) la constituyen aquellos TB en torno a obras literarias del mundo hispano y el resto se reparte entre temas variados que, por su incidencia, se podrían calificar de anecdóticos desde el punto de vista estadístico.

Aunque hay algún centro que menciona de forma explícita lo conveniente de hacer una contribución propia, la mayoría deja este aspecto al arbitrio de las personas implicadas. La tendencia es intentar que al menos una parte del trabajo tenga un componente que se podría denominar de investigación de campo y, aunque en la mayoría de los casos se trate de algo testimonial (por ejemplo haciendo encuestas o entrevistas a un número muy limitado de personas acerca de su opinión sobre el tema tratado, etc.), no faltan ejemplos de estudiantes que viajan a España para reunir material, otras que toman temas que pueden ser investigados sobre la base real y concreta de la sociedad suiza o aquéllas que utilizan sus contactos latinoamericanos para acceder a testimonios de primera mano.

9 También hay centros que exigen a las estudiantes llevar un diario de trabajo donde se recojan las fases, fechas, incidencias, etc. de la actividad. Las ventajas y la aportación a la formación del alumnado que esta tarea adicional pueda acarrear es un tema de discusión frecuente entre el profesorado.

Individual o en grupo

La tendencia general es la de favorecer la realización de TB individuales. La excepción la establece el cantón de Aarau, donde lo normal es la realización de trabajos en grupo. Sin embargo, muchas regulaciones ni siquiera mencionan este aspecto o, si lo hacen, es para limitar normalmente a dos el número de personas que puedan conformar el grupo, minimizando así el derecho establecido en la MAR. El asesoramiento y, sobre todo, la logística necesaria para coordinar los grupos, así como las dificultades para establecer los criterios de evaluación (¿se debe dar la misma nota a todos los participantes?), parecen actuar en contra de que se apoye el TB conjunto. No hay que confundir lo anterior con la coordinación de varios TB, realizados de foma individual pero encuadrados dentro de un mismo tema de interés.

Hay algún que otro centro que no asocia los TB a una asignatura concreta como es la práctica habitual, sino que plantea su realización como una opción personal y original de la alumna que, tras delimitar el campo de estudio que le interesa, debe buscar la tutora que considere más idónea para que le ayude. Aunque haya algún centro que recomienda la realización de temas interdisciplinarios, lo más frecuente es que los diferentes seminarios ofrezcan campos de estudio en los que las profesoras correspondientes se sienten competentes para ofrecer la ayuda necesaria, teniendo las estudiantes que elegir de entre los temas propuestos. Muchos centros establecen la obligatoriedad y limitaciones de las profesoras a la hora de aceptar o rechazar dirigir un número determinado de trabajos. En el caso de asesoramiento individual, lo más frecuente es limitar el número de TB por profesora a cuatro. En el caso de las lenguas extranjeras, a veces se permite escribir el TB en la lengua materna de la estudiante, otras veces depende de la profesora aceptar que el trabajo sea escrito incluso en dos lenguas, la materna y la estudiada. Existe una tendencia, sin embargo, a que los TB relacionados con las lenguas extranjeras sean escritos en ésta, tendencia muy clara en el caso del español. Este aspecto se deja en ocasiones al arbitrio de las profesoras y otras veces está regulado por la escuela o los seminarios.

Cuándo se realiza

El momento en el que se realice el TB es de una gran importancia para la asignatura de español, que se empieza a estudiar, en la mayoría de los casos, en el año décimo de escolarización. Un semestre antes o después disminuye o aumenta claramente las posibilidades de que una estudiante opte por escribir su trabajo en una lengua que lleva tan poco tiempo aprendiendo. En los centros donde no se ofrece la posibilidad de un apoyo intensivo por parte del profesorado, el alumnado que suele elegir escribir el TB en español suele reducirse a aquél que está especialmente motivado y se siente vinculado de una forma u otra al mundo hispano. Las dos razones más frecuentes son las de tener raíces familiares hispanas o haber disfrutado de un intercambio en un país hispanohablante. No es una decisión fácil optar por escribir un trabajo de esta importancia en una lengua que se lleva estudiando sólo dos o tres semestres. Además, la elección del tema suele producirse, por motivos logísticos, el semestre anterior al del

comienzo de la realización, lo cual exige una dosis aún mayor de valentía a la hora de decidir embarcarse en esta aventura. Es verdad que el nivel alcanzado por las estudiantes de español en Suiza es bastante alto y que se debe llegar a él en un plazo que suele oscilar entre los seis y los ocho semestres, pero escribir un texto "académico" o "creativo" antes de haber estudiado, por ejemplo, todas las formas verbales en español, tiene una dificultad patente. Como el TB debe ser entregado en muchas escuelas antes de las vacaciones de Navidad del último año y lo normal es que se dediquen dos semestres a su elaboración, es fácil calcular que una estudiante de español debe decidir si quiere escribir en esta lengua cuando lleva apenas dos semestres aprendiéndola: para optar por este camino se requiere una cierta dosis de confianza en las propias fuerzas y en un profesorado que, en medio año más, la debe llevar a un nivel lingüístico adecuado. La forma en que se regula el apoyo a los estudiantes adquiere, pues, una importancia especial en la asignatura de español.

En los centros en los que se establecen unas lecciones semanales dentro del horario para que se lleve a cabo este asesoramiento, el número de trabajos realizados en español es lógicamente mayor que en aquéllos donde el TB debe ser realizado de forma individual concertando citas fuera del horario escolar para hablar, discutir o recibir consejos de la tutora. Sin olvidar que la mayor parte del tiempo dedicado a la realización del trabajo debe ser "sacado" del no lectivo, lo más frecuente es que las escuelas reserven, en el horario del alumnado, de una a dos lecciones durante dos semestres para que las estudiantes puedan trabajar por sí mismas. En este tiempo deberían producirse en teoría las consultas con las directoras de los trabajos con una frecuencia que suele quedar al libre albedrío de las implicadas[10].

La ayuda ofrecida a las estudiantes en los diferentes centros dentro de una misma ciudad, cantón y, no digamos, Suiza, es de lo más variada. Según la documentación que he podido recoger, sólo me consta que en cuatro centros se organice la realización de los TB individuales en grupos de estudiantes bajo la dirección de una profesora. Sin embargo, y aunque estos cuatro casos sean similares a la hora de elegir un tema común lo bastante amplio[11], las diferencias son enormes, pues no se puede comparar un centro donde, para constituir

10 En unas jornadas en Berna, unos compañeros nos dijeron que en su centro estaba establecido el número de entrevistas entre tutora y tutoranda en un afán de establecer un sistema totalmente justo en el que unas estudiantes no resultaran favorecidas frente a otras. En mi opinión, este loable afán de justicia a la hora de calificar el trabajo al final, impide ofrecer una ayuda realmente eficaz, cuya primera característica sería la de adecuarla en lo posible a las circunstancias particulares de cada caso.

11 Puede ser un país o región o temas sociales, artísticos, etc. Con un tema tan amplio como "México" se han realizado trabajos sobre Zapata y el EZLN, Frida Kahlo, la Iglesia en México, la medicina popular en este país, el maíz, *La muerte de Artemio Cruz*, etc. Teniendo como punto de referencia la emigración, ya se ha trabajado sobre la de extremeños a Suiza, magrebíes a España o mexicanos a EE.UU. A veces no hay más remedio, por causas logísticas que deben ser conjugadas con los intereses de las estudiantes, que trabajar sobre temas incluso más amplios. En el caso de la emigración, y conectando con la de extremeños a Suiza, trabajo que hace una referencia indispensable a la España de los años 60 y 70, se realizó otro trabajo sobre la ideología franquista que sirve muy bien como marco general al primero. A éste se unió otro sobre el terrorismo de ETA con la referencia común a la España de la misma época. Así pues, en la introducción común a la asignatura se pudieron tratar temas referentes a esa época y lugar determinados, además de antender a las causas y consecuencias generales del tema de la emigración.

un grupo, se exige un mínimo de ocho estudiantes por profesora y se ofrece una lección semanal[12] a otro donde los grupos deben ser de seis a ocho estudiantes y se ofrecen, en total, dos lecciones y media semanales durante dos semestres (cuatro lecciones durante el primero y una durante el segundo)[13].

