

aula

Nº7, diciembre 2006

de españa



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA



educación
exterior

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

aula de español



aula de español

Diciembre 2006

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADORAS

Núria Borda Ortiz
Blanca Lacasta Laín
Asesoras Técnicas

COLABORADORES

Núria Borda Ortiz
Juan Pedro de Basterrechea
Domingo García Cañedo
Manuel Grau
Blanca Lacasta Laín
Antonio Rivas
Victoria Sáez Pascual

MAQUETACIÓN

Miguel Rodríguez

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: 651-06-135-4
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 Juan Pedro de Basterrechea Blanca Lacasta Laín | página 6 |
| Don Juan Tenorio: un mito de creación hispana Victoria Sáez Pascual | página 12 |
| La presencia de Pío Baroja en <i>La voluntad</i> Blanca Lacasta Laín | página 26 |
| Ramón Gómez de la Serna: una lectura de sus “géneros nuevos” Antonio Rivas | página 34 |
| Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) en Suiza Domingo García Cañedo | página 48 |
| Las clases de LyCE en Suiza: una buena base para superar los Exámenes del DELE Manuel Grau | página 56 |
| Las recientes reformas en el sistema educativo suizo y sus implicaciones en la enseñanza del español en los estudios reglados no universitarios. Panorama 2005-06. Núria Borda Ortiz Blanca Lacasta Laín | página 62 |

Presentación

Es un honor para mí dirigirme una vez más a los lectores de *Aula de Español* para presentarles un nuevo número de la revista. En esta ocasión sale a la luz la séptima edición de una publicación joven, que pretende ser un espacio de encuentro e intercambio para el profesorado de español en Suiza.

La revista se abre con una Entrevista a Juan Pedro de Basterrechea, jefe del Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes, a quien desde estas líneas agradezco encarecidamente sus aportaciones y su colaboración con esta Consejería de Educación. Estamos seguros de que sus palabras sobre las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la enseñanza de la lengua contribuirán a que los profesores reflexionen sobre la actualización que exige su tarea docente.

A continuación, y como en el resto de las ediciones, dedicamos un espacio a la Literatura y en esta ocasión presentamos tres artículos: el primero, sobre la creación y la recreación del mito de Don Juan; el segundo, en torno a un testimonio artístico de la amistad entre Baroja y Azorín; el tercero, sobre las innovadoras aportaciones de Ramón Gómez de la Serna. Esperamos que estas tres colaboraciones sean de su interés.

Finalmente, incluimos tres informes que recogen datos actualizados en relación con los Diplomas de Español Lengua Extranjera en Suiza, con los alumnos de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas que se presentan a dichos Diplomas, y con la situación del español en el sistema educativo suizo en sus niveles no universitarios.

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado para hacer posible esta nueva edición de *Aula de Español*, así como invitar a todos los profesores de español en Suiza a compartir sus investigaciones y sus propuestas didácticas en próximas publicaciones de la revista.

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

Blanca Lacasta Laín

Entrevista a
Juan Pedro de
Basterrechea

EL AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL, PLATAFORMA DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL POR INTERNET DEL INSTITUTO CERVANTES

Entrevista con Juan Pedro de Basterrechea, Jefe del Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes

*Entrevistado por Blanca Lacasta Laín
Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza*

La colaboración entre la Consejería de Educación de la Embajada de España en Suiza y el Instituto Cervantes se materializa, principalmente, en la organización y administración de las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en este país, donde el número de aspirantes a estos Diplomas aumenta cada año muy considerablemente y, como consecuencia, el número de profesores-preparadores. Para ellos y para todas las personas interesadas en la enseñanza-aprendizaje del español, el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes puede constituir un recurso de capital importancia. Por esto, consideramos muy valiosas las opiniones y las consideraciones que D. Juan Pedro de Basterrechea, director de este ambicioso proyecto, nos brinda en esta *Entrevista*.



En la actualidad, Sr. Basterrechea, usted dirige el portal de enseñanza del español Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes. ¿Qué representa este entorno para el aprendizaje de español en la Red?

El AVE constituye un ejemplo práctico de aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al servicio de la enseñanza de la lengua.

La aportación de las TIC se sitúa fundamentalmente en dos ámbitos; por un lado, su capacidad para desarrollar y difundir materiales didácticos multimedia que, combinando recursos como vídeo, audio, animación, imágenes, etc., con la posibilidad de interactuar con los materiales y con la retroalimentación inmediata, permite desarrollar propuestas didácticas muy eficaces y atractivas.

Por otra parte, las TIC aportan también un gran potencial como sistemas de difusión y comunicación. Mediante plataformas especialmente diseñadas, es posible llevar a cabo una verdadera gestión de la actividad docente en línea, alumnos y profesor comparten espacios de comunicación tanto síncronos como asíncronos, lo cual está revolucionando los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

El AVE ofrece todas estas posibilidades en el ámbito de la enseñanza del español a alumnos, profesores y, sobre todo, a todos aquellos centros de enseñanza que quieran incorporar estos recursos a su actividad.

¿Cómo podría resumir las exigencias que ha supuesto para el Instituto Cervantes llevar a cabo este importante proyecto?

Para el Instituto, la conceptualización, diseño y desarrollo del AVE ha supuesto uno de los mayores retos a los que ha tenido que enfrentarse en sus quince años de historia. La dimensión del proyecto ha exigido la coordinación permanente entre el departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos y el departamento Técnico. Éstos, a su vez, han coordinado el trabajo de los equipos de autores, aportado por la Universidad de Alcalá, de diseño e informática, de la Universidad de Alicante y, un aspecto fundamental, el equipo que, dirigido por Humberto López Morales, Secretario de la Asociación de Academias de la Lengua, se ha ocupado del tratamiento de las variantes lingüísticas y de la imagen de la realidad sociocultural de los países de habla hispana.

En total, en el desarrollo del AVE han participado más de 60 personas durante cinco años de desarrollo, pero el resultado ha merecido la pena: más de 15.000 pantallas de materiales didácticos que cubren los contenidos y objetivos del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes para los niveles comprendidos entre el A1 y el C1 del *Marco común*

européo de referencia, ambos inclusive. Ninguna otra lengua cuenta hoy con un material semejante.

En este caso concreto, ¿qué posibilidades aporta la tecnología digital a la enseñanza de español? En otras palabras, ¿cómo enriquece dicha tecnología la actividad didáctica?

De muchas maneras. En primer lugar, como recurso complementario para la enseñanza presencial constituye un enorme potencial en manos del profesor y del centro de enseñanza para adaptar la fórmula a las necesidades de los alumnos y a las circunstancias en las que se produce la actividad docente. Recursos como el AVE sirven para atender a la diversidad, para poder dedicar el tiempo, normalmente escaso, del aula a la interacción oral mientras otros contenidos y destrezas se dejan para el trabajo personal que el alumno puede llevar a cabo donde y cuando le convenga, según su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Por otro lado, gracias a esa capacidad para gestionar la actividad docente que mencionábamos antes, el AVE permite a los centros ofrecer fórmulas semipresenciales e, incluso, a distancia.

Todo ello representa una verdadera evolución del modelo tradicional de enseñanza.

En un país como Suiza, en el que lamentablemente no hay ningún Instituto Cervantes, puede ser de gran utilidad este nuevo recurso didáctico para la preparación de las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera. ¿De qué manera se puede acceder a este entorno virtual de aprendizaje y qué se puede encontrar en él que ayude a superar dichos exámenes?

El medio más rápido y eficaz para recabar información acerca del AVE y para contactar con los responsables de su gestión en el Instituto es Internet. En la página <http://ave.cervantes.es> y en la dirección de correo electrónico ave@cervantes.es.

Por otra parte, para aquellos alumnos interesados en un certificado que acredite internacionalmente su nivel de español, el DELE es la respuesta. En el AVE los alumnos podrán trabajar la adquisición de la competencia necesaria para superar los distintos niveles, pero no materiales específicos para la preparación de las pruebas. Al menos, no por ahora, ya que precisamente, estamos trabajando en ello con un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Y, específicamente al profesorado de español en Suiza, ¿qué puede aportarle el Aula Virtual de Español, tanto para la modernización de su actividad docente como para el desarrollo de su formación continua?

En mi opinión, que naturalmente es parcial, el AVE constituye un recurso imprescindible hoy para la enseñanza del español. Otra cosa es cuál vaya a ser su relevancia o protagonismo en cada caso concreto. El AVE proporciona al profesor innumerables recursos, por poner un ejemplo, los vídeos que en tres o cuatro minutos cuentan una historia, muestran en imágenes reales cómo son los países y los hablantes de nuestra lengua, proporcionan muestras en contexto de las expresiones que queremos aprender, son recursos que los profesores pueden proyectar en el aula y plantear su explotación didáctica adaptada a las circunstancias en las que están trabajando.

El AVE, por otro lado, en sus niveles superiores permite al profesor no nativo perfeccionar, mantener y enriquecer su propio conocimiento de la lengua y la cultura.

En su opinión, la difusión de esta nueva herramienta didáctica que se ha llevado a cabo hasta el momento, ¿en qué medida ha ampliado el ámbito de influencia del Instituto Cervantes y, en consecuencia, la promoción y la difusión de la lengua y la cultura españolas en el mundo?

Yo diría que en gran medida, ya que, hoy en día, la presencia en Internet y la posibilidad de ofrecer enseñanza a través de la red permite estar en todas partes.

A propósito de la cultura, ¿cómo redefiniría usted este concepto en la nueva era digital?

No cabe duda de que la tecnología digital ha supuesto una revolución en todos los ámbitos. En lo que a la cultura se refiere, como también en otros ámbitos, la mayor revolución viene dada por el hecho de poder acceder a cantidades casi ilimitadas de información desde casi cualquier punto del planeta 24 horas al día.

Según esto, ¿qué tratamiento cree usted que debería recibir el componente cultural en un curso de preparación al DELE?

Es importante y debe ser de amplio espectro. El tipo de prueba es muy acorde con otros modelos europeos, pero tal vez no tanto para candidatos procedentes de otras culturas. Por otra parte, los temas que se tratan en los textos y contenidos de los exámenes son,

como decía, de amplio espectro, aunque resultarán familiares para personas con un nivel cultural medio.

Con aplicaciones didácticas como el AVE, el Instituto Cervantes contribuye a desarrollar un nuevo diseño del modelo de enseñanza de la lengua. ¿A qué necesidades y a qué propósitos responde esta nueva forma de abordar la práctica docente? ¿Y qué exige al profesorado la integración de las nuevas tecnologías en su actividad docente?

En mi opinión se trata de dar respuesta a una necesidad que surge como consecuencia de un desarrollo tecnológico. La tecnología digital permite desarrollar materiales didácticos que aportan ventajas significativas respecto de los materiales tradicionales en soporte papel. La misión del Instituto Cervantes es ofrecer estos desarrollos a los docentes, la de los docentes acceder a la formación que les va a permitir, sin demasiado esfuerzo, obtener el máximo rendimiento de estos recursos.

Para terminar, ¿qué nuevos retos tiene en proyecto el Instituto Cervantes para seguir impulsando la integración de los recursos didácticos digitales en el ámbito de la enseñanza de español?

La verdad es que, una vez iniciado, este camino no tiene fin. En la actualidad, estamos trabajando muy intensamente en la versión 2.0 del AVE, que recoge las opiniones y reacciones de los más de 35.000 usuarios que ha tenido hasta ahora. Estamos también trabajando en otros proyectos igualmente interesantes, como un curso de español por televisión con RTVE que incorporará también el AVE y materiales en soporte papel, un curso multimedia para escolares que estamos elaborando en colaboración con expertos canadienses que, además de aportar una gran experiencia en el diseño instructivo de materiales didácticos cofinancian el proyecto, como he mencionado antes, estamos trabajando en el desarrollo de cursos de preparación a los DELE, etc.

Muchas gracias, Sr. Basterrechea, y enhorabuena por la innovadora y valiosa labor que está desarrollando.

Muchas gracias a ustedes y muchas gracias también por la inestimable colaboración que brindan al Instituto en todos nuestros proyectos y, muy especialmente, en la implantación de los DELE en Suiza, algo que hubiera sido imposible sin la profesional y entusiasta colaboración de la Consejería de Educación.

Victoria Sáez Pascual

Don Juan Tenorio:
un mito de creación
hispana

DON JUAN TENORIO: UN MITO DE CREACIÓN HISPANA

Victoria Sáez Pascual

Profesora de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid

Después de don Quijote, sin duda es don Juan la mayor aportación de la literatura española a la cultura occidental. Cara y cruz de una misma moneda, al idealismo infatigable del hidalgo manchego se opone la siniestra osadía del libertino sevillano. Este seductor impenitente es el único personaje del teatro barroco que ha pasado a la historia como héroe individual. Es el único que ha aparecido como protagonista en un centenar de obras posteriores, en distintas épocas, países y géneros literarios, de la mano de diferentes autores que han aportado su peculiar visión del personaje. Y es que don Juan desbordó la obra de su creador para convertirse en mito. Los mitos sobrepasan lo estrictamente humano, tienen algo de trascendente, de sobrenatural. Los mitos encarnan una idea que suele tener validez atemporal y universal, generalmente una cualidad elevada a la hipérbolo. Sin embargo este singular personaje sustenta su esencia mítica precisamente sobre su condición maligna.

El burlador de Tirso era algo más que un hombre malvado, algo más que un simple seductor. Don Juan era la encarnación del mal, simbolizado en su soberbia y rebeldía, era una especie de personificación del demonio. Tirso creó un mito porque presentó la caída del personaje en términos demoníacos y no solamente adánicos. Sus dimensiones de gigante y su persistencia en el mal no inspiran temor, como pretendía su autor, sino que despiertan la admiración y la simpatía en el lector.

Esta es la grandeza de don Juan, que sobrepasó el mensaje moral de Tirso, superó su papel de antagonista y se convirtió en el auténtico protagonista de la obra, seduciendo con su ingenio y su belleza a los lectores igual que seducía a las mujeres. Con el paso del tiempo el mensaje teológico de Tirso ha perdido validez pero don Juan, ese libertino rebelde que se opone a toda forma de poder, continúa fascinándonos. Tal fascinación quizá delata la atracción que el mal ejerce sobre el individuo de cualquier época y lugar o, cuando menos, muestra la inclinación humana a la rebeldía. Quienes conocen a don Juan no se quedan con la interpretación más superficial del seductor de mujeres, sino que lo guardan en la memoria como símbolo del rebelde y ello se debe al carácter diabólico que Tirso le imprimió. Luego otros autores han domesticado a este demonio hasta convertirlo de “Ángel de las Tinieblas” en “Ángel de la Luz”, pero esto no hace más que confirmar los rasgos diabólicos que el personaje tenía en su origen y que conforman su irresistible atractivo.

1.- TIRSO DE MOLINA: LA CREACIÓN DEL MITO.

El protagonista de *El burlador de Sevilla* nació en el siglo XVII de la pluma de Fray Gabriel Téllez. Este fraile mercedario deseaba escenificar la lucha entre el Bien y el Mal, para conseguirlo creó un personaje que desafiaba la autoridad humana y divina mediante el pecado de la lujuria, el peor pecado posible, puesto que atentaba contra la honra, que era el máximo valor social en la época. De ahí que Tirso revistiese a don Juan con los ropajes del seductor. El desafío constante desencadena el castigo divino y don Juan se hunde en los infiernos: es el triunfo del Bien sobre el Mal, el maligno burlador resulta burlado por las fuerzas divinas.

El tema moral explica que la obra esté plagada de imágenes demoníacas que ilustran el carácter luciferino de don Juan y contribuyen a organizar la estructura de la acción dramática. De hecho el doble título señala claramente las dos acciones decretadas por Lope de Vega y así, mientras *El burlador de Sevilla* relata el ascenso imparable del héroe, el *Convidado de piedra* muestra su caída en el abismo.