Retribución del profesorado

Si los medios empleados para el fomento de los diversos aspectos académicos que forman el currículum escolar son indicativos, podemos deducir que el TB es valorado de forma muy distinta, a pesar de que los datos al respecto sean limitados porque la mayoría de las escuelas, como es práctica habitual en Suiza, no menciona este aspecto en sus documentos públicos. Hay escuelas donde el profesorado es retribuido con un 0.2% de sueldo por trabajo individual, un 0.35% por trabajo realizado por 2 estudiantes y un 0.45% si son 3 ó 4 los que deben ser tutorados en un mismo trabajo[14]. Otros centros establecen un sueldo de un 1% por trabajo.[15] En el caso anteriormente citado de dos lecciones y media por grupo, el sueldo real por esta tarea oscilaría entre un 1.3% y un 1.8% del sueldo según el número de asistentes al grupo, si bien es verdad que se realizan tareas “extras” que no suelen realizarse con el sistema de asesoramiento individual: clases en grupo de introducción a la realización de TB, al manejo de las TIC, al tema en cuestión, etc.; clases individuales dedicadas a comentar la marcha de los trabajos, errores de lengua que se puedan ir cometiendo, etc.

Si se parte de la base de que un TB debe ser un trabajo de investigación, el último sistema mencionado proporciona a la estudiante la posibilidad de aprender cómo se lleva a cabo una tarea de esta envergadura, desde la búsqueda y limitación adecuada de un tema, hasta la presentación final del mismo pasando por cosas tan concretas como la búsqueda de información en bibliotecas, hemerotecas o internet, cómo y cuándo se debe citar, etc., etc. Una estudiante que llegue a la universidad después de haber realizado esta experiencia no se encontrará indefensa cuando tenga que enfrentarse sola al reto de hacer un trabajo. La práctica común es, sin embargo, la de limitar esta ayuda al máximo para que la estudiante aprenda por sí misma al recibir de la directora del trabajo, junto con su nota, el informe con los errores y deficiencias que contiene. En el caso de las lenguas extranjeras como el español,

12 Collège Sainte-Croix de Friburgo.

13 Literargymnasium Bern-Neufeld. Este sistema cambiará pronto cuando entre en vigor el nuevo Plan de Estudios del Cantón de Berna, donde se establece que se dedicará una lección durante el último año al TB. Aunque en el mismo Plan de Estudios hay unas “horas de libre disposición” para cada centro, es de prever que no serán muchas las escuelas que dediquen estas lecciones a “enriquecer” las posibilidades de realización de TB, aunque todo está dentro de lo posible.

14 KS Aarau. Hay que señalar que se habla del tanto por ciento del sueldo, no de lección. Si se tiene en cuenta que una lección puede significar entre el 4% o el 5% del sueldo, estamos hablando de que dirigir un TB individual supone algo más de un tercio de una lección semanal o, lo que es lo mismo, que se dedicaría una media de una lección cada tres semanas a dicha tarea.

15 El caso de Kirchenfeld en Berna.

la discusión gira además en torno a la ayuda que se debe ofrecer para la corrección de la lengua.[16]

Calificación

La realidad apunta a que los TB, en español o en cualquier otra materia, suelen tener una nota alta en comparación con las calificaciones de las asignaturas normales. Lo normal es que esta calificación no cuente para la media de la nota de bachillerato y hay centros donde se establece que, en lugar de ser numérica, se realice en base a términos como “suficiente”, “bueno”, “muy bueno” o “excelente”. Es curioso, y en mi opinión muy significativo, que haya regulaciones que ahorren trabajo al profesorado dándoles la equivalencia de estos términos en el sistema de notas tradicional suizo del 1 al 6.[17] Otros ofrecen todo un sistema detallado de aspectos generales (a) y específicos (f), los cuales se suman y restan para dar un número que, en base a una tabla predeterminada, harán que el trabajo en cuestión tenga al final la calificación de “muy bueno”, “bueno”, “suficiente” o “insuficiente”.[18]

En resumen

En base a todo lo expuesto anteriormente, se podría afirmar que el retrato robot del TB en la asignatura de español en la escuela suiza es el siguiente. Tiene unas 15 páginas y, probablemente, varias más de apéndice. Cumple con los requisitos que debe cumplir un trabajo de investigación tanto desde el punto de vista del contenido (delimitación adecuada del tema, planteamiento de preguntas, hipótesis y objetivos a conseguir, desarrollo y conclusión de la tarea planteada,...) como desde el punto de vista formal (división clara en partes, índice, apéndice, bibliografía u obras citadas, citas,...). Ha sido realizado de forma individual por una estudiante muy interesada en el mundo hispano, que se decidió por el español antes de saber que tendría un nivel adecuado para llevarlo a cabo. Trata sobre un tema social o cultural tomando en ocasiones como referencia un personaje más o menos conocido. Está escrito en español y ha sido dirigido por una profesora que, habiendo dedicado a esta labor más tiempo del que le han retribuido, ha aprendido también aspectos nuevos sobre el tema tratado y siente la satisfacción de haber contribuido a la formación académica y personal de su estudiante, quien ha obtenido una buena nota que no influirá en su media de bachillerato.

---

16 En mi opinión, si la profesora tiene la oportunidad de ayudar en este punto, ella podrá controlar la medida y la forma en que se realice esta ayuda. No ayudar en la corrección de la lengua de los trabajos supone, en la práctica real y en la mayoría de los casos, dejar que la estudiante que quiera, y pueda, busque a alguien que domine la lengua en cuestión a un nivel lo suficientemente culto para que le corrija este aspecto. En este sentido habría que dudar de la “justicia” en la calificación que se persigue negando a la estudiante acceder a un proceso de corrección que le permita mejorar, en este caso, el español. Pero recordemos que un sistema de “seguimiento intensivo” sólo es posible si se dedican los medios materiales necesarios.

17 “Suficiente” = 4-4.5, “bueno” = 4.5-5, “muy bueno” = 5-5.5 y “excelente” = 5.5-6. KS Rämibühl en Zürich.

18 KS Zürcher Unterland.

A modo de conclusión

La lectora de este artículo habrá notado que se aproxima el final y que no se ha mencionado la presentación oral de los TB establecida en la MAR. Y es que, aunque haya alguna que otra variante en cuanto a los 15 minutos que suele durar una presentación y a que valga un tercio de la calificación total del trabajo, no hay mucho que decir al respecto si no es que casi todos los centros han entendido que esta presentación es un escaparate donde se muestra el nivel académico alcanzado por el alumnado del centro.[19] Esta presentación tiene claramente un ingrediente ritual, el penúltimo escalón antes de alcanzar la "mayoría de edad cultural". De ahí que sea frecuente que los centros organicen esas presentaciones por la tarde-noche para que la familia tenga la posibilidad de ir a comprobar *in situ* el nivel adquirido por la estudiante. Este acto sólo es superado en solemnidad e importancia por la entrega de los diplomas de bachillerato. No hay que infravalorar este aspecto pues el número de personas que eligen realizar el TB en una asignatura muestra hasta cierto punto el grado de popularidad de la misma. La realización de TB en relación con una asignatura determinada tiene una doble vertiente de causa y efecto: surge del interés por dicha asignatura y a la vez provoca interés en las estudiantes que todavía tendrán que realizar ese trabajo y que, ante la labor desarrollada por sus compañeras, no lo verán como una tarea imposible.

Los trabajos de bachillerato subrayan la presencia de la asignatura con la que se relacionan dentro de la institución escolar. Una escuela donde se escriben y presentan varios trabajos en español es un centro donde existe un interés por el mundo hispano. Si a esto se le une que en la fiesta de entrega de diplomas, a la que suelen asistir familiares, alumnado presente y futuro, público en general y algún que otro medio de comunicación, la directora anuncia que se va a hacer entrega del "Premio al mejor trabajo de bachillerato en español" a una alumna del centro, que podrá disfrutar gracias a él de dos semanas de estancia y estudio en España, es seguro que el interés por esta asignatura aumentará de forma nada desdeñable. Estas son las semillas que, arrojadas al terreno de la promoción del español por instituciones como la Consejería de Educación de acuerdo con organizaciones como ASPE, y cuidadas con el trabajo diario del profesorado, pueden dar una hermosa cosecha en el fértil campo suizo.