El personaje de don Juan representa la encarnación del mal en el mundo, el dominio de Satán que, según el Apocalipsis de San Juan, abandonó tras su derrota los terrenos celestes para ejercer su poder en la tierra como adversario perpetuo del reino de Dios. Aparte de la mentira, el perjurio, el crimen y la lujuria que caracterizan sus actos, don Juan encarna al soberbio que aspira a convertirse en dios y se proclama único juez y señor de sus actos. Toda la obra muestra ese proceso de ascensión y desafío, para quebrarse luego en una terrible caída que confirma lo temerario de su acción. El final feliz de comedia, con las bodas que se agolpan en los últimos versos, no eclipsa el trágico destino del protagonista.

Así que el auténtico pecado de Don Juan es la soberbia y ese desafío al poder divino es castigado con el fuego eterno. El texto plantea además un desafío a la autoridad en los terrenos humanos y sociales, al no respetar el protagonista la obediencia debida al padre y al mismo rey. De modo que no debemos dejarnos deslumbrar por el aspecto más superficial de don Juan, ya que la lujuria sólo es un ejemplo de pecado, el más teatral que Tirso pudo elegir, pues aparte de sus implicaciones sociales muestra la breve distancia que separa el placer y la caída.

Tirso quería aleccionar al público con el ejemplo de un pecador insaciable cuya frenética carrera es violentamente detenida por los poderes divinos, por eso define a su personaje mediante imágenes demonológicas. Para empezar reparemos en las circunstancias de nocturnidad y oscuridad que enmarcan las acciones de don Juan desde las primeras escenas. Frente a la "Luz de la Gracia" que ilumina a la estatua del Comendador, don Juan parece recrearse en las sombras del pecado. A ello se unen las alusiones a efectos infernales como el humo. Un ejemplo: tras la burla a Isabela, don Pedro describe la huida de don Juan ante el duque Octavio como si hablase de un diablo que se esfuma:

pero pienso que el **Demonio**
 en él tomó forma humana,
 pues que vuelto en **humo y polvo**
 se arrojó por los balcones,
 entre los pies de esos olmos
 que coronan, del palacio,
 los chapiteles hermosos. (I, vv. 300-306)

Además de situar visualmente al protagonista en el reino de las sombras, Tirso sustenta toda la simbología cósmica y animal de la obra sobre la concepción del mundo como un compuesto de los cuatro elementos: fuego, tierra, aire y agua. La tierra y el fuego aparecen con sus animales simbólicos como signos de los efectos devastadores del amor. Entre los animales infernales el más fácil de interpretar es la serpiente engañosa del Paraíso, símbolo del pecado y la tentación que se asocia frecuentemente a la figura de don Juan. La imagen la sugiere ya don Pedro al encubrir la fuga del burlador ante el rey de Nápoles:

Siguióle con diligencia
 tu gente; cuando salieron
 por esa vecina puerta,
 le hallaron agonizando
 como enroscada **culebra**. (I, vv. 136-140)

La proximidad del jardín en la escena con Isabela se adecua perfectamente a la iconografía del Edén, igual que los lugares bucólicos de Tisbea y Aminta. No es de extrañar que Tisbea se lamenta de la burla de don Juan con una imagen mariológica: "**víbora** fue a mi planta en tierno césped". Curiosamente, los prostíbulos sevillanos se encuentran en la calle de las Serpes (II, vv. 465 ss.), frecuentada también por Don Juan, donde mil Evas engañosas dejan sin blanca a los incautos Adanes.

El amor mismo aparece caracterizado como áspid ponzoñoso (vv. 405-406), imagen que no es nueva, pues ya en *La Celestina*, otra obra de fuerte contenido demonológico, una Melibea enamorada se queja porque "me comen este corazón serpientes dentro de mi cuerpo". Aquí el amor-áspid se completa con el amor-salamandra, invocado por Anfriso. Cabe recordar que en la iconografía demoníaca el cuerpo del diablo es un compuesto de los cuatro elementos y su cabeza roja lo hace análogo al fuego y a la salamandra. Además de la serpiente y la salamandra, Catalinón llama a don Juan "**langosta** de las mujeres" (II, v. 436), lo que nos lleva a recordar las plagas bíblicas con las que Dios castigó el pecado. Y al final de la obra se hace referencia a la comida macabra de víboras y alacranes ofrecida a don Juan.

Comeré
 si me dieses **áspid y áspides**
 cuantos el infierno tiene. (III, vv. 922-924)

Siguiendo con la teoría de los cuatro elementos, en el episodio tarraconense abundan las imágenes acuáticas. El mismo don Juan cae en las redes de la bella desdeñosa, acostumbrada a que picaran en su anzuelo pececillos menores. Pero la imagen del mar como fuente de peligros aparece en boca de Catalinón (I, vv. 541- 548), unido al juego de palabras conceptista "mar-amar". Después el propio don Juan convierte el mar en averno al dirigirse a Tisbea con metáforas engañosas:

Ya perdí todo el recelo,
que me pudiera anegar,
pues del **infierno del mar**
salgo a vuestro claro cielo. (I, vv. 585-588)

Pero si el medio acuático también puede ser infernal, todavía lo es más cuando el agua se contrapone con el símbolo del fuego y así la propia pescadora presagia el fuego de Troya en el que arderán sus amores:

Parecéis **caballo griego**
que el mar a mis pies desagua,
pues **venís formado de agua**,
y **estáis preñado de fuego**. (I, vv. 613-616)

De la región del aire Tirso selecciona las yeguas de pies voladores que ayudarán a don Juan en sus fugas. La alusión a las yeguas de la Bética preñadas por el Céfito y a los caballos andaluces, veloces como el viento, era imagen archiconocida en el Barroco y sus huellas llegan hasta Lorca. Así escapa don Juan tras las burlas de aldea, en el episodio de Tarragona (I, v. 878) y en el de Dos Hermanas (III, 160). La idea de celeridad se impone en este último caso a través de imágenes ascensionales muy conocidas, colocadas antes de que la burla se lleve a cabo, en previsión diabólica y consciente. También en el primer episodio napolitano don Juan "va de vuelo", apoyándose en la coartada de don Pedro:

DON PEDRO ¿Atreveráste a bajar
por ese balcón?
DON JUAN Sí atrevo,
que **alas** en tu favor llevo. (I, vv. 105-107)

Estas imágenes ascensionales enlazan también con la mitología clásica y presentan a don Juan como Ícaro, mostrando la transgresión del orden natural por parte de un protagonista que va siempre más allá de los límites de lo humano pues, como dice Tirso, "el mal vuela" (I, V. 328).

Si continuamos enlazando con la mitología clásica llegaremos a otro aspecto de la simbología de la obra que cuadra a la perfección con el espíritu del Burlador y su interpretación religiosa. Y es que el desafío bíblico del Ángel de las Tinieblas guarda un evidente

paralelismo con la gigantomaquia de la mitología clásica. Los gigantes, hijos de la Tierra, casi divinos pero mortales, que se rebelaron contra los dioses, constituían una imagen familiar que Tirso adoptó, consciente de que la monstruosidad y el gigantismo representaban el símbolo de lo infernal desde San Agustín. Don Juan pretende perfeccionarse en el mal y la escalada de sus temeridades le hace aparecer como un ser fuera del orden natural, un auténtico gigante. Hay que tener en cuenta que el diablo se define por los rasgos de tentador, mentiroso y homicida, pero sobre todo por soberbio. Y don Juan es un ejemplo de soberbia que desafía a los poderes humanos y divinos al desobedecer a su padre, a su tío, al rey y al mismo Dios. Tras la burla de Isabela don Pedro dibuja ante el Duque Octavio los trazos de un protagonista poderoso, desafiante:

mas quien al cielo se atreve
sin duda **es gigante o monstruo**.
Mandó el rey que lo prendiera;
llegué y quise desarmarle,
pero pienso que **el demonio**
en él tomó forma humana. (I, vv. 295-300)

Luego el gigantismo de don Juan se reitera en boca de su criado, esta vez en tono burlesco, pero ello no empaña el presagio trágico. Así Catalinón, ante las señales del convidado de piedra, advierte a su amo:

No te quedes, porque hay muerto
que **mata de un mojiçón**
a un gigante. (III, vv. 623-626)

Es entonces cuando el gigante don Juan querría no deberse a su propia fama y ser un "hombre a medias", como su criado ("¡A ser yo Catalinón...!", III, v. 627). La rebelión contra el poder y contra Dios no podía sino ser castigada severamente. El Comendador es el brazo ejecutor de la justicia divina, auténtico Ángel de la Luz que rebaja la soberbia del protagonista hasta hundirlo en las sombras y en el fuego infernal. Don Gonzalo apresa la mano que el libertino había ofrecido tantas veces como falsa promesa de matrimonio y el diabólico don Juan muere sin confesión.

La unión del tema del convidado con el del burlador no es tan brusca como parece a primera vista. Siguiendo los preceptos de Lope, Tirso consigue asombrar al espectador con un final inesperado y sobrenatural. Pero la aparición de elementos de ultratumba no ocurre de repente, sino que se prepara a través de unas metáforas continuadas que van homologando a don Juan con el demonio y determinando el desenlace. Vemos en *El burlador* el ascenso y la intensificación de la maldad de Don Juan y en *El convidado* contemplamos la caída de su arrogancia, como Ícaro y salamandra, consumido en su propio fuego a la vuelta de una ascensión imposible. Frente a Cristo resucitado del sepulcro, don Juan cae en él y va a los infiernos, mostrando el final del pecado, la caída que se opone al ascenso redencional, como justo castigo a quien ha desoído las voces divinas.

2.- PRECEDENTES DE DON JUAN.

A la hora de crear a su personaje Tirso recoge toda una tradición de figuras diabólicas muy conocidas en su época. Para empezar, un texto renacentista, el *Jardín de flores curiosas*, de Torquemada, que contiene abundante información sobre los fantasmas, los engaños del demonio y las brujas hechiceras. Torquemada, siguiendo la tradición bíblica, explica la caída de los ángeles como consecuencia de su apetito erótico. Conviene recordar que la tradición clásica también sitúa el deseo erótico en el origen de los gigantes, de modo que no es extraño que Tirso escogiera como pecador precisamente a un seductor de mujeres. Torquemada, en la estela de Santo Tomás, nos recuerda que no todos los ángeles que cayeron por su soberbia y su lujuria fueron al infierno, sino que se dispersaron por los cuatro elementos para mantener una continua guerra con el hombre. Por otra parte, según Torquemada, uno de los rasgos que caracterizan al demonio es la condición de "burlador" y la de "mentiroso", puesto que se dedica a reírse del género humano. La estrategia más habitual en las burlas del demonio es la usurpación de la personalidad, tal como hace don Juan con Isabela. Además Torquemada nos advierte de que el demonio se presenta frecuentemente bajo la imagen atractiva de una mujer hermosa o un hombre bello, lo que también coincide con la figura de don Juan.

Otra fuente de información para el autor fue *La Celestina*. Octavio nos recuerda a Calisto en su locura amorosa y la vieja protagonista aparece, como mona diabólica, en el centro del prostíbulo sevillano del barrio de Cantarranas, como dice Mota a don Juan. Catalinón desciende, a su vez, de una bruja diabólica y ahorcada y, por supuesto, es evidente el parentesco entre la vieja alcahueta de Fernando de Rojas y don Juan. Ambos personajes se nos presentan como símbolos del mal que seducen a sus víctimas con hermosas palabras para conseguir sus propósitos; ambos encarnan pecados que giran en torno al erotismo y la lujuria; en ambos casos, su maldad recorre todos los estamentos sociales para corromperlo todo.

El burlador de Sevilla retoma el tópico de "Menosprecio de corte y alabanza de aldea" para rebatirlo. Contrariamente a las obras de Comendador, el honor aldeano queda desmitificado y cuestionado: el mal existe en todas partes y el ámbito vicioso de la corte se desplaza a la aldea para destruirla. En los episodios de Tisbea y Aminta el abuso de poder es un rasgo que traslada la acción de don Juan más allá de la esfera amorosa, para denunciar la corrupción social de una época en la que los privados dominaban la política y las clases inferiores deseaban ascender a cualquier precio. Tirso está haciendo una crítica del caos moral del siglo XVII, nos muestra un sistema social que desaparece como consecuencia de la corrupción, que alcanza incluso al medio rural, porque don Juan, o el mal, llega a todas partes.

En cuanto al tema de la aparición de ánimas, existe una larga tradición folklórica en este sentido, como demuestran los numerosos romances y leyendas que encontramos desde la Edad Media. Recordemos uno recogido por Menéndez Pidal:

Un día muy señalado
 fue un caballero a la iglesia
 y se vino a arrodillar
 junto a un difunto de piedra.
 Tirándole de la barba
 estas palabras dijera:
 "Oh, buen viejo venerable,
 ¡Quién algún día os dijera
 que con estas mismas manos
 tentara tu barba mengua!"
 Para la noche que viene
 yo te convidó a una cena...

Tales aparecidos existen también en la tradición bíblica, son enviados del cielo que traen a los hombres avisos sobre su salvación, igual que el Comendador justiciero.

3.- ILUSTRES ADMIRADORES DEL LIBERTINO.

Igual que el demonio, don Juan nunca muere y cambia de cara continuamente para adaptarse a la ideología del autor, al gusto de la época o a las exigencias de los diferentes géneros literarios. Es el mito más utilizado de toda la literatura, hay más de cien versiones: Molière, Corneille, Lord Byron, Bernard Shaw, Alejandro Dumas padre, Merimée, Flaubert, Balzac, Stendhal, Baudelaire, Tolstoi, Pushkin, Mozart, Hoffmann, Richard Strauss, Max Frisch, Unamuno y tantos otros nos han regalado recreaciones del personaje. Curiosamente *El Burlador de Sevilla* estuvo prohibido en España desde finales del Siglo XVIII hasta mediados del XIX y fue entonces cuando Zorrilla sacó del olvido en la península a un personaje tan famoso fuera de ella. Repasemos algunas de las versiones más importantes.

Siglos XVII y XVIII: la visión neoclásica e ilustrada.

- Molière: *Dom Juan ou le Festin de Pierre* (1665).
 El burlador se afrancesa en manos del gran dramaturgo, se vuelve más reflexivo, menos impulsivo, nos recuerda a Casanova. La acción se empobrece y se pierde el mensaje religioso pues la estatua sólo tiene un efecto teatral. Don Juan es un infame seductor que actúa conscientemente, no por el impulso irracional que mueve al Burlador, es un malvado ateo muy distinto al personaje teológico de Tirso.
- Antonio de Zamora: *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague y convidado de piedra* (1744).

Asume la actitud diabólica, pero al situar en un plano cómico gran parte de las acciones del protagonista se pierde fuerza trágica. El mismo personaje se identifica con el diablo pero Don Juan se convierte en un valentón y sus burlas quedan reducidas a "travesuras". Además, por primera vez don Juan se arrepiente en los últimos instantes: el camino hacia la salvación queda abierto.

- W.A.Mozart: *Don Giovanni* (Ópera, 1787. Libreto de Da Ponte).
Brillante combinación de las versiones precedentes. Mozart y Da Ponte unen el caballero de Tirso y el realista cínico de Molière, mezclan los elementos trágicos y cómicos con un sensato equilibrio y recuperan el contenido moral al reforzar el motivo de la invitación a la estatua.

La visión romántica: primera mitad del siglo XIX.