19 Cada vez son menos las escuelas que organizan una presentación interna de los TB y las hay que incluso hacen una selección de los mejores trabajos para que sólo éstos sean presentados en una sesión "de puertas abiertas".

Martina Bieri

La guardería española de Lucerna

Tercera edición del premio "El mejor trabajo de Bachillerato en Español": LA GUARDERÍA ESPAÑOLA DE LUCERNA

Martina Bieri, alumna del Cantonale Mittelschule Seetal. Hitzkirch

PRÓLOGO

¿Por qué este tema?

La Consejera de Educación hace entrega del premio a la alumna Martina Bieri por el trabajo

La guardería española no es una institución que cualquier persona conoce aquí.
Amigos y parientes que quisieron saber el tema sobre el que haría el trabajo de bachillerato estuvieron muy sorprendidos porque no sabían que existiera algo así en Lucerna.
Por eso quiero explicar primero cómo se me ocurrió la idea de escribir mi trabajo de bachillerato sobre la guardería española de Lucerna.
Primero tengo que decir que mi tío está casado con una española. Tienen dos hijos y al principio hablaban solamente español. Como yo sabía un poco de español fui mucho a su casa para hacer de niñera. Dado que mi tía seguía trabajando algunos días por semana como artista, mis primos iban a la guardería española. Así, me enteré de que hay una guardería en Lucerna donde se habla español. Ahora sigue yendo a la guardería solamente mi primo menor, porque Óscar, mi primo mayor, va a la primera clase. Andrés ha cumplido tres años y Óscar tiene seis.
Además, resulta que el tema de las guarderías en Suiza es muy actual en este momento.
Cuando supe que teníamos que hacer un trabajo de bachillerato, quería escribir sobre un tema español en lengua española. El resultado de este trabajo es un análisis de la guardería española escrito en castellano.

Personas e instituciones que me han ayudado en el trabajo

Agradezco mucho a la guardería española de Lucerna, especialmente a la presidenta y a la directora, la ayuda prestada para poder realizar este trabajo. Muchas gracias a todos los padres de los niños que van a la guardería, por haberme contestado a los cuestionarios. También a mi tía, a Óscar y a Andrés; así como a Nicole Wildisen y a la familia Sotorres por su apoyo.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Explicación del tema

1.1.1 ¿Cuáles fueron mis preguntas principales?

Como ya he mencionado en el prólogo, ya sabía de la existencia de la guardería española antes de empezar el presente trabajo, pero lo único que sabía era que existía y que se hablaba español.

Por eso, quería saber primero por qué existe esta guardería en Lucerna. También me interesaba saber cómo funciona y lo que hacen los niños. Luego quería averiguar si también se les enseña a los niños cosas típicas de la cultura española, o si es solamente el idioma español el que la diferencia de una guardería suiza.

1.1.2 El propósito

Así pues, quedó claro que mi propósito esencial era el de encontrar respuestas a mis preguntas principales, las que he mencionado anteriormente. En detalle son las siguientes:

- Encontrar las razones de por qué hay una guardería española en Lucerna y cuáles son sus fines.
- Saber cómo funciona esta institución.
- Descubrir las consecuencias del idioma español para estos niños, que viven en una país de habla alemana.

1.2 La manera de proceder

La primera vez que tuve contacto con la guardería fue cuando asistí a la asamblea general que tuvo lugar el día 11 de noviembre de 2001 en el Centro de Inválidos y Pensionistas en Lucerna. A este lugar asistieron los padres que tienen hijos en la guardería, la directora, la junta directiva y la nueva empleada de la guardería.
Así, conocí un poco a la gente que tiene algo que ver con la guardería y a la junta directiva; también me enteré de los problemas que tienen.
A continuación escribí la disposición para fijar los temas de mi trabajo.
El próximo paso lo realicé el 12 de abril de 2002 cuando pasé un día entero en la guardería.
Ese día conocí a los niños y a las mujeres que están empleadas ahí. Pude ver cómo funciona todo y qué hacen los niños.
Después de esta experiencia hice algunas preguntas a los padres de los niños. Escribí un cuestionario y lo mandé a todos los padres. Desgraciadamente no contestaron todos, pero los suficientes para analizar sus respuestas.
Busqué material sobre guarderías tanto en revistas como en la red. Ahora, ya contaba con bastante material para empezar a escribir.
Luego, en agosto, hice una entrevista a la presidenta para que me diera su punto de vista sobre la guardería. Poco después fui otra vez a la guardería donde hice pequeñas entrevistas a las tutoras y a la directora de la guardería, que también es una tutora.
Este trabajo está basado fundamentalmente en el material recogido de las encuestas y de las visitas realizadas a la guardería.

2 LA GUARDERÍA

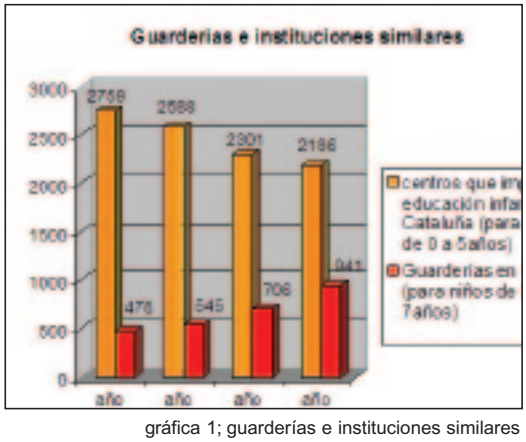
2.1 Guarderías en general

Antes, cuando las mujeres no trabajaban, no se necesitaban guarderías. Las madres se quedaban en casa y cuidaban a sus hijos. En muchas familias de hoy en día ambos trabajan.

Como no pueden dejar a sus hijos solos, se fundan las guarderías. Los padres pueden llevar a sus niños a estos sitios. Los niños se quedan allí y mientras sus padres pueden trabajar. En las guarderías se ocupan de los niños sobre todo mujeres. En muchas guarderías la comida está incluida (desayuno, almuerzo y merienda). Además les cambian los pañales, hacen juegos o, simplemente, dejan jugar a los niños. Normalmente, aparte de cuidarlos, también se ocupan de su educación.
En España es más frecuente que en Suiza que la madre también trabaje, aunque sus hijos sean pequeños. Por eso hay también más guarderías.

2.1.1 Guarderías en Suiza y en España

En Suiza está surgiendo ahora la pregunta de por qué el estado no subvenciona más a las guarderías. Porque el problema de las guarderías en Suiza no es la escasez de niños, o de padres que quieren llevar a sus hijos a estos lugares, sino más bien la falta de subvenciones para crear más guarderías.
Como está escrito por ejemplo en la revista "Wir Eltern" faltan muchas guarderías en Suiza. El problema principal es que todavía no está bien visto por muchos suizos dejar a los hijos en una guardería para que los padres puedan ir a trabajar. Podría dar el ejemplo de un alcalde que fue entrevistado por "Wir Eltern". Este alcalde contestó a la pregunta de por qué no subvenciona la única guardería de su región, diciendo que a él no le parecía bien que una familia pudiese simplemente "depositar" a sus hijos.[1]
Mi madre de intercambio en España me explicó que en España pasaba lo mismo hace más o menos veinte años. No estaba bien visto dejar a sus hijos en una guardería, cosa que ahora ya es muy normal y corriente.
En la siguiente gráfica[2] se ve el número de guarderías que hay en Suiza durante los últimos años, en comparación con los datos de Cataluña.
Lo he comparado con la comunidad autónoma de Cataluña porque su población (6,2 millones de habitantes) es parecida a la de Suiza (7,2 millones).



gráfica 1; guarderías e instituciones similares

1 Aeschlimann, K. (2002), *wir eltern* 1/02, p. 42.

2 Números de "Zahlen und Fakten zur haushaltsexternen Kinderbetreuung in der Schweiz", p.41(*2.2001 Frauenfragen*) y de la red (www.gencat.es/ense/estad20.htm).