El Romanticismo siente gran simpatía por don Juan y busca su salvación. Se llega a esta posibilidad al unir al personaje ficticio con la leyenda de Miguel de Mañara, personaje real que nació en Sevilla en 1627. En su juventud fue un seductor, pero encontró paz en el matrimonio con la mujer amada y al morir ella dedicó el resto de su vida al servicio de los pobres. Pronto surgieron leyendas que intentaban explicar su conversión: la seducción de una monja, único tipo de mujer que faltaba en su lista, o quizá la visión de su propio entierro. Los autores interesados en el perdón de don Juan intentaron unir la primera parte del argumento del *Burlador* con la segunda parte de la leyenda de Mañara. Entre ellos están Paul Merimée (*Las ánimas del Purgatorio*, novela, 1834), Dumas padre (*Don Juan de Mañara o la caída de un ángel*, drama, 1836), Tolstoi (poema dramático, 1860) y sobre todo Zorrilla (1844).

Las interpretaciones antirrománticas: del Realismo a la actualidad.

La novela realista despojó al personaje de todo idealismo y volvió a ser un seductor sin escrúpulos (Stendhal). La desmitificación culmina con el psicoanálisis de Freud, que niega virilidad al tipo donjuanesco. Ya en época contemporánea aparecen versiones para todos los gustos: parodias de un Don Juan envejecido o desenamorado (los hermanos Álvarez Quintero, Jardiel Poncela), visiones filosóficas (Unamuno), benefactor de mujeres insatisfechas en vez de corruptor... Y también hay versiones de un nuevo romanticismo (la película *Don Juan de Marco*).

4.- JOSÉ ZORRILLA: LA CONSAGRACIÓN DEL MITO.

Don Juan Tenorio intensifica el satanismo del personaje pero la obra no encierra un mensaje teológico como *El burlador*, así que la dimensión mítica se va perdiendo y el personaje pasa a la imaginería popular como un seductor de mujeres. La versión de Zorrilla está plagada de referencias al demonio porque don Juan se nos presenta como un dia-

blo en carne mortal, pero el personaje se ha convertido en un "demonio familiar", domesticado, humanizado. La mejor definición la da doña Brígida: "¡Vos sí que sois un diablillo!..." A base de repetir el mito durante dos siglos las referencias demonológicas han perdido fuerza y es doña Brígida, más que don Juan, quien personifica al demonio, en clara relación con su antecesora Celestina.

Si el protagonista pierde grandeza en la obra romántica, la gran aportación de Zorrilla a la historia de don Juan es el personaje de doña Inés. Ésta se describe con una rica imaginería religiosa: símbolo de la luz solar, es garza, cordera, paloma y conocido "ángel de amor" que salvará a don Juan y lo liberará de su destino trágico. El papel de la estatua se desdobra y la solución angélica llega de la mano de doña Inés, auténtica enviada del cielo que permite a don Juan burlar al mismísimo diablo al liberarse del Comendador vengativo que pretendía arrastrarle con él al infierno.

Así que, como no podía ser menos en un drama romántico, el amor es la clave de todo y sustituye el papel central que ocupaba la honra en la obra barroca. El amor aparece bajo el símbolo del fuego igual que en Tirso, pero esta vez se convertirá en un fuego purificador, antítesis del fuego destructor, ya que tiene unas posibilidades liberadoras que para nada se ofrecían en la obra de Tirso. Téngase en cuenta que el título del acto IV, "El Diablo a las puertas del cielo", prepara ya un desenlace totalmente contrario al que se preveía al leer *El Burlador*.

Zorrilla, como buen romántico, aprovecha la espectacularidad que le ofrecía la aparición de muertos vivientes ideada por Tirso, pero él no pretende infundir terror al auditorio. Incluso en la acotación escenográfica pide que se elimine cualquier signo horrible en la escena del cementerio, porque él pretende representar la "Misericordia de Dios y la apoteosis del amor", donde la mujer actúa como intercesora ante Dios para salvar al pecador, lo cual nos remite al símbolo religioso de la Virgen María.

Por otra parte, es don Juan quien pide a la sombra de doña Inés que no se burle de su loco afán y quien se siente burlado por las demás sombras del cementerio, invirtiéndose el esquema original para seguir los trazos folklóricos del "burlador burlado". No obstante, hemos visto que el auténtico burlador burlado es el propio demonio, que se creía encarnado en don Juan y contempla impotente, escondido tras la estatua del Comendador, cómo su presa escapa hacia el cielo en brazos de doña Inés.

El *Tenorio* no es tan diabólico como parece. Zorrilla multiplica los crímenes de don Juan, pero las 72 mujeres de que presume ante don Luis y las que siguen a su huida de Sevilla no aparecen más que de palabra, la seducción en escena se reduce a dos mujeres, aunque en el caso de doña Inés la burla no se consuma y además se vuelve a lo divino. Zorrilla elimina el ambiente prostibulario y borra las referencias eróticas y escatológicas que corren a cargo de Catalinón y de Ripio en la obra de Tirso. Incluso desaparecen los problemas de rebelión social dada la ausencia del rey pues los personajes que se oponen a don Juan son iguales a él en rango. José Zorrilla ha convertido al "Ángel de las

Tinieblas" en un auténtico "Ángel de Luz" por la fuerza del amor y el arrepentimiento final salva al rebelde libertino.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, CIBERNÉTICAS Y FILMOGRÁFICAS.

Estudios:

- Wardropper, Bruce W. "El tema central de *El burlador de Sevilla*", en *Segismundo*, IX, (1993). Valbuena Prat, Ángel, *El teatro español en su siglo de Oro*, Barcelona, Planeta, 1969. Artículos clásicos e inevitables, sintetizados en "De *El burlador* al mito de Don Juan", *Historia y Crítica de la Literatura Española*, Vol. III, Barcelona, Editorial Crítica, pp. 875-883.
- Egido, Aurora. "Sobre la demonología de los burladores" *Iberoromania* 26, 1987. Lúcido estudio cuyo título resulta suficientemente esclarecedor.
- Trubiano, Mario F. "*El burlador, herejía y ortodoxia de una existencia desdoblada*" en *Revista Literaria* XLII, 83, 1980. Otra aguda reflexión sobre el carácter diabólico de don Juan.

Ediciones:

- J. Zorrilla, *Don Juan Tenorio* (Adaptación). Madrid, Santillana, Col. Leer en español, 1995. Lecturas niveladas para extranjeros. (Nivel 3, intermedio). Adaptación prosificada y abreviada. Incluye explicaciones léxicas y culturales además de ejercicios de comprensión.
- J. Zorrilla, *Don Juan Tenorio* (Adaptación). París, CLE Internacional, 2005. Reciente versión de ELE (Nivel 2). Incluye AUDIO-CD.
- Tirso de Molina; José Zorrilla. *El burlador de Sevilla; Don Juan Tenorio*. Madrid, Santillana, 1995.

Excelente edición escolar de ambas obras, con notas y un estudio muy didáctico de Begoña Alonso Monedero. Sin embargo, al parecer, está agotada.
- Tirso de Molina; José Zorrilla. *El burlador de Sevilla; Don Juan Tenorio*. Barcelona, Casals, 2006. Edición reciente que puede sustituir a la anterior.

- José Zorrilla; Molière; Tirso de Molina. *Don Juan Tenorio; Don Juan; El burlador de Sevilla*. Ediciones Orbis, 1998. (Parte de obra completa, Tomo 3).
- Edición de las tres obras fundamentales con el texto escueto, sin notas ni introducción. Traducción al español de la obra de Molière.
- Molière. *Don Juan o el convidado de piedra*. Buenos Aires, Losada, 2004. Traducción al español de la obra de Molière.
- Molière. *Dom Juan (texte integral et dossier)*. Larousse, 2003. En francés.

Cibergrafía:

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=6884>

Edición digital del *Tenorio* realizada por Joaquín Juan Penalva, basada en la edición de Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1892, y cotejada con la edición de Aniano Peña, Madrid, Cátedra 1991, (13.ª edición), y con la de Luis Fernández Cifuentes, Barcelona, Crítica, 1993. Las marcas de foliación corresponden a la edición facsimilar de Madrid, Real Academia Española, 1974, que reproduce el ms. 2002 de la R.A.E. El icono de concordancias permite buscar palabras y acceder directamente al texto deseado. Los números de foliación son accesibles y remiten a la preciosa reproducción digitalizada del manuscrito autógrafo de Zorrilla.

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=19467>

Edición digital de *El Burlador de Sevilla* realizada por F. Florit Durán. Está en formato PDF y se puede utilizar el buscador del Acrobat para localizar textos concretos.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k890959.item>

Edición electrónica de *Dom Juan ou Le festin de Pierre*, realizada por M. Eugène Despois et Paul Mesnard. Obra completa en francés.

http://www.webpersonal.net/mozart/don_giovanni.htm

Don Giovanni, "*il disoluto punito*". Partituras autógrafas de Mozart y cartel del estreno en Praga, 1887. Resumen argumental y datos interesantes en catalán. Libreto completo de Da Ponte en italiano, con acotaciones y aclaraciones en catalán. Permite escuchar la música de la obertura con el reproductor de Windows media.

<http://www.nosoloarte.com/clasica/don%20GIOVANNI.htm>

Resumen argumental en español con fotografías de representaciones de la ópera. Permite escuchar tres amplios fragmentos: el Preludio, un Aria y el Final.

Filmografía:

- *Don Juan, biografía de un mito*. Documental de TVE, 1995 (50').
Dirección: Soledad Gomis, Jaime Serra.
Magnífico repaso a unas cuarenta versiones de las distintas obras dedicadas a Don Juan. Se presta especial atención a los hitos esenciales de su evolución: Tirso de Molina, Molière, Mozart-Da Ponte y Zorrilla.
- *Don Juan en los infiernos*. 1991, (91'). No recomendada a menores de 13 años.
Dirección: Gonzalo Suárez.
Intérpretes: Fernando Guillén, Mario Pardo, Charo López, Héctor Alterio...Mientras se extinguen los últimos vestigios del impero y el rey Felipe II agoniza a la sombra del esplendor perdido, un hombre, desafiando los designios divinos y la justicia humana, convierte sus pasiones en destino y en ley su voluntad. Su fama es tan grande como su orgullo. Su condena, eterna. Su nombre, una leyenda, Don Juan.
- *Don Juan, mi querido fantasma*. 1989. (99') Comedia.
Dirección: Antonio Mercero.
Sevilla, 1 de noviembre de 1990. El Tenorio sale de su tumba, como cada año. Paralelamente, Juan Marquina, gran actor, hace el ensayo general de una versión musical de la obra. A partir de ese momento sus dos mundos se unen en un círculo de aventuras y se produce el enfrentamiento de ambos Don Juanes, con la colaboración de cuatro mujeres que ejercerán una decisiva influencia en sus destinos... Protagonizada por J. Luis Galiardo y una pléyade de "chicas Almodóvar".
- *Don Juan de Marco*. 1995. (105'). Comedia.
Dirección: Jeremy Leven. Producción: Francis Ford Coppola.
Un joven (Johnny Depp) pretende lanzarse desde la cornisa de una valla publicitaria. Es un hombre enmascarado con capa y espada. Afirma ser Don Juan DeMarco, el mejor amante del mundo, pero no encuentra sentido a su vida. La policía lo pone en manos del Dr. Jack Mickler (Marlon Brando), que acepta pasar consulta al joven durante los diez días que restan para su jubilación, en los cuales el psiquiatra reflexiona sobre los 32 años de matrimonio con su esposa Marilyn (Faye Dunaway). Estupenda banda sonora de Michael Kamen que cuenta con la privilegiada guitarra de Paco de Lucía y se convierte en canción interpretada por Bryan Adams.
- *Dom Juan ou Le festin de pierre*. 1965.
Dirección: Marcel Bluwal.
Intérpretes: Michel Piccoli (Dom Juan), Claude Brasseur (Sganarelle), Anouk Ferjac (Elvire), Michel Le Rover (Dom Carlos), Yves Arcanel (Dom Alonso)
Clásico del cine francés que lleva al celuloide la obra de Molière. En blanco y negro.

- *Don Juan Tenorio*. 1952. (97') Drama. Teatro en formato DVD. Blanco y negro.
Director: Alejandro Perla.
Intérpretes: Adolfo Marsillach, Carmen Seco, Enrique Diosdado, Gaspar Campos...
Filmación de la mítica puesta en escena que Luis Escobar y Humberto Pérez de la Ossa realizaron en 1949 con figurines y decorados de Salvador Dalí. Polémica en su momento, esta adaptación es referente obligado para todas las versiones teatrales.

Blanca Lacasta Laín

La presencia de Pío
Baroja en *La voluntad*

LA PRESENCIA DE PÍO BAROJA EN *LA VOLUNTAD*

Blanca Lacasta Laín

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza

La publicación en 1902 de *Camino de perfección*, *Sonata de otoño*, *Amor y pedagogía* y *La voluntad* supone, como señala E. Inman Fox, "una ruptura con los cánones decimonónicos de la novelística"²: el protagonista de cada una de ellas representa "la crisis de fin de siglo" que les tocó vivir a una joven generación de intelectuales conscientes de la contradicción entre la existencia exterior –los acontecimientos históricos en que se vieron inmersos– y su propia vida en particular, propensa a un continuo autoanálisis sobre su existencia. En el caso de *La voluntad*, "Azorín³, mozo ensimismado y taciturno, habla poco y en voz queda. Absorto en especulaciones misteriosas, sus claros ojos verdes miran extáticos lo indefinido"⁴.

Los cuatro autores de las llamadas "novelas de 1902" mantuvieron contactos entre ellos y coincidieron en actividades diversas, pero fueron sobre todo Pío Baroja (San Sebastián 1872-Madrid 1956) y José Martínez Ruiz (Monóvar 1873-Madrid 1967) –que junto con Maeztu formaron el "Grupo de los Tres"– los que gozaron de ser grandes amigos, y la presencia importante de Pío Baroja en la novela *La voluntad* es una prueba más de dicha amistad, digna de atención y objeto de este estudio. Esta presencia en la mencionada obra de José Martínez Ruiz es, por otra parte, uno de los abundantes elementos autobiográficos que el novelista eleva a categoría artística, demostrando a través de esta su primera novela –al igual que hace Baroja con *Camino de perfección*– que es capaz de reflejar literariamente, ya en 1902, las preocupaciones y los ideales de su generación. Para ello, los elementos narrativos tradicionales, tales como el argumento o el diálogo, se reducen al mínimo y en esta búsqueda de una nueva forma de novelar se da más énfasis al drama interior del protagonista.

Como acabamos de exponer, *La voluntad* es, entre otras muchas cosas, un testimonio artístico, procedente de la pluma de José Martínez Ruiz, de la gran amistad que mantuvieron en la vida real el autor de la novela y Pío Baroja. Así pues, vamos a llevar a cabo un análisis lineal –acorde con la estructura de la novela–, tanto temático como formal, de todo elemento barojiano que muestre o sugiera la obra de Azorín.

[1] Novelas españolas de los autores Pío Baroja, Ramón M^º del Valle-Inclán, Miguel de Unamuno y José Martínez Ruiz, respectivamente.

[2] E. Inman Fox, "Introducción bibliográfica y crítica" en J. Martínez Ruiz, *La voluntad*, Madrid, Castalia, 1987, p. 28.

[3] Azorín es el nombre del protagonista de sus primeras novelas –*La voluntad* (1902), *Antonio Azorín* (1903) y *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904)– y el seudónimo que adopta José Martínez Ruiz desde 1904.

[4] J. Martínez Ruiz, *La voluntad*, Madrid, Castalia, 1987, p. 71.

En la primera parte de la novela –tras el "Prólogo"⁵– el narrador presenta objetivamente a un personaje contemplativo, frustrado por el medio en el que se desenvuelve –Yecla⁶–, que se va formando a través de sus lecturas y escuchando esas mismas ideas⁷ en boca sobre todo de Yuste⁸ o a través de las conversaciones de este último con el Padre Lasalde, entre otros, todo lo cual contribuye todavía más a su actitud nihilista y a su visión metafísica cargada de pesimismo. Antonio Azorín aún no actúa, no es un hombre de acción ni de experiencias ni de carne y hueso; es, más bien, una sarta de ideas encarnadas que hacen de esta parte la más intelectual de la novela. Por este motivo, las dos veces que se alude a Pío Baroja en esta primera parte de la obra –una vez directamente y la otra a través de una cita de una de sus novelas– es a propósito de reflexiones: en un caso de tipo socio-político, en otro de tipo metaliterario.