En España, normalmente se entra con tres años al colegio. Por eso tienen muchos más de estos centros de lo que uno espera. Pero claro que no es la única razón, como ya he explicado anteriormente, muchas mujeres trabajan y llevan a sus hijos a las guarderías. Es sobre todo en las ciudades donde ya está muy asimilado el llevar a los niños desde muy pequeñines a las guarderías.

2.2 El origen de las guarderías españolas

Cuando inmigraron los primeros españoles a Suiza, también querían una pequeña educación española para sus hijos, pensando que algún día volverían a España. Según las informaciones de la presidenta de la guardería, fundaron cinco guarderías en Suiza. Aparte de la guardería de Lucerna, hay otras que están en Zúrich, en Basilea, en S.Gallen y también en Lausana.
Estas guarderías primero las llevaban monjas de congregaciones religiosas españolas. Ahora solamente queda la de Zúrich todavía dirigida por monjas.
Las monjas se hicieron cargo de la guardería de Lucerna durante más de veinte años. Hace 12 años los padres de los niños se hicieron cargo de la guardería y fundaron una asociación de padres.

2.3 Función e idea[3]

Los padres que llevan a sus hijos a la guardería española de Lucerna se agrupan en esta asociación. Dicho con otras palabras, los padres son los socios o casi los jefes de la guardería.
El lugar se financia por medio de las cuotas mensuales que los socios (los padres) pagan. Pero la guardería también está subvencionada por las Autoridades Españolas (I.E.E.). Los I.E.E. les pagan cada año una cantidad fija que hasta ahora era de 4,5 millones de pesetas (~45´000 francos suizos). Con el cambio de moneda en España todavía no saben cuánto les darán el año que viene, pero será más o menos igual. A causa de las subvenciones de las Autoridades Españolas hay solamente niños de nacionalidad española o medio española. No está permitido acoger a niños latinoamericanos.
La idea principal de la guardería es dar la posibilidad a las madres de ir a trabajar. A ellas les parece necesario que en la guardería atiendan a sus hijos en su lengua materna. Otra razón es la de dar continuidad a la cultura española. De este modo, los niños conocen sus raíces o, al menos, una parte de sus raíces, aunque se críen en Suiza.

2.3.1 Los órganos

Los órganos de la asociación son, como en otras asociaciones, la asamblea social y la junta directiva[3]:

•La asamblea social es el máximo órgano de la asociación. En ella pueden tomar la palabra los socios solidarios, así como un representante del I.E.E.
Se reúnen por lo menos una vez al año. El año pasado tuvo lugar el 11 de noviembre de

3 De los estatutos A.P.G.I.E. y la entrevista con la presidenta.

2001. Aquel día hubo votaciones. Se habló de diferentes problemas, como por ejemplo financieros.

•La junta directiva es el órgano de dirección de la asociación. Debe cuidar sus intereses y representa a la guardería ante terceros. Está compuesta por:

- la presidenta, que es la que representa a la guardería en todos los asuntos oficiales y la que firma los documentos;
- la vicepresidenta, que tiene las mismas funciones que la presidenta en caso de que esta no esté presente;
- la secretaria;
- el tesorero, que es quien lleva toda la contabilidad de la guardería. Le ayudan dos revisores de cuentas que revisan los ingresos y los gastos;
- y un número de vocales indeterminado, según las necesidades de la asociación.

2.3.2 Las tutoras

En la guardería trabajan cuatro tutoras. Cada una tiene su propia tarea.
Con la ayuda de las entrevistas las puedo presentar brevemente:

• Oliva (31 años)
Es la directora de la guardería. Oliva lleva siete años en Suiza y desde entonces está trabajando como directora de la guardería. Su trabajo consiste en hacerse cargo de la guardería y, a su vez, de la educación de los niños.
Solamente se puede ser directora teniendo el título de magisterio español. Oliva ha estudiado para profesora de educación básica que es lo que corresponde en Suiza a la carrera de profesores de primaria. Ella estuvo trabajando en España como profesora. Aquí en la guardería se ocupa del grupo de los mayores y también les da clases[4].
Aunque no tiene mucho contacto con el alemán, sabe hablarlo un poco.

• Neri (33 años)
Neri es la más veterana en la guardería. Lleva diez años trabajando ahí. Vino en el año 1992 y se casó con un suizo. Neri hizo el bachillerato, y en España trabajaba en una empresa. En la guardería se encarga de cuidar a los niños más pequeños. Es la primera vez que trabaja con niños.

• María José (30 años)
María José vino hace cuatro años con su marido y su hijo a Lucerna porque unos amigos le ofrecieron trabajo a su marido. Aunque ella había estudiado una carrera universitaria no encontró trabajo en España.
Aquí se enteró por la presidenta de que se había ido una chica y que estaban buscando a otra. Hace un año ahora que empezó a trabajar en la guardería.
María José es la tutora de los medianos.

4 Lo vamos a ver más detalladamente en el capítulo siguiente, donde trato lo que se les enseña a los niños.

• Fina

Fina se ocupa, junto con Neri, de los más pequeños.
Son dos chicas las que cuidan a los pequeños porque tienen edades entre tres meses y dos años, por lo cual necesitan más cuidados y más responsabilidad.
De estas presentaciones vemos que todas las mujeres son de nacionalidad española y su lengua materna es, en todos los casos, el castellano. También se puede observar que aparte de Oliva, la directora, ninguna ha estudiado algo específico para ser tutora en una guardería ni tenía mucha experiencia de trabajo con niños antes de empezar en la guardería. Es más bien por casualidad que llegaron a este trabajo. Sin embargo, la directora vino a causa de este trabajo. Algo muy importante es que les gusta trabajar con niños y, como me contestaron en las entrevistas, están todas muy contentas con su trabajo.

2.4 Lo que hacen y aprenden los niños
2.4.1 Los tres grupos

Los niños están repartidos por edades en tres grupos:

• El primer grupo: En este grupo están los niños más pequeños cuyas edades fluctúan entre 3 meses y 3 años. El número de niños puede cambiar cada día, porque no todos vienen con regularidad, pero normalmente son ocho niños. Neri y Fina cuidan de ellos; ante todo, lo que hacen es jugar. Deben divertirlos y entretenerlos: darles de beber, de comer, cambiarlos a menudo, vestirlos, etc.

• El segundo grupo: Más o menos ocho niños entre 3 y 4 años y medio hay cada día en este grupo. A estos niños les cuida María José, como ya he mencionado en el capítulo anterior. Los niños todavía no tienen clases, pero también tienen su horario y sus actividades.

• El tercer grupo: Este grupo incluye como máximo once niños a partir de los 4 años y medio hasta que van a la escuela (sobre los 5 ó 6 años). Oliva, que tiene el título de magisterio español, les da clases y se ocupa de ellos. Entonces ya aprenden un poco a leer, a escribir y a sumar. A veces se da el caso de padres que deciden volver a España y, con el sistema de la guardería, los niños se integran al sistema escolar español.

Hay momentos del día en que todos los niños están juntos, pero la mayoría del tiempo están separados.
Los tres grupos tienen un horario muy estricto, pero las actividades cambian cada día.

foto 1; los mayores en la clase. De izquierda a derecha : Andrés (3), Laura (5), Céline (5), David (5), Manuel (5).

2.4.2 Un día en la guardería

La guardería abre sus puertas a las seis y media de la mañana. Los niños pequeños que llegan a esta hora se van a dormir a las cunas, los otros pueden jugar. Después, a las ocho, desayunan en la guardería. Es un desayuno bastante suizo.

A las nueve llegan las últimas tutoras y se separan los tres grupos.
El grupo de María José empieza con un cuento. Después pintan o hacen trabajos manuales. Mientras tanto, el grupo de Oliva comienza viendo la lista de niños que están en clase o que faltan.
Después se coloca el nombre del día y el tiempo que hace en la pizarra magnética, como se ve en la foto 3. Cada día le toca a un niño pasar la lista y buscar los papelitos del día y del tiempo. Oliva les lee un cuento, por ejemplo Blancanieves, y, una vez acabado el cuento, empiezan a trabajar. Primeramente, la lectura de la cartilla. Luego siguen los ejercicios de caligrafía, operaciones de sumar, presentación sobre algún tema, a veces también pintan (con pinceles, con lápices o con la mano) o cantan canciones. Una vez terminado el trabajo pueden jugar con puzzles, legos u otros juguetes.

foto 2; las cunas de los pequeños.