En primer lugar, y a través de la interrogación retórica "¿Se concibe á Pío Baroja siendo alcalde de Móstoles?"⁹, el novelista alude directamente a su gran amigo para ilustrar la imposibilidad de llenar la vida de los pueblos de España, en ese fin de siglo XIX y primeros del XX, de un bien tanpreciado por el autor y, a su juicio, tan necesario en ese momento histórico, como es la originalidad, la "regeneración", siendo el propio vulgo el culpable de "el vulgarismo de la vida", por su desconfianza y por sustentar el estancamiento.

En segundo lugar, en el capítulo XIV, se alude a Pío Baroja¹⁰ mediante una cita de *La casa de Aizgorri*¹¹ para ilustrar, frente a Vicente Blasco Ibáñez, cómo su amigo sabe trasladar literariamente, es decir interpretar artísticamente, la "emoción del paisaje", evitando la comparación, que para Martínez Ruiz es el elemento para "evadir la dificultad". Notemos, no obstante, que la cita de la novela de Baroja no es la mejor elección, ya que cuenta con dos comparaciones: "como el ojo inyectado de una fiera" y "como una estrella errante"; lo que a Blasco Ibáñez no le perdona el autor de *La voluntad* –le reprocha falta de trabajo y falta de lectura de los maestros–, a Pío Baroja no sólo no se lo tiene en cuenta sino que se lo encumbra. Evidentemente, detrás de todo ello late, además de un afán de renovación estética, un sentimiento de profunda y entrañable amistad.

[5] Azorín, en el "Prólogo", nos proporciona los datos sobre la construcción, a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, de la Iglesia Nueva de Yecla, paralelamente a la rigurosa fe de la sociedad inmovilista yeclana, idéntica a la de hace veinticinco siglos, como refleja el último párrafo del "Prólogo", en J. Martínez Ruiz, *ob. cit.*, pp. 59-60.

[6] Yecla, en *Camino de perfección*, es Yécora, que también simboliza la misma decadencia de los pueblos de España. Aunque Pío Baroja nunca vivió en Yecla, posiblemente la visitó y, desde luego, contaba con la información aportada por José Martínez Ruiz.

[7] Ideas de Kant, Schopenhauer, Nietzsche, los anarquistas (Kropotkine y Faure), Montaigne, Gracián, Campanella, etc.

[8] "Es un espíritu (el de Azorín) ávido y curioso; y en esta soledad de la vida provinciana, su pasión es la lectura y su único trato el trato del maestro. Yuste va insensiblemente moldeando este espíritu sobre el suyo.", en J. Martínez Ruiz, *ob. cit.*, p. 94.

[9] J. Martínez Ruiz, *ob. cit.*, p. 96.

[10] "(...) un novelista joven, acaso... y sin acaso, entre toda la generación joven el de más originalidad y el de más honda emoción estética...", en J. Martínez Ruiz, *ob. cit.*, p. 131. Observemos que se insiste de nuevo en el tema de la originalidad, en este caso creativa.

[11] J. Martínez Ruiz, *ob. cit.*, p. 132.

En la segunda parte de la novela el narrador sigue escribiendo en tercera persona pero ahora pone en primer plano las acciones, las reacciones y las ideas de Antonio Azorín; surge, pues, el protagonista como personalidad que intenta imponerse a sus circunstancias, como hombre de acción. Pero con la frivolidad del nuevo entorno –Madrid– "su pesimismo instintivo se ha consolidado; su voluntad ha acabado de disgregarse", además Azorín "no es capaz del esfuerzo sostenido; mariposea en torno á todas las ideas" y piensa "en la dolorosa, inútil y estúpida evolución de los mundos hacia la Nada..."¹²

En el capítulo III, cuando abandona Madrid en tren para visitar en Getafe al Padre Lasalde, "Azorín piensa : 'Ahí está Larra' "¹³; y allí, al cementerio de San Nicolás y a la tumba de Larra, irán Martínez Ruiz y Pío Baroja –Olaiz en esta parte de *La voluntad*–, entre otros, el día trece de febrero de 1901 para celebrar el aniversario de este gran romántico que un día decidió renunciar a su existencia convencido de que la vida no merecía la pena vivirla. En el capítulo IX Enrique Olaiz y Antonio Azorín –trasposición literaria de una gran amistad: la de Pío Baroja y Martínez Ruiz respectivamente– dialogan sobre distintos aspectos que admiran de la biografía de Larra –frente a Espronceda–. E. Inman Fox, en una nota a pie de página de la edición de Castalia con la que trabajamos, reproduce la circular, firmada por Pío Baroja, que describe los datos de esta peregrinación¹⁴.

Con Pío Baroja, José Martínez Ruiz también hizo un viaje a Toledo, en diciembre de 1900, del que dejan ambos constancia en materia artística a través de los protagonistas de sus novelas: Fernando Ossorio en *Camino de perfección*¹⁵ y Antonio Azorín en *La voluntad*¹⁶. Alusiones como la costumbre de levantarse tarde del gobernador¹⁷ o episodios como el del ataúd –que realmente debieron presenciar Baroja y Martínez Ruiz–¹⁸, así como impresiones sobre el paisaje o el espíritu del hombre de esas tierras y reflexiones sobre el arte –especialmente de El Greco–, son comunes a las dos novelas; eso sí, Pío Baroja se recrea más en todo ello dilatando el discurso a lo largo de doce capítulos, mientras que el futuro Azorín concentra este asunto en el capítulo IV de esta segunda parte. Hay que decir, no obstante, que Martínez Ruiz ya había utilizado este material que le había aportado su viaje a Toledo en *Diario de un enfermo* (1901), una especie de preconcepción en forma de diario de *La voluntad*.

Se refiere, precisamente, a *Camino de perfección* de Pío Baroja cuando Martínez Ruiz, en el capítulo V de la segunda parte de *La voluntad*, menciona la celebración de "la publi-

[12] Ibidem, pp. 195, 196 y 200 respectivamente.

[13] Ibidem, p. 202.

[14] Ibidem, pp. 141 a 143.

[15] Pío Baroja, *Camino de perfección*, Madrid, Ed. Caro Raggio, 1993, pp. 131 a 198.

[16] José Martínez Ruiz, *ob. cit.*, pp. 205 a 215.

[17] Pp. 167-168 y 206 de ambas novelas respectivamente.

[18] Pp. 189 a 191 y 210 de ambas novelas respectivamente.

cación de la flamante novela de Olaiz, titulada 'Retiro espiritual'^[19], el veinticinco de marzo de 1902, de la que la prensa da cuenta al día siguiente, aunque en el artículo que publica el periódico *El Liberal* se nombra a todos los que hablaron en la comida excepto a él. Al cronista de dicho artículo lo ve el novelista como "el símbolo de esta juventud de la que yo formo parte (...) que (...) no tiene alientos para remontarse sobre las miserias de la vida..."^[20].

Finalmente, José Martínez Ruiz le dedica a su gran amigo novelista todo el capítulo VIII de la parte central de *La voluntad*. Ubicado en su despacho, primero lo describe tanto física como interiormente, para, posteriormente, pasar a ocuparse de su escritura, no plenamente reconocida por la crítica:

"este hombre tan complejo, tan multiforme, es sencillo, sencillo en su escritura (...) tiene la simplicidad que no envejece, que es de todos los tiempos, la simplicidad, incorrecta á veces –¡y qué importa!– de lo que se siente hondamente, de lo que es original, pintoresco, sugestivo."^[21]

Y en el mismo despacho, descrito convenientemente para que sigamos conociendo a Enrique Olaiz, el narrador lo hace conversar con su protagonista, Antonio Azorín, de tal manera que accedemos al pensamiento político de Baroja directamente, a través del discurso directo que emite Olaiz, que, en palabras del narrador, es "como el aliento de un grupo de jóvenes entusiastas que son un anacronismo en el ambiente actual de industrialismo literario é industrialismo político."^[22]

Por la falta de fe en el progreso y porque el hombre reflexivo gana la batalla al hombre de acción –a Antonio Azorín le faltan fuerzas para actuar y su voluntad se quebranta–, el protagonista decide salir de Madrid e ir al campo alicantino en busca de un sosiego que sólo encuentra en la indiferencia ante todo^[23]: "¿Qué haré? No lo sé; me dejaré vivir al azar. No tengo ya ambiciones literarias."^[24] Esto sucede en la tercera parte de *La voluntad*, donde observamos que los capítulos aparecen en primera persona, como si se tratara de un diario del protagonista, y donde aparece la figura de Iluminada, "una fuerza libre de la Naturaleza (...) que me llevaría á remolque, me haría con ello el inmenso servicio de vivir la mitad de mi vida, es decir, de ayudarme á vivir..."^[25]. Esto, que Antonio Azorín ya pensaba en la primera parte de la novela, lo está experimentando al final de la tercera parte: "yo siento cierta complacencia de este automatismo, y me dejo llevar y traer, á su anto-

[19] J. Martínez Ruiz, *ob. cit.*, p. 216.

[20] *Ibidem*, p. 217.

[21] *Ibidem*, pp. 234-235.

[22] *Ibidem*, p. 240.

[23] "Noto en mí un sosiego, una serenidad, una clarividencia intelectual que antes no tenía (...). Ahora lo veo todo paternalmente, con indulgencia, con ironía... En el fondo me es indiferente todo.", en J. Martínez Ruiz, *ob. cit.*, p. 261.

[24] *Ibidem*, p. 269.

[25] *Ibidem*, p. 184.

jo."²⁶, de tal manera que en el "Epílogo" de *La voluntad* el narrador nos presenta, finalmente, a Antonio Azorín casado con Iluminada y entregado a la voluntad de su mujer –"Azorín deja hacer, y vive, vive como una cosa..."²⁷–, y a la rutinaria vida yeclana:

"Ven llegar la ruina, están ya en ella, pero no se mueven (...) ¡Todo lo esperan del Estado! Como el místico lo espera todo del Cielo."²⁸

Todo ello, quizá simbolizando, paradójicamente, la muerte del protagonista, de su generación –"su caso, poco más o menos, es el de toda la juventud española..."²⁹–, y del porvenir de España –"el porvenir de Yecla es el porvenir de España"³⁰–; o quizá anunciando un nuevo camino redentor, pues en el último párrafo de la novela³¹, el narrador, quien mejor conoce al personaje-protagonista, pone en duda para Azorín, "una paradoja viviente", esa existencia como algo definitivo y anuncia "la segunda vida de Antonio Azorín" que parece estar escribiendo Martínez Ruiz antes de concluir *La voluntad* y que aparecerá titulada *Antonio Azorín* en 1903, donde, si no Antonio Azorín, sí Martínez Ruiz se salva gracias a su fe en el "yo" asocial, en el "yo" íntimo como realidad suprema para conseguir la armonía y la serenidad que llegarán a la cumbre en *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904), novela con la que cierra su trilogía autobiográfica y la que podría considerarse como la primera etapa de su obra.

Pero lo que nos interesa señalar de este "Epílogo" es que se concluye la novela mediante tres cartas que firma el propio José Martínez Ruiz en Yecla y que van dirigidas al Sr. D. Pío Baroja que se encuentra en Madrid. Así, ya no son Antonio Azorín y Enrique Olaiz los que dialogan o no es el narrador el que alude a Olaiz o a Baroja a propósito de una reflexión o de una actividad común generacional –como sucedía en las dos primeras partes de *La voluntad*– sino que emerge la correspondencia unilateral entre dos grandes amigos del Grupo del 98 –representando las cartas amistosas que realmente hubo entre ellos–, para dar noticias el uno al otro sobre la situación actual (1902) de un amigo común, el Antonio Azorín de la tercera parte de la novela, así como para manifestar una vez más el narrador, al que ahora el género le permite firmar como José Martínez Ruiz, desvinculándose como artista de la trayectoria del protagonista-hombre, las emociones y los sentimientos que le producen la abulia del protagonista –bien conocida por él y por su generación–, esa pasividad incomprensible en él, en un entorno cargado de egoísmo y de un "cansancio invencible" que ahoga la voluntad.

En conclusión, aunque *La voluntad* cuenta con la presencia de innumerables escritores, artistas y pensadores en general, ninguno de ellos, sin embargo, adquiere la dimensión

[26] *Ibidem*, p. 283.

[27] *Ibidem*, p. 289.

[28] *Ibidem*, p. 296.

[29] *Ibidem*, p. 294.

[30] *Ibidem*, p. 293.

[31] *Ibidem*, pp. 300-301.

ni la variedad en el modo de acercamiento como Pío Baroja. Aparece como persona de carne y hueso –incluso como receptor de Martínez Ruiz en el "Epílogo" de la obra– y detrás del personaje de novela que configura Enrique Olaiz; descrito en su aspecto físico y en el entorno externo en que se desenvuelve, así como valorado a través de sus actividades literarias –sobre todo de sus creaciones artísticas y de su estética– y de su ideología política o de su concepción metafísica del mundo.

Pío Baroja nos es presentado integralmente a lo largo de la novela, sin importar que vaya cambiando el punto de vista del narrador en la misma a lo largo de las partes en que se estructura *La voluntad* y según los espacios en los que el narrador sitúa al protagonista. Y es que la presencia de Baroja ayuda a Martínez Ruiz a cohesionar estructuralmente su obra y a configurar la atmósfera en la que quiere que respire tanto su creación como el lector que se acerque a ella, pues las inquietudes estéticas, los planteamientos filosóficos y las aspiraciones socio-políticas de ambos escritores coinciden, así como las manifestaciones externas de todo ello a través de las actividades que realizan juntos y que hemos podido apreciar en la segunda parte de la novela –conmemoración del aniversario de Larra, viaje a Toledo o celebración de la publicación de *Camino de perfección*–. Porque la presencia de Baroja es prácticamente continua en esta parte central de la novela, al igual que la presencia del escritor constituye el centro de las relaciones amistosas de José Martínez Ruiz, y la intimidad de ambos –junto con Maeztu– el germen del Grupo del 98.

Antonio Rivas

Ramón Gómez de la
Serna: una lectura de
sus "géneros nuevos"

RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA: UNA LECTURA DE SUS "GÉNEROS NUEVOS"

Antonio Rivas
Universidad de Neuchâtel

A la literatura de Ramón Gómez de la Serna (Madrid 1888-Buenos Aires 1963), nos guste o no, seamos unos apasionados de su ingenio desbordante o se nos atragante más o menos su lectura, hay que otorgarle un lugar privilegiado en la historia de las letras hispánicas del siglo XX. Múltiples razones pueden aducirse para justificar tal aserto, entre ellas, el hecho de que su figura sirve de bisagra entre distintos periodos literarios, pues engarza los últimos estertores del Modernismo con el aluvión de ismos (ultraísmo, creacionismo, surrealismo) que irrumpió hacia finales de la segunda década del siglo pasado. De este modo, se puede afirmar que con su obra se instala la Modernidad estética en la Península. Y es que, aún sin identificarse plenamente con ninguno de los movimientos de vanguardia, Gómez de la Serna se constituyó en uno de sus personajes señeros. Tanto su descomunal obra como su labor en tanto que precursor y defensor de aquellas novedosas concepciones artísticas, cuyas manifestaciones él mismo difundía entre sus coteráneos, han determinado la vinculación de su figura con los movimientos de Vanguardia. Como apunta Gaspar Gómez de la Serna,

"Situada en el epicentro del círculo en que se producen los movimientos de vanguardia, la literatura de Ramón aparece como una de esas ondas expansivas y originarias de más largo y peculiar alcance"

Para introducirnos en el pensamiento estético de este autor vale la pena acometer la lectura de *Ismos*² un testimonio de la revolución artística que se ha dado a conocer como las Vanguardias. Este volumen, que vio la luz en 1931, aunque fue confeccionado durante la década anterior, consiste en un tratado heterodoxo en el que se compendian las principales tendencias que, a juicio de Gómez de la Serna, marcan la época de las vanguardias históricas, lo que el llama en el prontuario "lo nuevo". El texto, sin embargo, no pretende convertirse en un riguroso ensayo histórico, ni en un estudio sistemático del arte del momento. De hecho, aparecen recogidos un tanto arbitrariamente, los movimientos o escuelas por todos conocidos (como el cubismo, el surrealismo, que Gómez de la Serna denomina superrealismo, o el dadaísmo) junto a otros aspectos que desentonan un tanto, como el "jazzbandismo" o "estantiferrismo", si bien ilustran el espíritu de la época. Con todo, de este ensayo se desprenden algunas de las claves de la obra de Gómez de la

[1] Gaspar Gómez de la Serna, *Ramón (obra y vida)*. Madrid, Taurus, 1963, p. 108.