A las diez y cuarto se reúnen los grupos de María José y de Oliva y se van a dar un paseo. El paseo va por el parque del “Altersheim Steinhof”, donde hay patos y se les puede dar de comer. Otros días cambian la ruta del paseo yendo por algún otro parque o por el bosque. A las once vuelven, se lavan las manos y empiezan a comer.

foto 3; la pizarra magnética.

La comida es muy española y dicen que algunos menús son todavía del tiempo de cuando estaban las monjas, como, por ejemplo, costillas con patatas y legumbres, lentejas o garbanzos.
Después de la comida es la hora de la siesta para todos. Los más pequeños en sus cunas y los otros en camitas. Las tutoras que empezaron con el trabajo a las seis y media, también tienen un descanso y se van a casa. A las dos comienzan a despertar a los niños, guardan las camas y los colchones, visten y peinan a los niños para que puedan volver a jugar. Aproximadamente a las cuatro menos cuarto, meriendan. Al acabar se dividen los grupos. Los mayores van a sus clases.
El grupo de María José escucha otra vez un cuento y trabaja después con pintura o plastilina. Los mayores hacen más o menos lo mismo: pintan, cantan o juegan juntos.
A partir de las cinco vienen las madres, los padres, los abuelos o los hermanos a recoger a los niños. La guardería cierra a las cinco y media.

foto 4; David (5) comiendo el postre.

3 LAS FAMILIAS

3.1 Cuestionarios

Quería conocer un poco mejor a las familias que mandan a sus niños a la Guardería. Como hay cuarenta familias, no pude hablar con cada una de ellas, por lo cual escribí algunas preguntas sobre los padres, las familias, la guardería y los niños, y mandé los ejemplares a cada familia. Poco a poco reuní quince cuestionarios en total, con los cuales pude trabajar.[5]

3.2 Nacionalidades

Como veremos en la gráfica siguiente, en todas las familias hay por lo menos uno de los padres que es de nacionalidad española. Siete de las quince familias están mezcladas (hispano-suizas), otras siete son españolas puras y una familia es de nacionalidad hispano-lusa. Esto ya demuestra que en la guardería sólo se acepta a

gráfica 1; nacionalidades de las familias.

niños españoles.

3.3 Razones y tiempo que llevan viviendo en Suiza

Casi una quinta parte de los veintidós padres españoles nació en Suiza. Eso quiere decir que ya los padres de estos niños son de la segunda generación, así que ya se criaron en Suiza. También hay muchos que emigraron de niños con sus padres. La mayoría de los inmigrantes vinieron a buscar trabajo, porque en España no lo había. Casi todos los padres que tienen hijos en la guardería y que no nacieron aquí, vinieron en los años setenta y ochenta a Suiza. Tres de los veintidós se mudaron a Suiza en los años noventa. También existen otras razones como el amor, se casaron con un suizo o con una suiza.

5 Cuando hablo de las familias en general, me refiero a estas quince familias.

3.4 ¿Por qué mandan a sus niños a la guardería?

Quizás pueda pensarse ahora que es evidente que los padres que deben trabajar necesitan una guardería que cuide a sus hijos. Pero ¿por qué los mandan a una guardería española y no a una suiza? Eso quise saber de los padres y encontré diferentes respuestas. Quiero explicar las cuatro razones más comunes:

• Para casi todos los padres, la razón más importante de elegir la guardería española es el idioma. A pesar de que en muchas familias hablan sobre todo español, están contentos de que el niño pueda practicarlo también fuera de casa. De este modo, el niño puede mantener su lengua materna. Piensan que el suizo-alemán ya lo aprenderá en la vida cotidiana.

• La segunda razón es el contacto con otros niños o la relación con otros niños españoles. Muchos niños no tienen hermanos, por lo que de esta manera pueden pasar el día con otros niños de su edad.

La revista "Wir Eltern" dice en relación a este tema: *"Untersuchungen haben gezeigt, dass Krippenkinder auf gewissen Gebieten Gleichaltrigen, die ausschliesslich zu Hause erzogen werden, überlegen sind: sie sind sozial kompetenter und kooperativer im Umgang mit anderen Kindern."*[6]

• La tercera razón es la cultura[7], las costumbres y la educación española que se practica todavía en la guardería. Los padres quieren que sus hijos conozcan sus raíces españoles.

• En las conversaciones personales que tuve con algunos de los padres me han explicado también que desde el punto de vista económico es ideal. La guardería, como está subvencionada por el estado español, resulta ser mucho más barata que las guarderías suizas.

3.5 La cultura española en la familia y en la guardería

En los cuestionarios se podía ver mucha información interesante, aunque casi todos me contestaron en pocas palabras. Sobre el tema de la cultura quise informarme más detalladamente. Así, llamé a algunos padres y pude hacer una entrevista con dos madres. Les hice las preguntas siguientes:

1) ¿Qué quiere que sus niños aprendan o aprovechen de la cultura española en la Guardería? ¿Qué costumbres aprenden sus hijos?
2) ¿Qué es lo típico español de la Guardería (aparte del idioma)?
3) ¿Cultivan la cultura española en la familia? ¿Cómo?

1) A los padres les importa que sus niños se den cuenta de los días de fiesta. Hay muchas fiestas que son las mismas que aquí porque España también es de religión católica. Pero también hay días de fiesta que no se conocen aquí, como por ejemplo el

6 Aeschlimann, K. (2002), *wir eltern* 1/02, p. 44.

7 Explicado más detalladamente en el capítulo siguiente.

día del padre -los niños hacen un pequeño regalo a sus padres. Los Reyes Magos es otra costumbre que se celebra de manera diferente: en España son los padres los que hacen los regalos a los niños. En cambio, celebran también fiestas o tradiciones suizas que no existen en España como San Nicolás o el conejo de Pascua.

Queda claro que a los niños entre tres meses y cinco años no se les puede enseñar la cultura española en un nivel más alto.

2) Aparte del idioma y de los días de fiesta, es sobre todo la comida y la manera como tratan a los niños que es típico de la guardería.
Ya he mencionado anteriormente que la comida es muy española.
La manera de tratar a los niños es un poco diferente de lo que lo suelen hacer las mujeres suizas. Eso será sobre todo porque todas las tutoras pasaron su niñez en España, tienen una mentalidad española y lo hacen a la manera española. Eso no quiere decir que lo hagan peor ni mejor, solamente los tratan de manera un poco diferente. Por un lado, es cierto que gritan más, pero, por otro lado, son también más cariñosas.

3) Las dos familias con las cuales hablé intentan transmitir las costumbres españolas a sus hijos, celebrando, por ejemplo, los Reyes Magos como en España, tal y como luego hacen en la guardería. En ambas familias son madres españolas que se casaron con suizos. Como son normalmente las madres las que pasan más tiempo con sus hijos, los educan a su manera.

De estas respuestas se desprende que la cultura para los niños no se puede entender como la cultura para los adultos. En la guardería enseñan la cultura española a los niños a un nivel muy natural y básico.