[2] Madrid, Biblioteca Nueva, 1931.

Serna. Uno de los puntos de partida de la misma es la propia inercia del tiempo, que hace indispensable la renovación, la novedad en arte y literatura:

*La magia de la vida, el gran engaño de la muerte, la caja de múltiple fondo con que se fantasmagorizan los mares de espacio en que nada el hombre, está siempre renovado, renovado por más que lloren apegados a lo antiguo, lo antiguo que, por bueno que sea, es monstruoso en la repetición.*³

El escritor, y por extensión el artista, debe ser consecuente y rechazar tanto las formas que a fuerza de repetirse resultan ya amaneradas como los temas consabidos o los tópicos ya vaciados de sentido. Esto representa, por un lado, la negación de los géneros que se han venido cultivando hasta el momento y, por el otro, una recusación del realismo, entendido como el arte que más fielmente representa el mundo:

*"La nueva realidad no tiene que ser parecida a la realidad. Hay que fijarse en que su tipo de nueva realidad excluye precisamente la realidad, lo que se entiende por la realidad.
La realidad –hay que acostumbrarse a pensar en esto– puede ser completamente distinta a la realidad."*⁴

El antipasatismo y el antirrealismo son, por tanto, dos de los aspectos con los que Gómez de la Serna define el arte de vanguardia, y que se hallan en la poética que anima su propia obra. Ésta destaca por su descomunal volumen (veintiún gruesos tomos conforman la *opera omnia* que se encuentra en trance de reunir Círculo de lectores / Galaxia Gutenberg) así como por su variedad. En efecto, entre sus incontables páginas hay retratos, novelas, novelas cortas, teatro, textos autobiográficos... géneros heterogéneos que Gómez de la Serna cultivó con igual intención renovadora.

Así *Los medios seres (Farsa fácil en un prólogo y tres actos)*⁵, quizá su pieza teatral más conocida, destaca por la insólita caracterización de los personajes. Éstos aparecen en escena con media parte del cuerpo pintada de color negro, pues el autor busca representar al ser humano como una entidad inconsistente, inacabada o escindida. La trama subraya la problemática identitaria de los individuos que deambulan por la escena, principalmente del matrimonio que protagoniza la obra, Luisa y Pablo, quienes celebran el primer aniversario de su boda. Lejos de convertirse en un motivo para la alegría, dicho aniversario despierta las dudas entre ambos cónyuges que se esfuerzan por rellenar el vacío de su vida marital. La obra se resuelve con la consecución de la "plenitud" durante un juego de cartas en el que tanto el marido como la mujer encuentran el complemento de su pareja. Paradójicamente, estos individuos que suplantán a los cónyuges presentan turbadoras similitudes con su verdadera pareja, de modo que la suplantación tiene un valor ambiguo.

[3] Ramón Gómez de la Serna, *Ismos*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1931, p. 16.

[4] *Ob. cit.*, p. 157.

[5] Publicada entre octubre y diciembre de 1929, esta comedia se estrenó por primera vez en el teatro Alcázar de Madrid el 7 de diciembre de 1929. Extraemos esta información de las fichas bibliográficas que acompañan la edición de este texto en las Obras Completas (volumen XIII) editadas por Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg (Barcelona, 2002, p. 810).

Esta condición demediada, esta existencia incompleta, significa, por un lado, la inautenticidad de una pareja bajo el yugo de la vida matrimonial, pero, al mismo tiempo, el desacuerdo de los individuos consigo mismos o, en palabras del apuntador, "el dulce lado inacabado (...) que poetiza a los seres humanos."⁶

El mismo aire novedoso recorre su ingente producción narrativa, que consta de más de una veintena de novelas, siete compilaciones de novelas cortas, un libro de cuentos navideños, otro de relatos infantiles, al margen de aquellas narraciones que vieron la luz en la prensa. José-Carlos Mainer establece una división tripartita de las novelas en virtud de los "núcleos narrativos en torno a los cuales se producen las iluminaciones que conducen a la obra final"⁷, que constaría de novelas de pretexto realista y costumbrista, como por ejemplo *La Nardo* (1930); novelas falsas: de ambientes cosmopolitas o fuertemente literaturizados, entre las que podríamos destacar *Las seis falsas novelas* (1927) y, por último, las novelas de la nebulosa, entre las que sobresaldría *El hombre perdido* (1947).

La Nardo es la historia de la degradación de Aurelia, la Nardo, una joven huérfana que regenta un puesto en el Rastro. El amor y el sexo, la prostitución, la libertad, la relación ambigua o perversa de uso y abuso entre Samuel, el primero de sus amantes, y la Nardo son los temas dominantes de esta narración. El destino de la protagonista, muerta a manos de la última de sus parejas, pone colofón a esta historia en la que el amor y el sexo se funden en una sola pasión instintiva, brutal, que mueve los resortes de los personajes al tiempo que los conduce a su perdición.

Para este relato Gómez de la Serna recupera el Madrid arquetípico del Rastro, las tabernas, las verbenas y los toros, aunque no con el objeto de ofrecer un retrato tópico. La protagonista acaba convirtiéndose en representación ideal de la naturaleza contradictoria de la ciudad natal del autor a la que tantas veces rindió homenaje:

A veces era la diosa de Madrid una aristócrata de la que se sabían locuras, pero generalmente era una deambulatoria que había sido quizá planchadora. Goya debía su inmortalidad madrileñizada a que se había procurado esos ejemplares, a que había acertado con ellos.⁸

Las Seis Falsas Novelas son una buena muestra del segundo grupo. Forman un conjunto de relatos cuya configuración se sustenta en un referente artificial, literario o artístico. El texto se concibe como un pastiche en el que se reconocen diversas manifestaciones estéticas, que se asocian a un espacio geográfico concreto. Por este motivo, Ioana Zlotescu⁹ encuentra la base teórica de este volumen en las consideraciones que Fernando Vela escribe en "El Arte al cubo" donde, a propósito de la *Sinfonietta* de Halffter, se esboza la naturaleza de las nuevas corrientes creativas. En opinión de este autor, uno

[6] *Ob. cit.*, p. 647.

[7] "Introducción" a Gómez de la Serna, Ramón, *El Incongruente*. Barcelona, Picazo, 1972, p. 27.

[8] *La Nardo* [1930]. Barcelona, Bruguera, 1980, p. 103.

[9] Ioana C. Zlotescu "Introducción", en Ramón Gómez de la Serna [1927], *Seis falsas novelas*. Madrid, Mondadori, 1989, pp. 5-33.

de los aspectos por los que se explica el arte nuevo estriba en la disposición del receptor, puesto que

"Nunca gozamos de ella (la obra de arte) ingenuamente; necesitamos agrios que nos descompongan la simplicidad propia de todo goce. De aquí la agresividad del arte nuevo contra el viejo, porque patentiza el problematismo que éste daba por resuelto y, por tanto, su falsedad. El arte actual, sin duda, posee valor sustantivo, pero en buena parte existe como contragolpe de su antecesor, del que necesita como la pelota que rebota en la pared. Sin el impresionismo, el cubismo no bota."¹⁰

Así pues, la refundición de modelos no supone únicamente un juego intertextual, sino que contiene implícitos juicios de orden metaliterario. El "problematismo" al que alude Fernando Vela gravita sobre la falsedad inherente a todo texto que pretenda suspender la incredulidad de ese receptor ideal (que tanto Vela como Ortega imaginan muy minoritario), el cual no puede contemplar sin ironía el arte viejo. Para la novela esto significa "seguir la ruta de lo inesperado, pues el lector de hoy mucho más sagaz que el de antaño, comprende adónde va a parar (la novela) y qué caminos seguirá en cuanto se esboza cualquier conflicto"¹¹, como apostilla el propio Gómez de la Serna. Entre los modelos que se refunden en esta colección se encuentra "María Yarsilvona (falsa novela rusa)" que se presenta como "un homenaje a las novelas fallecidas. No es esta una parodia, sino una novela vivida."¹². En ella, se cuenta la llegada de un extranjero a la casa del Gran Fedor, por donde desfilan una larga serie de tipos de novela rusa decimonónica, cuya única función es formar, como nota el narrador, "un espesor de psicologías diferentes y enrevesadas" alrededor de la heroína, María Yarsilovna. La llegada del "príncipe sacerdotizado" desencadena toda la acción del relato: el desmayo de la hija de Fedor y la posterior asistencia del cura quien, a solas, le administra una sospechosa "absolución", de la que la heroína sale con "el sonrosamiento de cuando la crema envuelve la fresa en los postres de la burguesía golosa." Tras este incidente, el extranjero abandona la casa desencantado, ya que la Yarsilovna ha perdido todo el interés que le proporcionaba su aura de misterio.

La narración, pues, reúne abigarradamente en la casa de Fedor los ingredientes de la novela de un Dostoievski: un conglomerado de personajes entre los que destaca una heroína, con hijo ilegítimo, crisis religiosa y relación sacrílega con un pope quien, a su vez, conjuga a un tiempo la condición de noble y sacerdote. El fin del encanto de la Yarsilovna supone la quiebra de la ilusión de esta novela, el fin de esa "novela vivida".

"Absuelta, tenía la materia engañosa y blanda de las demás. Aquella rebeldía y aquella impavidez tan suyas y tan álgidas habían desaparecido. Tenía la bobacolinería de la heroína que, después de su heroicidad, se empeña en tener un hijo."¹³

[10] Fernando Vela [1927] recogido en *Inventario de la modernidad*. J-C. Mainer (ed.). Gijón, Ediciones Noega, 1983, p. 73.

[11] Ramón Gómez de la Serna, *Ismos*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1931, p. 351.

[12] Ramón Gómez de la Serna, "María Yarsilovna (falsa novela rusa)", *Revista de Occidente*, 2, agosto de 1923, recogida en volumen por primera vez en Ramón Gómez de la Serna [1927], *Seis falsas novelas*, recopilación incluida en Ramón Gómez de la Serna, *Obras completas. Volumen XI*, Ioana Zlotescu (ed.). Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 1999, pp. 231-375.

[13] *Ob. cit.*, p. 246.

La falta de heroicidad de la Yarsilovna alude al anacronismo de esos míticos personajes femeninos. En estas páginas, Gómez de la Serna ha intentado recuperar el ambiente de las novelas rusas, aquello que le dotaba de interés novelesco. El final deshace toda posibilidad de hacer revivir tal ilusión, luego el homenaje a los autores rusos, a sus personajes e historias viene aparejado de la constatación de que ese modelo está agotado, muerto, no en vano, el propio prologuista ha aducido la nostalgia como la causa que le ha llevado a rescatar "el ambiente desconcertante e insólito de las novelas rusas"¹⁴.

El tercer grupo corresponde a "las novelas de la nebulosa". Dicho marbete proviene del prólogo a una de las últimas novelas de Gómez de la Serna *El hombre perdido* (1947), narración desgarradora que la crítica ha asociado con la obra de Kafka, la novela de Robert Musil *El hombre sin atributos*, o incluso, con algunas de las corrientes de pensamiento de la época, como por ejemplo el existencialismo. El tono humorístico que impregna toda la obra de Gómez de la Serna desaparece para dejar paso a un pesimismo sin fisuras; las peripecias del relato se desarrollan en una realidad que vive caótica, que se desmorona por momentos y cuyo sentido no logra desentrañar el personaje protagonista.

Otra faceta relevante de la literatura de Gómez de la Serna corresponde a la serie de libros de retratos, biografías y textos autobiográficos. Entre todas las obras, destaca *Automoribundia* (1948), que supone la más completa reconstrucción de su vida. Por otra parte, el centón de memorias que constituye este libro ofrece no sólo los avatares de su existencia particular sino que despliega además un fresco de una época que, desde la perspectiva del exilio bonaerense, no podía sino parecer irremisiblemente perdida. Con todo, la consideración de *Automoribundia* como un hito del género autobiográfico no se debe tanto al volumen de material biográfico e histórico que se rescata cuanto a la complejidad del relato que construye Gómez de la Serna ya que, como indica Jacqueline Heuer, la crónica de su vida, es decir, lo meramente confesional, lleva aparejada un recuento de su propia actividad literaria así como una meditación en torno a la escritura en sí¹⁵.

El repaso de las aportaciones de Gómez de la Serna en los distintos géneros nos ha mostrado la actitud inconformista con la que acometía cada una de las formas que le prestaba la tradición sobre las que imprimía su intransferible sello personal. Precisamente del afán por individualizar su literatura, de hacerla indisoluble de su propia personalidad, Gómez de la Serna se propuso no ya remozar las convenciones que regían los géneros, sino idear nuevas formas que ampliaran el panorama literario. Los primeros textos de esta índole aparecieron por primera vez en el libro *Greguerías* (1917). Este volumen inaugura una larga lista de libros misceláneos en los que predomina, entre otras modalidades, el microtexto¹⁶. Todos estos libros forman parte de lo que se viene conociendo bajo el mar-

[14] *Ob. cit.*, p. 233.

[15] HEUER, Jacqueline, *La escritura (auto) biográfica en Ramón Gómez de la Serna*. Ginebra, Slatkine, 2004, p. 19.

[16] Luis López Molina extrae del conjunto de textos breves que forman esas obras (unas 2000 piezas) tres modalidades: Las descripciones; los comentarios y los cuentos brevísimos. Vid. López Molina, Luis, "El Ramonismo, hoy", en *Quimera*, n. 235, pp. 24-28. Este autor anota la lista de los catorce libros entre los que se recogen estas piezas que ahora se pueden leer gracias a la edición de las *Obras completas* de Gómez de la Serna a cargo de Ioana Zlotescu (Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1997 volúmenes IV, V y VII).

bete de "ramonismo". El uso del fragmento y la desautomatización de la visión de la realidad, la búsqueda de nuevas relaciones entre el ser y las cosas serían las características básicas de los "géneros nuevos" que Gómez de la Serna inaugura en esta serie de volúmenes.

Entre estos géneros se encontraría la greguería, esa frase ingeniosa, sorprendente, que entroniza la imagen vanguardista. A este hallazgo expresivo debe Gómez de la Serna buena parte de su fama y de su repercusión en la historia literaria¹⁷. El resto de microtextos que ensaya el "ramonismo" se dividen en dos líneas básicas: las gollerías (fragmentos descriptivos); y los caprichos (o disparates) de carácter narrativo. Ambas modalidades aparecen mezcladas en los primeros libros del "ramonismo": como *Greguerías* (1917), *Muestrario* (1919), *Libro nuevo* (1919) o *Gollerías* (1926). Posteriormente a cada una de las variantes se le reserva un espacio editorial. Así, los apuntes ensayísticos o las descripciones aparecen en libros como *Trampantojos* (1947) y las historias mínimas, por su parte, en volúmenes como *Los muertos, las muertas y otras fantasmagorías* (1935) o *Caprichos* (1956). Este último libro es importante por dos razones: en primer lugar, porque en él aparecen única y exclusivamente textos breves de carácter narrativo; y, en segundo lugar, porque a esta edición se trasvasan una gran cantidad de narraciones procedentes de los libros misceláneos anteriores¹⁸. Esto nos lleva a considerar esta edición como una antología que el propio autor hace de su propia obra. Además, no hay ficción entre los microcuentos que componen este volumen que supere la extensión de una página. Así pues, podemos decir que Gómez de la Serna encierra, bajo el goyesco nombre de capricho o disparate, un concepto de narración hiperbreve que se acerca al que se practica actualmente. Por otra parte, se puede afirmar que se fue convenciendo de la particularidad genérica del microtexto narrativo, puesto que lo aisló, al publicarlo por separado, y, a su vez, le fue recortando su extensión.

Sin embargo, ya desde sus primeros libros podemos encontrar planteamientos interesantes acerca de este género en ciernes. En "Teoría del disparate", prólogo del libro *Disparates*¹⁹ de 1921, nos adelanta a su manera, esto es, sin ánimo doctrinal ni sistemático, algunas razones sobre la pertinencia de la narrativa hiperbreve. Parte de la idea de que "Lo que es fácil aunque interese, aunque divierta, aunque resulte ingenioso es la otra literatura, la que posee cierta lógica y cierto anodinismo. Lo más fácil de todo es hacer una novela"²⁰. Es obvio que alude a la novela realista, cuyo desarrollo se justifica por el intento del novelista de representar la realidad en su totalidad, mediante una trama que sigue la lógica de la causa-efecto. Frente a esto, Gómez de la Serna propone el dispa-

[17] De hecho es el primer "género nuevo" que aparece en su obra, ya que, como confiesa en su prólogo al *Total de greguerías*, empezó a publicarlas en *La Tribuna* hacia 1910 (Madrid, Aguilar, 1955, p. 21). Aparte de las greguerías y los textos misceláneos forman parte del "ramonismo" libros monotemáticos, como *El Rastro* (1914) o *Senos* (1917). Vid. Zlotescu, Ioana, "Preámbulo al espacio literario del "ramonismo", *Obras completas* (volumen III). Barcelona, Galaxia Gutenberg, pp.13-33.

[18] Una exhaustiva relación de estos traslados ha sido llevada a cabo por Pura Fernández, vid. Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas*. Edición de Ioana Zlotescu (volumen VII). Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1999, pp. 1201-1208.

[19] *Disparates*, Madrid, Calpe, 1921. Recogido ahora en Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas*. Edición de Ioana Zlotescu (volumen V). Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1999, pp. 443-603.

[20] *Ob. cit.*, p. 445.

te, género nuevo en las antípodas de la estética decimonónica, que rechaza a la par anodinismo (o realismo) y extensión, elementos que aparecen aquí asociados. Así un disparate consiste en crear "conatos de drama, de escena, de realidad abrupta y borrosa, todos esos proyectos que no pueden salir de su éxtasis de proyectos"²¹. Como prueba de su dificultad el autor advierte: "¡Cuidado!...El disparate tiene límites, leyes, aticismos y certezas tan ciertas como el acierto. La misma austeridad de expresión, el mismo ceñirse a algún concepto, la misma lógica en el emplazamiento de la composición"²². Parece, pues, que intuye la lógica de un género ya en 1921. Señala, sin hacerlos explícitos, los procedimientos de este nuevo arte de narrar: la eliminación de lo superfluo y la revelación de lo insólito (lo que él llama "realidad abrupta y borrosa"). El resultado es un nuevo concepto de narración fruto de la concentración de sus elementos y de una estética de lo inacabado²³. De esa misma estética participa la greguería, que consiste en una imagen o una asociación metafórica que descubre nuevas relaciones entre las cosas, sean objetos, personas o incluso palabras²⁴. También entre los cuentos brevísimos de Gómez de la Serna nos encontramos con abundantes historietas sobre objetos, tipos o modas que se resuelven mediante un suceso sorprendente o absurdo. Los ascensores, las casas, los trenes, los músicos, las plantas frecuentan los disparates y los caprichos. Algunas veces el punto de partida puede ser incluso una manía o una costumbre, como por ejemplo en el texto titulado "El que mira jugar":

"—Yo no juego nunca. Yo solo miro jugar —decía aquel hombre, disculpándose de estar siempre en los salones del Círculo de Juego.

—Y hace usted bien...Yo comparo el caso de aquel que en sociedad con el croupier era pagado numerosas veces por jugadas que no había hecho y, sin embargo, se arruinó, porque aun así, el dinero acababa por ser del banquero siempre.

El hombre que mira jugar se pasaba la tarde detrás de la mesa de juego viendo las jugadas de los jugadores y atendiendo fijamente a las apuestas que hacían cargando las cartas de dinero como para que no se volasen con la vorágine del juego en ese vórtice de los vientos que es el tapete verde.

Todas las tardes así, para repetir después a los amigos: "Yo mal puedo perder nada, porque no juego nada, absolutamente nada nunca".

El hombre que mira jugar era un poco molesto a los jugadores, porque tenían la superstición de que les hacía perder cuando se establecía a su espalda y miraba cartas. Además tenían envidia de aquel hombre que ganaba siempre porque no jugaba nunca.

[21] *Ob. cit.*, p. 443.

[22] *Ob. cit.*, p. 444.

[23] Curiosamente, uno de sus primeros libros fragmentarios es una novela, *El doctor inverosímil* (1914), texto que carece de progresión cronológica o argumental. En efecto, los capítulos en los que ésta se divide no son más que los casos que ha ido resolviendo este particular galeno, sin que entre ellos exista algún otro tipo de trabazón que los una. De hecho, en las sucesivas reediciones de esta novela Gómez de la Serna se limita a añadir nuevos casos. De alguna forma, éste es ya un primer libro hecho producto de la estética del fragmento, en el que el orden del libro pasa de ser deliberado a ser arbitrario, creando así por primera vez una novela sin principio ni fin. Vid. *El doctor inverosímil*. Madrid, La novela de bolsillo, 1914 (Madrid, Atenea, 1921). Ahora recogida en Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas* (IX), edición de Ioana Zlotescu. Barcelona, Galaxia Gutenberg, pp. 69-274.

[24] Vid. Nicolás César, *Ramón y la greguería. Morfología de un género nuevo*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 1988 o bien, la introducción de este mismo autor en Gómez de la Serna, Ramón, *Greguerías (selección 1910-1960)*. Madrid, Espasa-Calpe, 2003, pp. 9-43.

El hombre que mira jugar, tomaba el rostro más compungido y serio mirando la gran parada de los naipes y de las puestas sobre la mesa, cargando su mirada y su deseo de que ganasen sobre las puestas mayores, pareciéndole a él también que jugaba algo, algo que casi siempre perdía.

Así día tras día el hombre que mira jugar fue perdiendo la vista. Hoy es ciego. El hombre que no jugaba nada pero que miraba jugar, se jugaba todos los días las miradas, los ojos, las pestañas, las pupilas, todo hasta haberse quedado ciego por eso. Hasta el que solo mira jugar, pierde, pierde la vista²⁵.

Ya de entrada observamos que su encabezamiento se corresponde al de aquellas greguerías que definen humorísticamente un tipo. Veamos algunos ejemplos: "El que no deja deudas deja deudos"; "La que plancha está llena del honrado rubor de la plancha"; "El que ronca tiene ventriloquia de león", "El que vuelve sentado en el coche fúnebre parece un suicida arrepentido"²⁶. En estos ejemplos una condición, un rasgo o una postura sirven para descubrir una conexión semántica sorprendente. Fácilmente podríamos transformar este pequeño cuento que acabamos de leer en una greguería: "El que mira jugar, apuesta los ojos". El desarrollo narrativo de este microcuento es mínimo, y el final, si bien sorpresivo y extravagante está conectado con la caracterización del personaje, que se dedica a contemplar las apuestas. Ambos géneros coinciden, pues, en la búsqueda de analogías disparatadas. A tenor de estas similitudes entre las greguerías y los caprichos (por microrrelatos) la crítica ha tendido a concebir los segundos como un desarrollo narrativo de las primeras²⁷.

Sin embargo, no podemos reducir los minicuentos de Ramón Gómez de la Serna a la estética de la greguería, es decir, a la narración de un hecho insólito o a la presentación de un tipo extravagante o de una imagen inusitada. La abundancia de las alusiones literarias o históricas muestra que Gómez de la Serna hace del capricho o del disparate un género experimental en el que los signos culturales se descomponen. Gracias a la recreación de estos motivos la narración mínima cumple una función lúdica o desacralizadora que, a su vez, reclama la atención del lector. Son frecuentes los textos que retoman algún tema bíblico, ("La salida del paraíso"; "Segunda muerte de Lázaro" en *Greguerías* (1917); "El guardia" de *El Libro Nuevo*; "La muerte de Eva" en *Los muertos y las muertas y otras fantasmagorías*) o que ficcionalizan la vida de algún personaje histórico ("Las últimas órdenes de Napoleón" también en *Los muertos y las muertas y otras fantasmagorías*). Por otra parte, su interés por lo insólito le lleva a recrear motivos que proceden del cuento fantástico como por ejemplo, el doble, el magnetismo o las metamorfosis. Estos textos son a

[25] Gómez de la Serna, Ramón, *El libro nuevo*. Madrid, Imprenta Mesón de Paños, 1920. Reeditado en Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas (Volumen V)*. Edición de Ioana Zlotescu. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1999, p. 429.

[26] César Nicolás, ob.cit., p. 67.

[27] Así Nicolás, en el estudio antes citado sobre la morfología de la greguería, sitúa al capricho dentro de "las greguerías genéricamente narrativas". Ob. cit., p. 83. Fernando Valls cree, sin embargo, que los textos de Ramón deben ser leídos a la luz de la tradición posterior del microrrelato. Vid. Introducción a Mateo Díez, Luis, *Los males menores*, Madrid, Espasa-Calpe, 1993, p. 79. Alfredo Arias, por su parte, también reivindica la independencia del capricho, al que sitúa en la tradición del "cuento cruel" y de los artículos disparatados de "Le chat noir". Vid. Arias, Alfredo, "Prologo" a Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas (volumen VII)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1999, pp. 11-59.

menudo citas paródicas de relatos canónicos, por ejemplo "La Mano"²⁸ que retoma el motivo que aparece en cuentos de Maupassant como "La Main" o "La Main d'échorché":

"El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino.

La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos la agarraron un dedo, porque era vigorosa si ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darla la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: "Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el Hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia"²⁹.

El motivo aterrador de la mano asesina aparece aquí parodiado en una versión humorística en la que la mano escribe su propia confesión y, a su vez, resuelve el enigma que encerraba la narración. "La mano" ramoniana es un claro ejemplo de lo que David Lagmanovich denomina "reescritura", categoría con la que el crítico argentino define aquellos microrrelatos que ofrecen "otra versión de la historia", ya que "La forma breve está siendo usada para una tarea de recreación de las construcciones narrativas de nuestra cultura"³⁰. A la reescritura hay que ligar, por tanto, el uso de las formas y los motivos de los subgéneros del cuento. Al margen de los que proceden de la tradición del cuento fantástico Gómez de la Serna utiliza los asuntos y los personajes de los cuentos de hadas o los cuentos infantiles. Es en el cuento policial, sin embargo, donde la parodia tiene una complejidad mayor, ya que los textos que recrean tramas detectivescas no constituyen simplemente la cita de unos motivos conocidos por el lector, sino que también inducen a una reflexión sobre los elementos que constituyen este género. Uno de ellos es la incógnita y la forma en la que ésta se resuelve en el relato. Gómez de la Serna ingenia una solución insólita para este tipo de elementos en "Por fin el crimen perfecto"³¹:

[28] En *Greguerías*. Valencia, Prometeo, 1917. Recogido en Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas* (volumen IV). Edición de Ioana Zlotescu. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1997, p. 88.

[29] Aunque el texto de Ramón comparte el motivo de ambos cuentos, parece tener una deuda más clara del segundo de ellos ("La Main") ya que este relato tiene un planteamiento parecido -se inicia con la escena de un crimen al parecer irresoluble-, está protagonizado por un juez y, como en este cuento, se describe a la mano como una "araña". Vid. Maupassant, Guy de, *Le Horla et autres contes cruels et fantastiques*. Paris, Garnier, 1976.

[30] Lagmanovich, David, *Microrrelatos*. Buenos Aires-Tucumán, Cuadernos del Norte y Sur, 2003, p. 78.

[31] *Los muertos, las muertas y otras fantasmagorías*. Madrid, Ediciones del Árbol, 1935. Cito de Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas* (volumen VII). Edición de Ioana Zlotescu. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1997, p. 762.

"No soñaba más que con el crimen perfecto, un crimen que no se supiese cómo se había realizado ni quién había podido ser su autor.

Había leído todas las novelas en que se planteaba esa posibilidad y había asistido a las películas en que la preparación de un buen crimen vale un millón de dólares. (...)

Se reía de Poe, que necesitaba, para fabricar un crimen casi perfecto, un orangután que se ha escapado con la navaja de afeitar de un marinero".

Al final, este personaje da con la manera de idear un crimen irresoluble. Prepara una escena perfecta y al cabo se suicida de manera que "nadie comprendió jamás por dónde había entrado y salido el asesino".

El protagonista establece así un diálogo con Poe y su "Crimen de la rue de Morgue", obra maestra que el personaje pretende superar con su propio suicidio. Mediante esta mezcla de realidad y literatura, se denuncia el agotamiento de un modelo narrativo. Con ese acto absurdo el personaje muestra la paradoja del crimen perfecto, y el autor ironiza sobre la consabida trama detectivesca que desentraña el enigma con una explicación racional. La alternativa de Gómez de la Serna la habíamos encontrado ya en "La mano", otro crimen perfecto que se resolvía de forma humorística. En ambos casos, la superación del modelo detectivesco estriba en la solución de la incógnita (la mano vengativa o el suicida como perfecto criminal), pero el lector sigue la trama de la misma forma que en los relatos de Poe o de Maupassant, que reservan el final para la solución de un enigma. De todos modos, no hay que olvidar que el uso paródico de los elementos muestra ansia por superar lo consabido, por desautomatizar el desarrollo rutinario de un relato. De otra forma mucho más sutil se juega con el género detectivesco en "La sangre en el jardín":

"El crimen aquel hubiera quedado envuelto en el secreto durante mucho tiempo si no hubiera sido por la fuente central del jardín, que, después de realizado el asesinato, comenzó a echar agua muerta y sangrienta.

La correspondencia entre el disimulado crimen de dentro del palacio y la veta de agua rojiza sobre la taza repodrida de verdosidades dio toda la clave de lo sucedido"³².