4 EL IDIOMA

4.1 Niños bilingües [8]

La mayoría de los niños de la guardería son bilingües. Después de una explicación del bilingüismo quiero mostrar en este capítulo, con unos ejemplos, cómo estos niños practican sus idiomas. Para entender mejor cómo funciona la adquisición de las lenguas por parte de los niños bilingües, quiero explicar brevemente, en un primer paso, cuándo adquieren los niños su lengua materna.
Según Wolfgang Klein la evolución más grande del lenguaje pasa durante los primeros seis años. En este período los niños son muy flexibles para adquirir su idioma. La
adquisición de su lengua termina según Klein en gran parte después de la pubertad.
De adquisición bilingüe infantil se habla, según Klein, cuando un niño aprende dos idiomas simultáneamente, pero también cuando un niño aprende un segundo idioma

8 Las definiciones sobre el bilingüismo las saqué en primer lugar del libro “Zweitspracherwerb” de Wolfgang .Klein, p. 22 en adelante.

antes de cumplir los cuatro años[9]. En el capítulo 4.1.1 veremos los tres tipos de bilingüismo, tal como los describe Weinreich.
El bilingüismo será, según el Dr. Remo H. Largo, una ventaja enorme para estos niños. Pero antes, en los primeros años, hay que contar con un retraso en cuanto a la evolución lingüística. Largo lo explica en su libro "Babyjahre" de la siguiente manera: *"Die Verzögerung kann sich mit einem kleineren Wortschatz und einem einfacheren Satzbau bis ins frühe Schulalter bemerkbar machen."*[10]

4.1.1 Las tres formas[11] de Weinreich

Hay varias interpretaciones y definiciones de bilingüismo. Quiero citarlo tal como lo define Weinreich. Según Weinreich, se habla de bilingüismo cuando dos o más lenguas son empleadas de forma alternada por las mismas personas - en el presente estudio serán la lengua española y el suizo-alemán. Por lo tanto, los niños tienen que aprender dos sistemas diferentes de lengua.
En diversos trabajos de investigación se han encontrado distintas maneras como los niños

aprenden y combinan luego los idiomas. El primero que intentó distinguir estos modos fue Weinreich (1953). Él ha encontrado tres formas de bilingüismo:

a) En el sistema compuesto hay dos significantes para un significado. El niño aprende los sistemas de los dos idiomas simultáneamente. Aunque los sistemas se distingan, tienen mucho en común. El niño se queda en un sistema, pero puede cambiar de una lengua a otra según la persona con la que hable.

b) En el sistema coordinado hay dos significantes y dos significados. El niño que tiene los idiomas coordinados, aprende cada lengua en un sistema aislado. Normalmente no las ha aprendido simultáneamente, sino una lengua como lengua materna y la segunda,

9 Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb*, p. 27.

10 Largo, R. H. (1995). *Babyjahre* p.351.

11 Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb*, p. 24.

poco después, cuando el proceso de adquisición de la lengua materna todavía no se ha terminado. Aquí pasa lo que se llama el cambio de código, cuando ocurre el cambio de un sistema a otro.
c) En el caso del bilingüismo subordinado es la lengua materna la que es dominante sobre la segunda lengua. La comprensión lingüística pasa siempre en la lengua materna y el segundo idioma se coloca después. Eso suele pasar cuando se aprende una lengua extranjera con la ayuda de la lengua materna.

4.2 Resultados de los cuestionarios
4.2.1 ¿Qué idioma hablan los niños? ¿Cuándo y dónde?

Con la ayuda de los cuestionarios, se ha recogido información sobre 19 hijos de las quince familias.
La mayoría de los niños aprendió primero el castellano. Eso quiere decir que para 12 niños la lengua materna es el castellano. Otros tres empezaron con el castellano y el suizo-alemán simultáneamente.
Dos niños tienen como lengua materna el suizo alemán.
Un niño tiene como lengua materna el gallego. El gallego es uno de los cuatro idiomas oficiales de España. Se habla en la comunidad autónoma de Galicia.
Casi como una excepción, queda una niña que habla portugués en casa.
Solamente cinco niños aún no saben hablar suizo alemán, pero todavía son muy pequeños (entre 16 meses y dos años).
Resulta que la mayoría es bilingüe y dos chicos son incluso trilingües, porque uno habla italiano con sus abuelos y el otro es el que habla gallego en casa, castellano en la guardería y suizo-alemán en una guardería suiza.

4.2.2 ¿Mezclan los niños los dos idiomas? ¿Qué dicen los padres?

Lo que sorprende es que pocos padres dicen que su niño mezcla los idiomas. Quizás se puede explicar con el libro de Remo H. Largo “Babyjahre”[12]. Se dice ahí que cada persona de referencia tiene que hablar en su idioma, por ejemplo la madre en castellano y el padre en alemán. Así, por lo tanto, le resulta más fácil al niño distinguir los idiomas. Si mezclan los padres los idiomas, puede suceder que el niño esté demasiado presionado. Sin embargo, se observa que sobre todo los niños entre un año y tres años mezclan los idiomas. Voy a explicar tres casos un poco más detallados:

• Andrés (3): Andrés sabe hablar suizo-alemán y castellano. Él los sabe distinguir, pero tanto en uno como en otro idioma suele usar a veces las palabras que le parecen más fáciles. Por ejemplo:
- “¡Yo au!”.
- “Quiero abe”.
Comparándolo con las formas de Weinreich, me parece que él aprende los idiomas de manera compuesta. También porque su padre le habla en suizo-alemán, su madre en

12 Largo, R. H. (1995). Babyjahre p. 351.

castellano y su hermano en los dos idiomas.
Ahora suele hablar suizo-alemán conmigo, pero cuando un día le acompañé a la guardería no me dijo ni una palabra en suizo-alemán.
También cuando le pregunté qué es lo que había hecho en la guardería, tuvo que explicármelo en castellano, porque está acostumbrado a los términos españoles en ese contexto.

• Ana (4): Como su madre es suiza y su padre español, habla los dos idiomas casi por igual. Pero, hace un año, como me explicó su padre, hizo faltas en el cambio de código. Solía traspasar reglas o estructuras de una lengua a otra. Unos ejemplos:
- "Quiero schniden".
- "Quiero Lala ver" (quiero ver a Lala).
- "¿Has visto? El rojo autobús a la abuela" (El autobús rojo para ir a la abuela).
- "Quiero así a ligar" (<liegen - estar tumbado).
Estas faltas muestran un poco la diferencia del sistema de la lengua alemana y del sistema castellano.

• Óscar (6): Óscar sabe distinguir los idiomas ya perfectamente. En contraste con su hermano Andrés, no aprendió los idiomas simultáneamente. Ambos padres hablaron al principio castellano con él. Solamente sus parientes suizos le hablaron en alemán. Empezó con tres años a hablar también el suizo-alemán. Casi nunca ha mezclado los idiomas.
Como hemos visto en el capítulo 4.1, los niños tienen edades ideales para mejorar su castellano. Como nos muestra el ejemplo de Andrés, también aprenden así a distinguir los idiomas. Dado que algunas familias hablan una mezcla en casa, la labor de la guardería es un ejercicio muy bueno para los niños porque en ella se habla solamente el castellano.

4.3 Mis experiencias en la guardería

En la guardería era muy impresionante que ningún niño intentara hablar alemán conmigo. Aunque se notaba que mi lengua materna no es el castellano, me hablaron solamente en castellano.
Me interesaba saber si los niños mezclan los idiomas cuando estaban jugando juntos. Me parecía muy posible porque la mayoría habla también suizo. Pero pronto noté que en la guardería es todo tan español que los niños están acostumbrados a hablar castellano ahí. Ni lo mezclaron jugando juntos ni contándome algo a mí. Tampoco oí decir a ninguno algo en alemán a las tutoras.

5 ANÁLISIS

De todo lo que he encontrado durante mi trabajo resulta que la guardería española de Lucerna es una institución que deja primeramente libertad a las familias españolas o medio españolas para que los padres puedan ir a trabajar.
Sobre todo para los hijos únicos significa que en las horas que pasan en la guardería

tienen una gran posibilidad para socializarse. Pueden jugar, discutir, hablar y cantar con otros niños, lo que todo junto ayuda a formar su competencia social.
La guardería puede asegurar que los niños lleven algo de la cultura española consigo a casa. Ahí tienen la posibilidad de conocer sus raíces españolas, algunas costumbres y tradiciones como los días de fiesta, la comida, cuentos, canciones y juegos. La guardería parece ser una isla española en un lago suizo. Eso también quiere decir que la guardería también apoya el desarrollo del castellano, o sea, mantiene el idioma castellano. Porque el peligro de que los niños lo olviden es bastante grande, puesto que muchos solamente lo hablan en casa y en la vida cotidiana se habla suizo-alemán.
Como he explicado en el capítulo cuatro el proceso de aprender un idioma es muy complejo. Es una ventaja muy grande para estos niños que se críen con dos idiomas. Los padres quieren darles la posibilidad de que dominen y se desenvuelvan en las dos lenguas lo mejor posible. Si no lo aprenden ahora, necesitarán un esfuerzo mucho mayor para aprenderlo más tarde y es bastante seguro que nunca podrán aprenderlo tan bien como de niños.
Aunque la mayoría de las tutoras no ha estudiado nada especial para hacer este trabajo, cuidan bien a los niños e incluso adquieren una preparación para la escuela.
Además, esta guardería es desde el punto de vista económico muy interesante, ya que está subvencionada por el I.E.E.
Aparte de todo esto, también es una contribución para reducir la falta de sitios en las guarderías.

foto 5; el cumpleaños de Alejandro (detrás del pastel).