Esta escueta narración presenta todos los elementos de una ficción policial vuelta del revés, ya que en ella el lector asiste únicamente a la resolución del crimen, sin entrar en los pormenores del proceso. Se invierte el habitual desarrollo de una trama detectivesca que reserva el final para la resolución del enigma. Nos proporciona en unas pocas líneas y de forma no cronológica el mecanismo ("la correspondencia entre el disimulado crimen dentro del palacio y la veta de agua rojiza") y esconde al lector la reconstrucción de la historia ("la clave de todo lo sucedido"). Gómez de la Serna condensa en unas pocas líneas los elementos narrativos de un cuento policial y, a la vez, dota al texto de la tensión propia de esta nueva forma de relatar. Una imagen nos sugiere todo un universo narrativo pero a la vez no se hace alusión alguna a las circunstancias de los hechos (los interrogantes típicos: ¿Quién?; ¿Cómo?; ¿Cuándo? y ¿Por qué?). Con "La sangre en el jar-

[32] Publicado por primera vez en *La Nación* el 22 de enero de 1933 pasó a *Los muertos y las muertas y otras fantasmagorías* (1935) y a *Caprichos* (1956). Ahora en Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas* (volumen VII) p. 798. Curiosamente, este texto aparece recogido en la *Antología de la literatura fantástica* de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo. Buenos Aires, Sudamericana, 1965.

dín" no sólo se parodia el modelo narrativo sino también se invierte la apropiación de la realidad que subyace en este género, en el que el lector acompaña al detective hacia la reconstrucción, siempre racional, lógica, de la historia. En mi opinión, "La sangre en el jardín" muestra no sólo que Gómez de la Serna entendía, como Italo Calvino, que "todo relato breve puede ser todavía más breve", sino también que el camino hacia la condensación absoluta lleva aparejada una reflexión sobre el arte del relato, una abstracción de sus elementos constitutivos. El valor de los caprichos y de los disparates, por tanto, no estriba únicamente en haber reducido las dimensiones del cuento, sino también en haber propiciado una reflexión sobre los límites de la narración. Los microrrelatos ramonianos no se agotan en la rica y variada escritura greguerística. Si se puede hablar de los caprichos o de los disparates como de un precedente es porque en ellos se establece un diálogo con el cuento, género que sufre en las páginas ramonianas un proceso de reducción, abstracción y, como veíamos en "La sangre en el jardín", también de inversión. Todo con vistas a la creación de un género nuevo, género que, en palabras de Ramón, consiste en hacer del relato no más que "situaciones que se resuelven sin resolverse, solo quedándose pasmadas en su absurdidad y todo un mundo embrionario que quiere realizarse"³³.

Las "gollerías" o "trampantojos", como hemos apuntado anteriormente, consisten en la descripción de un referente de la realidad (objeto, costumbre, tipo) en un texto que, aunque suele tender a la brevedad, puede prolongarse durante varias páginas. El objetivo es ofrecer de ese aspecto o cosa una imagen inusitada que cuestione los valores semánticos que por convención se le otorgan. Un ejemplo es el texto "Estercoleros"³⁴. Los cinco párrafos de los que consta este texto no se encadenan según una progresión lógica, salvo el primero que funciona a modo de presentación, sino que atañen a un aspecto concreto del objeto seleccionado. La estructura es a primera vista arbitraria, fruto de las observaciones repentinas que haya podido extraer el escritor aunque, por otra parte, el conjunto contiene una indudable coherencia semántica. Los comentarios tienden a presentar de una forma novedosa la realidad de los estercoleros, al asociar aspectos de su naturaleza a valores positivos. Así, la acumulación caótica de objetos se concibe como un espectáculo digno de figurar en una obra de arte ("Hay que reírse de los paisajes sublimes" para optar por este "...gran sudadero de colores mezclados con copiosa profusión"). Por otra parte, ese cúmulo de sedimentos ya inservibles que forman los estercoleros encarna la imagen de una nueva savia regeneradora, pues "humean pletóricos de vida" y son "como una viruela enardecedora de la tierra, que por lo general suele estar apagada y muerta". Esta paradoja se vuelve metáfora existencial del ser humano dado que en él se encuentra

*"lo que relaciona las dos extremidades opuestas de la vida, el estercolero que está del lado del nacimiento al que está al lado de la muerte, como los cordones que hacen al estercolero principal ayudante de la vida, están los cordones umbilicales, numerosos cordones umbilicales que tiran a los estercoleros las viejas asistentes a los partos..."*³⁵

[33] *Caprichos*. Barcelona, AHR, 1956. Cito de Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas* (volumen VII). Edición de Ioana Zlotescu. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1997, p. 941.

[34] *Ramonismo* (1923). Incluido en el volumen VII de las *Obras completas* (Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, pp. 132-133).

[35] *Ibíd.*

La nueva imagen del estercolero se ofrece al lector como un redescubrimiento, un referente cuyo significado, convencional, se ha trasmutado en otro de índole paradójica, más complejo mediante la inversión de los valores previos y la asociación de realidades en principio alejadas entre sí.

En suma, el cultivo de los géneros literarios, sean heredados de la tradición o provenientes de su propio cuño personal, se caracterizan por un radical antipasatismo, de manera que su modo de concebir la literatura y, por extensión, el arte, tiene como punto de partida la libertad creativa del individuo que puede atenerse a los géneros heredados a condición de ofrecer algo distinto, nuevo, personal. Por otra parte, mediante la experimentación con las formas literarias no se busca únicamente sorprender al lector con un hallazgo genial, sino que todos los recursos que se crean para hacer de sus composiciones arte de vanguardia transmiten una representación más compleja de la realidad.

Bibliografía mínima

BONET, Juan Manuel (ed.), *Ramón en cuatro entregas*. Madrid, Museo Municipal, 1980.

DENNIS, Nigel (ed.), *Studies on Ramón Gómez de la Serna*. Ottawa, Dovehouse editions, 1988.

GÓMEZ DE LA SERNA, Gaspar, *Ramón (obra y vida)*. Madrid, Taurus, 1963.

MARTIN-HERNANDEZ, Évelyne (ed.), *Ramón Gómez de la Serna*. Université Blaise-Pascal, Centre des Recherches sur les Littératures Modernes et Contemporaines, Clermont Ferrand, 1999.

NICOLÁS, César, *Ramón y la greguería. Morfología de un género nuevo*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 1988.

REY BRIONES, Antonio del, *La novela de Ramón Gómez de la Serna*, Editorial Verbum, Madrid, 1992.

VVAA, "Ramón Gómez de la Serna", *Revista de Occidente*, núm. 80, enero de 1988.

VVAA, "Ramón Gómez de la Serna", *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 461, noviembre de 1988.

www.ramongomezdelaserna.net

Domingo García Cañedo

Diplomas de Español
Lengua Extranjera
(DELE) en Suiza

DIPLOMAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (DELE) EN SUIZA

Domingo García Cañedo
Director del Instituto Cervantes de Lyon

Dieciocho años después de su creación en 1988 por el Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, modificado por el Real Decreto 1/1992, de 10 de enero, los DELE-Diplomas de Español Lengua Extranjera se han consolidado como los diplomas de referencia para la acreditación del grado de competencia y dominio del español, contando cada vez con un mayor reconocimiento en los ámbitos académicos, empresariales y sociales en todo el mundo.

A partir de 1988, la implantación de los DELE se fue haciendo de forma gradual, con unos inicios un tanto tímidos en unos pocos centros y países, para ir extendiéndose y creando una red que actualmente envuelve prácticamente todo el mundo.

En el momento de su creación se establecen dos únicos niveles, Diploma Básico y Diploma Superior, a los que más adelante se unirá el llamado Certificado Inicial. El formato de las pruebas también irá variando hasta el modelo actual.

Todas estas modificaciones de tipo académico, junto con otros cambios en el ámbito administrativo, se recogen en 2002 en un Real Decreto que fija el sistema actual de los DELE. Me refiero al Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre de ese año, que deroga los anteriores y atribuye al Instituto Cervantes las competencias relativas a la Dirección Académica, Administrativa y Económica de los DELE. A partir de esa fecha los diplomas serán expedidos por el Director del Instituto Cervantes, en nombre del Ministro de Educación.

Tal vez convenga recordar que hasta esta fecha las competencias eran compartidas con el Ministerio de Educación, confiando, por este Real Decreto, todas las competencias al Instituto Cervantes.

Por este mismo Real Decreto se estructuran los DELE en tres niveles y se fijan sus equivalencias dentro el *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. El posicionamiento en el marco de referencia es el siguiente:

| | | |
|----|--------------------------|---------------------------------------|
| C2 | Maestría | Diploma de Español (Nivel Superior) |
| C1 | Dominio operativo eficaz | |
| B2 | Avanzado | Diploma de Español (Nivel Intermedio) |
| B1 | Umbral | Diploma de Español (Nivel Inicial) |
| A2 | Plataforma | |
| A1 | Acceso | |

Estos tres niveles sustituyen a los anteriores Certificado Inicial, Diploma Básico y Diploma Superior.

Los niveles de los Diplomas de Español Lengua Extranjera están siendo objeto de revisión constante mediante diversos procedimientos de evaluación.

El real Decreto de 2002 incorpora también una novedad y es que permite pasar las pruebas a los nacionales de países cuya lengua oficial es el español. Hasta esa fecha se consideraban los DELE como diplomas únicamente para extranjeros, excluyendo de la posibilidad de acceder a ellos a los españoles y a los hispanoamericanos. No se tenían en cuenta las circunstancias particulares del colectivo de los residentes españoles en el exterior, que tiene unas características que le acercan más al extranjero que al nativo español o hispanoamericano.

La primera lengua que aprenderán estos hijos de españoles o nacionales de un país de habla hispana, nacidos en el extranjero, en muchos casos no será el español. Van a educarse, además, en un sistema educativo extranjero y el español tampoco va a ser su lengua de comunicación habitual, circunstancias por las que su aprendizaje del español tiene todas las características del de una lengua extranjera.

Por ello se establece que, además de los nacionales de un país en que el español no sea lengua oficial, podrán "presentarse a los exámenes los nacionales de países hispanohablantes residentes en Estados donde el español no es lengua oficial, si cumplen al menos dos de las siguientes condiciones:

- El español no es la lengua materna de alguno de los progenitores.
- El español no es la primera lengua que aprendió.
- El español no es la lengua de comunicación habitual.
- No ha cursado en español la totalidad o una parte de su educación primaria o secundaria".

Esta situación particular se va a tener en cuenta desde esa fecha para permitir la obtención de un título a los españoles e hispanoamericanos que se encuentren en los supuestos citados y de esa forma permitirles competir en un mercado de trabajo en igualdad de condiciones a los nacionales del país de acogida. Es una medida que corrige una discriminación, ya que, por el hecho de conservar la nacionalidad de un país hispanohablante, un amplio colectivo no podía acceder a la obtención de los DELE, mientras que parte de ese colectivo sí podía hacerlo presentando simplemente un documento como nacional del país de acogida.

Este punto del Real Decreto permitirá ser candidatos a la obtención de los DELE a muchos alumnos de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas de Suiza. Más adelante veremos la incidencia de esta medida en el aumento de candidatos en algunos centros de examen.

LOS DELE EN SUIZA

A primera vista sorprende el gran interés del español en un país en el que, contando con cuatro lenguas nacionales, la enseñanza del español en el sistema educativo de los diferentes cantones tiene muchas limitaciones y sólo comienza después de la enseñanza obligatoria. Es, sin duda, la importancia que los suizos dan a las lenguas extranjeras, el motivo por el que el español tiene tal aceptación en amplios colectivos.

Esa importancia que se da al español no se limita al aprendizaje, sino que el interés continúa hasta la obtención de un título acreditativo y, de ahí, el éxito de los DELE.

En Suiza no comienzan a realizarse las pruebas hasta el año 1990, con un centro de examen en Berna. En esa convocatoria, y sólo en Berna, se inscribieron 98 candidatos, lo que va a marcar la tónica general del país.

En convocatorias sucesivas se van sumando los centros de examen, llegando en 2004 a seis, en las ciudades de Basilea, Berna, Ginebra, Lausana, St. Gallen y Zúrich, coincidiendo con las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas.

A medida que va creciendo el número de centros de examen van aumentando también los candidatos, pero no sólo por el efecto multiplicador de dichos centros de examen, sino también por el interés creciente que despierta la posibilidad que ofrecen los DELE de acreditar el conocimiento de español en un país muy volcado en los estudios lingüísticos. No es ajeno a este crecimiento el prestigio que van adquiriendo los diplomas con el reconocimiento por parte de universidades, organismos oficiales y empresas de diferentes países.

Podemos afirmar, sin miedo a ser tachados de presuntuosos, que, durante estos años, los DELE se han impuesto como diploma de referencia, aceptado en todos los ámbitos donde es necesaria la acreditación del conocimiento del español. Y Suiza no es ninguna excepción.

UNA NUEVA ETAPA

A fin de llevar a cabo los cometidos encomendados, el Instituto Cervantes queda facultado para establecer acuerdos de colaboración con los diferentes organismos del Ministerio de Asuntos Exteriores y del Ministerio de Educación y Ciencia, además de con instituciones académicas y culturales, españolas o extranjeras dedicadas a la enseñanza del español.

Como habíamos dicho anteriormente, en cumplimiento del Real Decreto citado, el Ministerio de Educación y Ciencia deja al Instituto Cervantes todas las competencias de

los DELE y ello va a tener una gran incidencia en Suiza, donde no existen centros del Instituto, por lo que habrá que arbitrar una solución a fin de asegurar la gestión que hasta entonces aseguraba la Consejería de Educación.

Razones de proximidad geográfica hacen que el Instituto Cervantes adscriba los centros de examen de Suiza al centro de Lyon que va a asumir la gestión económica, la labor de difusión y la organización de las pruebas. Era evidente, por tanto, establecer líneas de colaboración con la Consejería de Educación en Berna, y a través de ella, con las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas distribuidas por la geografía Helvética. Dicha colaboración ha sido muy estrecha, con una gran implicación del personal de la Consejería y Agrupaciones, y, sin ella, hubiera sido muy difícil mantener el sistema en los niveles en que estaba y continuar la expansión.

El año 2003 la Consejería de Educación gestiona todavía todo el proceso. A final de ese año teníamos seis centros de examen, que se corresponden con otras tantas Agrupaciones de Lengua y Cultura, en las ciudades de Basilea, Berna, Ginebra, Lausana, St. Gallen y Zúrich, que en nuestra opinión no cubrían el conjunto del territorio nacional. Por ello, establecemos un plan de expansión, tendente a acercar los DELE a los candidatos potenciales.

CENTROS DE TIPO 1 Y CENTROS DE TIPO 2

En la terminología de la Dirección de Diplomas distinguimos entre centros de tipo 1, gestionados en su totalidad por el Instituto Cervantes, y centros de tipo 2, que se regulan por un acuerdo de colaboración suscrito con centros de enseñanza u organismos locales.

El organismo que suscribe el acuerdo de colaboración se ocupa de la difusión, de la gestión administrativa, la realización de las inscripciones, la administración de las pruebas, comunicación con los candidatos, envío de diplomas y pago de examinadores. Aparte del prestigio en términos de imagen que ello supone para el centro colaborador, el Instituto Cervantes le proporciona los medios necesarios para una buena labor de difusión y le cede una parte del precio de inscripción.

Al no disponer de una implantación en Suiza, uno de los objetivos del Instituto Cervantes de Lyon en la nueva etapa fue el de crear una red de centros de tipo 2 allí donde se dieran las circunstancias para ello. De esta forma, en 2005, comienza la andadura de tres centros de tipo 2:

- Kantonsschule de Romanshorn, en el cantón de Turgovia.
- NSH Bildungszentrum de Basilea.
- HTW-Chur, en el Cantón de los Grisones.

Continuamos el proceso en 2006 con la incorporación de dos nuevos centros:

- TLC- The Language Center de Baden.
- IFAGE, de Ginebra.

La incorporación de centros de tipo 2 nos ha permitido también ofrecer a los candidatos la posibilidad de la convocatoria extraordinaria de agosto, que nunca antes se había realizado en Suiza. El centro de Chur comenzó en 2005, y este año se le ha sumado también el de Baden con resultados más que satisfactorios. Es una opción más que se ofrece a los candidatos. La red de centros de tipo 2 va ampliarse en 2007 con la incorporación de la Alte Kantonsschule de Aarau.

En la misma proporción han ido incorporándose a la red nuevos centros de tipo 1, siempre con el mismo objetivo de facilitar a los potenciales candidatos el acceso a los DELE. En las convocatorias de 2006 están activos, además de los seis de finales de 2003 y de los centros de tipo 2, los centros de la Alte Kantonsschule de Aarau, l'Ecole Suisse de Tourisme de Sierre, la Universidad de Neuchâtel, y el Mittelschulen Erwachsenenbildung de Lucerna, a los que es muy probable se incorpore uno nuevo en el cantón Ticino en la próxima convocatoria de noviembre. De esta forma tendremos prácticamente cubierto todo el país.