6 CONCLUSIÓN

La guardería española de Lucerna me parece una institución muy ventajosa. Apoya el idioma y la cultura de los niños españoles de Lucerna. No obstante, me vinieron algunas dudas durante el proceso de este trabajo. Antes de concluirlo quiero tratar estas dudas.
Primero me hice la pregunta de si está bien que la mayoría de las tutoras no tenga una preparación específica. Pero sabiendo lo que los padres esperan de la guardería y después de haber entendido la idea de la institución, ya se nota que eso no es lo más importante. A mí me parece que lo importante es que las tutoras sean españolas, que tengan una educación española, que conozcan la mentalidad española y se las

pueden comunicar a estos niños.
Mi segunda duda fue si este tipo de guarderías puede ser un obstáculo para la integración de los españoles en Suiza. ¿Se aíslan los españoles así? Como he mencionado anteriormente, la guardería es como una isla española; ello apoya la imagen de los españoles aislados en esta isla. Pero resulta que muchos padres españoles son de la segunda generación, eso quiere decir que nacieron aquí o vinieron de niños, así que ya tienen muchas relaciones con los suizos y seguramente están muy bien integrados. En otros casos, la madre o el padre es suizo, así que las familias están muy bien integradas y la guardería ayuda a los niños para que conozcan también su otra nacionalidad. Porque si los niños españoles no pueden echar raíces en la cultura española, van a saber luego que su nacionalidad es, por lo menos por una parte, española, pero nunca tendrán una relación buena con su país de origen. Conocer la cultura de un país pasa sobre todo por el idioma, en este caso el castellano.
De esto se deduce que la guardería no es ningún obstáculo para la integración de estas familias en Suiza. La guardería junta a las familias españolas y las ayuda.
Otro aspecto es que muchos de los niños que van a la guardería podrían hablar el castellano solamente con su madre o su padre y así creo que el idioma no lo pueden desarrollar muy bien. Me imagino que en cuanto el niño vaya al colegio hablará alemán con su padre o con su madre, aunque le hablen en castellano. Para ellos lo mejor es que puedan aprender bien y formar este idioma en los primeros años, así tampoco lo olvidarán. Si también hablan castellano en la guardería y no solamente en casa, ya se abre mucho el entorno español.
Al final, incluso ayuda también a los niños a que puedan encontrar mejor su identidad, porque la guardería contribuye a que ellos conozcan las dos culturas. Así no les pasará lo que describe un chico español en el año 89 con el poema siguiente :[13]

Gedicht eines jungen Spaniers

Ich weiss wo ich geboren und wo ich aufgewachsen bin.
Ich weiss, dass meine Eltern in dieses Land gekommen sind.
Mit ihnen bin ich hier angekommen.
Ich bin gross geworden, ich habe gelernt und vergessen
vergessen, dass ich von dort bin,
bis zu dem Tag, an welchem mir bewusst wurde,
dass ich auch nicht von hier bin.
Zwischen zwei Welten habe ich gelebt,
zwischen zwei Müttern bin ich aufgewachsen,
zwischen zwei Lebenskreisen habe ich mich geformt.
In zwei Ländern habe ich Wurzeln gefasst,
Wurzeln, die nicht tief gehen und die verletzbar sind.
Ich frage mich, woher ich bin und wem ich angehöre.
Ich weiss nichts, ich bin nichts.
Aber ich weiss, dass ich ein Mensch bin.

[13] Sancho, Rafael (1989); sacado del “Seetaler Bote”.

Ein Mensch mit zwei Vaterländern oder keinem.
Ich wünschte, ich hätte keinen Pass,
ich wünschte, es gäbe keine Grenzen
und vieles mehr wünschte ich…

Rafael Sancho

Cuando leí este poema, me pareció que uno de los fines o consecuencias de la guardería es intentar evitar que los niños tengan sentimientos como los de este joven español; que sepan de dónde vienen y quiénes son.
Aparte de esta pequeña digresión, todavía pienso que lo más importante de la guardería es mantener el castellano, que es la lengua materna de muchos padres y niños.
Llegando al final, quiero mencionar que me interesaría saber, de los niños que conocí en la guardería, qué opinión tendrán al cabo de los años de su paso por ésta. Además, me interesaría saber qué podrían pensar de este trabajo.
Espero que la guardería española todavía pueda apoyar a muchas familias españolas aquí en Lucerna.

7 ÍNDICE DE LAS FUENTES

Recibido de la Guardería Española
Estatutos, A.P.G.I.E
Asociación de Padres de la Guardería Infantil Española de Lucerna.
Aprobados en Asamblea General en Lucerna el 24 de Junio de 1991.
4a modificación aprobada en Asamblea General en Lucerna el 11.11.01.

Revistas y libros
Aeschliann, Karin (2002). Krippen, Es tut sich was!. *wir eltern, 1/02*, p. 40-45.
Brockhaus 2001. *Der Brockhaus multimedial*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
Buhmann, Brigitte (2001). Kinderbetreuung, Zahlen und Fakten zur haushaltsexternen Kinderbetreuung in der Schweiz. *Eidgenössische Kommission für Frauenfragen, 2.2001,* p. 38-50.
Klein, Wolfgang (1984). *Zweitspracherwerb, Eine Einführung*. Königstein: Athenäum Verlag .
Largo, Remo H. (1995). *Babyjahre, Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch*. München: Piper Verlag.
Sancho, Rafael (1989, 28.10.). Gedicht eines jungen Spaniers. Hochdorf: *Seetaler Bote.*

De internet
Generalitat de Catalunya, Departament d´Ensenyament (2002). *Evolució anual dels centres que imparteixen educació infantil*. “http://www.gencat.es/ense” (15.9.02).

Instituciones
Embajada Española en Berna.
Consejería Laboral, Kirchfeldstrasse 42, 3006 Berna.
Consejeria.laboral.berna@bluewin.ch.

Agenda

ACTIVIDAD CULTURAL
EXPOSICIÓN DIDÁCTICA ITINERANTE: "Invitación al Museo del Prado"

En el marco de promoción del español en Suiza, la Consejería de Educación ha traído por primera vez a este país la Exposición didáctica Itinerante *"Invitación al Museo del Prado" .*
El objetivo de la exposición itinerante era dar a conocer esta importante pinacoteca e invitar a visitarla.
Estaba dirigida al alumnado de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas, a estudiantes de español en centros educativos suizos y al público en general.

La exposición, que ha visitado diferentes países, la componen 43 piezas, entre:

• Fotografías históricas del Museo, de los momentos de su creación impulsada por el monarca Fernando VII y por su esposa Isabel de Braganza, y de su desarrollo. Incluye -entre otras- fotografías de los planos originales y ampliaciones del edificio Villanueva, conjunto de edificios del Museo, algunos momentos anecdóticos de su historia e imágenes de la guerra civil en el Museo.

• Reproducciones fotográficas de las pinturas más representativas de las colecciones del Museo -naturalmente en dimensiones más reducidas que los originales- pero de muy buena calidad.
Las obras expuestas suponen un recorrido cronológico desde el siglo XIV al XX. Pudimos admirar obras de pintores flamencos, italianos y, principalmente, españoles de los siguientes periodos: Primitivos, Renacimiento, Manierismo, Barroco, siglos XVIII, XIX y XX, Romanticismo, Realismo y Luminismo.

La selección de los cuadros -por parte del Servicio de Educación del Museo del Prado- es excelente. No podían dejar de faltar obras tan representativas de nuestra pintura tales como: "El caballero de la mano al pecho" del Greco, "Las Meninas" de Velázquez o "La maja vestida" de Goya.

Tanto las fotografías como las reproducciones están acompañadas de tablillas explicativas de cada una de ellas. No obstante, existían a disposición de los visitantes dossieres informativos en español y en alemán. La traducción al alemán fue realizada por los alumnos de español del Gymnasium am Münsterplatz, de Basilea.

En Berna, la muestra tuvo lugar (del 27 de abril al 11 de mayo) en la sede del Medienzentrum Schulwarte y en Basilea (del 13 al 26 de mayo), en el Lichthof del Baudepartement.
Dos sedes con características bien diferentes, aunque por ello no menos indicadas.

En el Medienzentrum Schulwarte, las obras se expusieron en todo el edificio - distribuidas

cronológicamente en cuatro plantas-. Al acto de inauguración, el día 29 de abril, asistió el Embajador de España, Excmo. Sr. D. Gonzalo de Benito.

"Un paseo por el Museo del Prado" era el título de conferencia que pronunció, tanto en Berna como en Basilea, el Ilmo. Sr. D. Pablo Sánchez-Terán, Cónsul General en Berna. Con su estilo ameno y peculiar ilustró a los asistentes sobre la historia de las diferentes obras expuestas.

En Basilea, fue en el edificio del Baudepartement , concretamente en el Lichthof (gran espacio abierto iluminado con luz natural a través de su techo acristalado) donde se llevó a cabo.
Cabe mencionar aquí las cálidas palabras de bienvenida de su Directora y Consejera de Gobierno, la Sra. Barbara Schneider.

Han sido numerosos los visitantes que han pasado por esta muestra, principalmente alumnos de las ALCE de Berna, Basilea y Zurich, y de centros suizos de Secundaria, así como estudiantes de los Departamentos de Español de diferentes universidades.

La valoración general ha sido muy satisfactoria, lo cual nos anima a programar otros proyectos culturales de estas características en el ámbito de promoción del español en Suiza.

Esta exposición no hubiera sido posible sin la colaboración del Museo del Prado, del Medienzentrum Schulwarte y, especialmente, del Gymnasium am Münsterplatz. Asimismo queremos destacar el apoyo del profesorado de las ALCE de Berna y de Basilea.
Muchísimas gracias a todos.

En el próximo número de Aula de español nos gustaría publicar alguna propuesta didáctica sobre este proyecto realizada por los profesores.
¡Ánimo. Esperamos vuestra colaboración!

Pilar Hernández Sanz
Asesora Técnica

INFORME SOBRE EL SEMINARIO: " EL CAMINO DE SANTIAGO: HERENCIA CULTURAL EUROPEA"

Del 24 al 28 de mayo ha tenido lugar entre León y Santiago de Compostela un seminario sobre el patrimonio cultural de los pueblos, organizado por el Consejo de Europa, al que he tenido la suerte de asistir. León, ciudad de paso hacia Compostela, se convirtió en punto de encuentro de hombres y mujeres de diversos lugares, con un oficio común: la enseñanza y llevados por una misma meta: aprender. Juntos recorrimos parte de un trayecto que data del siglo X y que sigue vigente hoy con más fuerza que nunca: *El Camino de Santiago.*

Ruta de peregrinos movidos por motivos religiosos desde el s.VIII, El Camino fue la vía más transitada durante la Edad Media. Fue recorrida por nobles, monjes y plebeyos, atraidos por un ideal puramente confesional: La visita al sepulcro del Apóstol que cristianizó España.

A partir de entónces, la peregrinación no ha perdido un ápice de actualidad. Es más, Compostela, y las rutas que convergen hacia ella, generan uno de los flujos humanos más importantes de nuestro tiempo.

Con el paso del tiempo, a las razones religiosas del peregrino se han sumado otras de carácter humano, idealístico y cultural.
Los viajeros de entónces fueron llamados “francos”, porque se suponía que procedían de Francia. Cruzaban Los Pirineos y seguían la ardua ruta de la piedra, como así podría llamarse el camino tradicional, sembrado de magníficos monasterios, iglesias y hospitales que se construyeron a lo largo de los siglos para albergar a los que por allí pasaban.

En el año 2004, primer “Año Xacobeo” del siglo XXI, Compostela es una vía de tránsito internacional. Es punto de afluencia de gentes de todos los lugares y clases sociales. Es una ruta de fe, un viaje cultural o simplemente una aventura. Sin embargo, sea cual sea la razón, todos los peregrinos albergan un deseo común: Llegar a destino habiendo vivido una experiencia única.

El Consejo de Europa y España nos han ofrecido a 50 peronas de 22 paises diferentes la oportunidad de sentirnos “francos”, de conocernos y de intercambiar nuestra herencia cultural.

Suiza , políglota y multiconfesional, ha alternado con el calor y el arte de Grecia o Italia, con el colorido de Guinea y la pluralidad de los pueblos de América Latina. También los anglosajones se han mezclado con la vieja Europa del Este y con los hospitalarios españoles dentro de un clima de conviviabilidad y de saber.

Durante unos días, hemos sido “ peregrinos” de lujo entre León y Santiago, ciudades excepcionales que nos han acogido y mostrado su belleza arquitectónica, su gastronomía

y la simpatía de sus habitantes.
Hemos aprendido lo que significa Compostela, su historia, su tradición y todo lo que ha generado, gracias a los especialistas, guías e investigadores que nos han iniciado en el tema.

Pero lo más importante es que, una vez más, la ruta de Santiago ha propiciado el encuentro entre hombres y mujeres de una misma profesión y con una lengua común: el español, que nunca hubieran tenido la posibilidad de coincidir de otra manera.

El Consejo de Europa ha contribuido a esta mezcla multicultural y a establecer el intercambio de otros modos de hacer. Pero lo más relevante ha sido tomar conciencia de que en todos los paises, en todas las escuelas, se llevan a cabo proyectos interesantes, independientemente de los medios de que cada uno disponga.

¿Qué hemos aprendido del Consejo de Europa?
Que es un organismo que promueve la difusión y el acercamiento del patrimonio de los paises de Europa principalmente. Que favorece el contacto entre mediadores, transmisores de la cultura.
He constatado, junto a la otra participante del país que represento, que Suiza con su neutralidad es bastante novicia en este tipo de actividades. Casi ninguno de mis colegas ha oido hablar de los programas Sócrates, y no por culpa nuestra sino por el sistema político de aislamiento del país. Afortunadamente España, a través de su Embajada, nos ha ofrecido esta oprtunidad que no olvidaremos.

Como profesora de español en un Instituto de bachillerato y en una escuela superior me interesa fundamentalmente fomentar el conocimiento de la lengua y de la cultura española y latinoamericana a mis estudiantes.
Para ello lo esencial es evitar el estancamiento y esto se logra mediante los programas de formación que incentivan la relación entre docentes de otros lugares y centros.
El Consejo de Europa estimula con éxito este intercambio de saber, haciendo que profundicemos en un tema que para algunos es lejano.

Muchos de los participantes a este Seminario mantenemos ya contacto, no sólo a través del correo electrónico, sino de envío de material. He recibido de una de las profesoras argentinas
un libro de Cortázar donde me explica el concepto de “cronopio” que para mi era totalmente abstracto.

Una vez vuelta al trabajo, he hecho partícipes a mis estudiantes de esta maravillosa experiencia.
Juntos hemos entrado en el Camino de Santiago y en lo que ello representa. Hemos hablado de la historia y han visto el vídeo que el Consejo de Europa nos ha regalado.
Después en grupos han tenido que preparar una etapa o una vía diferentes: La del norte; el camino inglés, francés o portugués; la vía de la plata o la de Fisterra-Muxía.

Quizás un día algunos de ellos se encuentren en un punto del trayecto, y, como hablarán español, podrán comunicar con peregrinos de otros orígenes que viajen a Santiago por diversos motivos y compartir así sus vivencias.

Mis colegas y la dirección de los centros donde trabajo han manifestado gran interés por mi experiencia. Ahora saben del Consejo de Europa y de los programas Sócrates. A la mayoría de ellos les habría gustado encontrarse en la ruta a Compostela.

Rosa María Richon-Cano
E. Sup. de Commerce, Delémont
Lycée cantonal, Porrentruy (Suiza)