EN CONSTANTE PROGRESIÓN

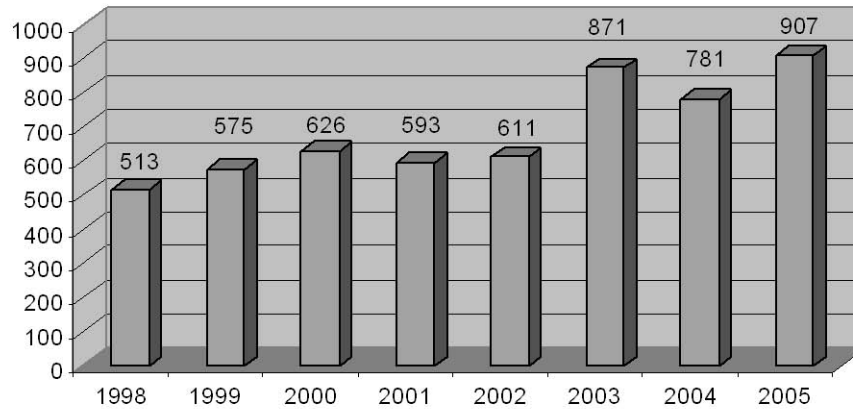
Desde la primera convocatoria de junio de 1990 en Berna, a la que se presentaron 98 candidatos, hasta la actualidad, la progresión ha sido constante y hay razones que nos hacen pensar que aún no hemos tocado techo. En este sentido cabe recordar que apenas hemos comenzado con la promoción entre los alumnos de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, donde existe una gran reserva de candidatos.

El nuevo plan de estudios de las Agrupaciones, en el que ha colaborado el Instituto Cervantes, está adaptado a los contenidos de los DELE con la finalidad de incentivarles para que puedan obtener el deseado diploma.

Los primeros resultados los hemos visto en la convocatoria de Mayo 2006 con un aumento porcentual considerable con respecto a la misma convocatoria de 2005, en buena parte debido a la campaña de información llevada a cabo en algunas de las Agrupaciones de la Confederación Helvética.

En el momento de escribir estas líneas se han celebrado ya las convocatorias de mayo y agosto 2006 y se ha cerrado el periodo de inscripción para la convocatoria de noviembre. El número total de inscritos en las tres convocatorias asciende a 992 candidatos, con lo que se mantiene la tendencia de crecimiento.

Gráfico 1: Evolución del N° de candidatos DELE



Pero una cosa son las cifras de candidatos inscritos, que son importantes, pero lo que más nos satisface son los resultados de las pruebas y el porcentaje de APTOS. Los resultados de los candidatos suizos se sitúan en lo más alto de la tabla, lo que nos demuestra una vez más, si ello fuera necesario, la importancia que se concede a los DELE y el prestigio creciente de los mismos. Sin olvidar, justo es reconocerlo, a los centros de enseñanza, tanto públicos como privados, que están haciendo una gran labor de difusión del español, con un colectivo de profesores a los que les sobra entusiasmo. Y como prueba e ilustración de ese interés y aprovechamiento, nada mejor que el siguiente cuadro, que recoge los resultados de la última convocatoria de Mayo 2006, que, por otra parte, no difieren sustancialmente de otras anteriores.

| DIPLOMA | CANDIDATOS | APTO | NO APTO | % APTOS |
|-------------------|------------|------|---------|---------|
| INICIAL | 205 | 196 | 9 | 95,6 |
| INTERMEDIO | 278 | 261 | 17 | 93,8 |
| SUPERIOR | 102 | 67 | 35 | 65,69 |
| TOTAL | 585 | 524 | 61 | 89,57 |

Los porcentajes de éxito se sitúan muy por encima de la media general de la convocatoria, que es la siguiente : Inicial, 80,02%, Intermedio, 71,07%, y Superior, 49,42%.



Aula de Lengua y Cultura Españolas de la Agrupación de Ginebra (Collège Calvin).

Manuel Grau

Las clases de Lengua y Cultura Españolas en Suiza:

una buena base para superar (también)
los exámenes del D.E.L.E.

LAS CLASES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN SUIZA: UNA BUENA BASE PARA SUPERAR (TAMBIÉN) LOS EXÁMENES DEL D.E.L.E.

BREVE REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DE MAYO 2006

Manuel Grau
Consejería de Educación en Suiza

1. ANTECEDENTES

En su planteamiento original, los exámenes para la obtención de los diferentes diplomas de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes estaban destinados a ciudadanas y ciudadanos de países cuya lengua oficial no fuera el español. Recientemente, desde 2002, esta restricción ha sido modificada para permitir que puedan presentarse a los exámenes muchas personas que, aun siendo titulares de pasaportes de países en los que se habla español, residen en un país cuya lengua oficial es distinta y reúnen, además, determinados requisitos: que el español no sea la lengua de alguno de sus padres, que el español no sea la primera lengua que aprendió, que el español no sea su lengua de comunicación habitual y, en fin, que no haya cursado en español la totalidad o parte de su educación primaria o secundaria.

Evidentemente, cualquier persona que reúna al menos dos de estas condiciones tiene, con respecto al español, una posición muy semejante a la que puede tener cualquier ciudadano de un país cuya lengua oficial no sea el español, y por lo tanto puede concurrir a los exámenes de español "como lengua extranjera".

Es ésta, exactamente, la situación en que se encuentra la inmensa mayoría de los alumnos que asisten a las clases de Lengua y Cultura Españolas (LyCE), muchos de los cuales aprovecharon la oportunidad para presentarse a los exámenes. Así, las listas de candidatos fueron recogiendo cada vez más apellidos de claro origen hispánico. Esta tendencia se aceleró todavía más en la convocatoria de mayo 2006, que ahora estudiamos, por dos circunstancias extremadamente favorables: en primer lugar por la creciente atención que los programas de LyCE, y los profesores encargados de aplicarlos, prestan a los niveles de exigencias de los Diplomas (en especial del Intermedio y del Superior); y en segundo lugar, por el acuerdo alcanzado entre la Consejería de Educación y el Instituto

Cervantes, según el cual, aquellos candidatos que frecuentan las clases de LyCE en Suiza, o que las frecuentaron en el pasado, pueden beneficiarse de un 25 % de reducción de los derechos de inscripción.

2. INSCRIPCIONES EN SUIZA, MAYO 2006

| Nivel | Alumnos LyCE | Suizos y otros | Total |
|--------------|--------------|----------------|-------|
| Inicial | 0 | 205 | 205 |
| Intermedio | 48 | 230 | 278 |
| Superior | 53 | 49 | 102 |
| Total | 101 | 484 | 585 |

Como se observa en el cuadro que antecede, 101 alumnos de LyCE se inscribieron en los exámenes de mayo de 2006. Aunque los alumnos tienen absoluta libertad para inscribirse en el nivel que estimen oportuno, es de suponer que en la mayoría de los casos consultan con sus profesores de la clase de LyCE, y efectúan su inscripción según las orientaciones que reciben. Ahora bien, desde que se abrió a los alumnos de LyCE la posibilidad de presentarse a los exámenes del DELE, e incluso desde antes, se ha podido constatar la existencia de dos actitudes distintas entre los profesores de los equipos docentes de las Agrupaciones: la de los que opinan que los alumnos deberían presentarse al Nivel Intermedio y no al Superior, y la de los que opinan lo contrario, es decir, que las clases de LyCE son o deberían ser una base suficiente para superar con holgura el máximo nivel de los DELE. Ha sido, y lo sigue siendo en la actualidad, un debate que merecería la pena analizar con más detenimiento, valorando las sin duda importantes razones en que se basan unos y otros. ¿Deben orientarse las clases de LyCE según los objetivos y métodos propios de las academias de lengua para extranjeros? ¿Se ha de limitar toda la actividad docente a preparar al alumno para superar un examen del DELE? ¿Cuál es el peso que la cultura española debe tener en la programación? Si el examen del Nivel Superior del DELE (la maestría en el dominio de la lengua) trasciende el ámbito puramente lingüístico, y requiere una determinada madurez cultural, ¿la tienen todos los alumnos de LyCE en el grado suficiente? Esta y otras preguntas, así como sus posibles respuestas, son las que alimentan este debate. La diferencia de opiniones, que es equilibrada, se refleja probablemente en las inscripciones de los alumnos, ya que aproximadamente la mitad se han inscrito en el Nivel Intermedio y la otra mitad en el Nivel Superior.

3. RESULTADOS

Según informa el director del Instituto Cervantes de Lyon en el artículo que se publica en esta misma revista, la media general de aptos en el Nivel Intermedio, convocatoria de mayo 2006, se sitúa en el 71,07 %. La media general de Nivel Superior es del 49,42 %. Los alumnos de las clases de LyCE, como se ve, obtienen unos resultados que se pueden calificar de muy brillantes, ya que se sitúan 24 y 16,5 puntos por encima de la media respectivamente en los niveles intermedio y superior.

| RESULTADOS DEL DELE - MAYO 2006 | | | |
|---------------------------------------|-----------|----------|-------|
| Alumnos de Lengua y Cultura Españolas | | | |
| Nivel | APTOS | NO APTOS | TOTAL |
| INTERMEDIO (95 % DE APTOS) | 46 | 2 | 48 |
| SUPERIOR (66 % DE APTOS) | 35 | 18 | 53 |
| TOTAL (80 % DE APTOS) | 81 | 20 | 101 |

Los candidatos suizos, según el citado informe, se sitúan "en lo más alto de la tabla". A pesar de eso, los resultados de los alumnos de las clases de LyCE todavía son ligeramente mejores.

4. CONCLUSIONES

Si en sucesivas convocatorias los alumnos de LyCE obtuvieran resultados similares a los de mayo 2006, se podría consolidar la idea de que el Nivel Intermedio no es el nivel que define las competencias de los alumnos de LyCE, y se queda "pequeño" como objetivo final, ya que una inmensa mayoría lo supera. Sería el Nivel Superior (la maestría y pleno dominio de la lengua) el que ocuparía el horizonte y la meta de las clases de LyCE, superándolo incluso con la aportación de una serie de ingredientes irrenunciables, relacionados con las raíces culturales y las tradiciones de España, de sus Comunidades Autónomas y de sus pueblos. Las clases de LyCE deben tener una naturaleza distinta de lo que son y persiguen las academias de idiomas, pero no deben ignorar por ello ninguno de los métodos de trabajo ni ninguna de las técnicas de estas instituciones, y en especial las que operan en Suiza, cuyo nivel de eficacia (tanto de sus métodos como de los profesores que los aplican) viene situando a sus candidatos entre los primeros del mundo por lo que se refiere al nivel de los resultados obtenidos.

El Nivel Superior, por lo tanto, debería ser el referente de las competencias lingüísticas de los alumnos que terminan las enseñanzas de LyCE. Un 34 % de los 53 que se presentaron, sin embargo, no lograron superar las pruebas del Nivel Superior de mayo 2006. ¿Por qué? ¿Quiénes son estos alumnos y en qué curso de las clases de LyCE se hallaban en mayo de 2006? ¿Cuál ha sido su rendimiento en las enseñanzas de LyCE? ¿Qué niveles de exigencias han cursado en el sistema educativo suizo?

En la Agrupación de Zúrich, por ejemplo, se presentaron 11 alumnos. De ellos, 10 concurren al Nivel Superior y 1 al intermedio. Todos acababan sus cursos de LyCE en 2006, salvo 2, que acabarán en años posteriores. De estos dos que acabarán en años posteriores, uno se presentó al Nivel Intermedio (obtuvo calificación de apto) y el otro al Nivel Superior (apto igualmente). Los 9 alumnos que acabaron las clases de LyCE concurren al Nivel Superior. Tres de ellos superaron la prueba, y cursaban estudios de nivel de bachillerato. Los otros 6 no superaron la prueba: 5 de ellos cursaban estudios de formación profesional, y el otro cursaba estudios de nivel de bachillerato.

Evidentemente, los números son muy pequeños, y no permiten sacar conclusiones fiables y seguras de estos datos de la ALCE de Zúrich. No cabe duda de que los alumnos que cursan bachillerato tienen unos recursos culturales mayores que los que cursan aprendizajes, y esto, lógicamente, se refleja en los resultados. Un alumno que no había terminado el currículo de las clases de LyCE también obtuvo calificación de apto en el Nivel Superior, lo que vendría a confortarnos en la idea de que el máximo nivel de los DELE es perfectamente asequible para los alumnos de LyCE.

El informe sobre los resultados obtenidos en las pruebas del DELE por los alumnos de LyCE Basilea, nos permite ser incluso más optimistas con respecto a la preparación obtenida por estos alumnos en las clases de LyCE. De los 13 alumnos que concurren al Nivel Intermedio (8 acabarán el currículo de LyCE en 2008 o 2009; 5 acabaron en 2006), tan sólo uno cursaba estudios de nivel de bachillerato. Todos obtuvieron calificación de apto, menos uno. Este alumno, que no realiza estudios de bachillerato, curiosamente suspendió en el grupo de comprensión auditiva y expresión oral, un sector en el que los alumnos de las clases de LyCE suelen obtener los mejores resultados. Por lo que respecta al Nivel Superior, al que concurren 10 alumnos (todos ellos acababan el currículo de LyCE en 2006), 7 obtuvieron calificación de apto. De estos 7, tan sólo 2 estaban cursando estudios de bachillerato. De los 3 que obtuvieron calificación de no apto, uno cursaba estudios de bachillerato.

En la Agrupación de Berna, por citar otro ejemplo, los candidatos del nivel intermedio acaban sus estudios, en general, en 2007, mientras que los candidatos del superior acaban sus estudios de LyCE en 2006. Ocho alumnos se presentaron al nivel intermedio: todos ellos superaron la prueba, menos uno, que, sorprendentemente, estaba cursando estudios de bachillerato en el sistema educativo suizo. Los 13 alumnos que concurren al nivel superior superaron la prueba. De ellos, sólo 3 cursaban estudios de bachillerato. Se trata de unos resultados sumamente positivos y estimulantes.

En resumen, las consecuencias que podríamos sacar son:

1. Los alumnos de LyCE que se presentan al Nivel Intermedio del DELE lo hacen generalmente antes de terminar las enseñanzas de LyCE, y superan las pruebas en una abrumadora mayoría de casos (95 %).
2. Los alumnos de LyCE que se presentan al Nivel Superior del DELE lo hacen generalmente en el mismo año en que terminan las enseñanzas de LyCE.
3. Aunque se haya podido pensar en alguna ocasión que la superación o no del Nivel Superior del DELE está muy relacionada con el tipo de formación que realizan los alumnos en el sistema educativo suizo, lo cierto es que los datos de que disponemos en este momento no corroboran esta hipótesis: cerca del 70 % en Basilea y el 100 % en Berna de los alumnos procedentes de itinerarios distintos del bachillerato obtuvieron calificación de apto en el Nivel Superior. Por otra parte, como hemos dicho más arriba, no es suficiente el cursar estudios de bachillerato en el sistema suizo para superar el Nivel Superior.



Aula de Lengua y Cultura Españolas de la Agrupación de Neuchâtel (École de Commerce).

Núria Borda Ortiz
Blanca Lacasta Laín

Las recientes reformas en el sistema educativo suizo y sus implicaciones en la enseñanza del español en los estudios reglados no universitarios.

Panorama 2005-06

LAS RECIENTES REFORMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS ESTUDIOS REGLADOS NO UNIVERSITARIOS. PANORAMA 2005-06

Núria Borda Ortiz

Blanca Lacasta Laín

Asesoras Técnicas de la Consejería de Educación en Suiza

1.- OBJETIVOS

La Confederación Helvética posee un sistema de educación descentralizado, en el cual la mayor parte de las competencias educativas recae en los cantones, entre ellas el diseño de los planes de estudio y la expedición de títulos. Sin embargo, en la última década, los sistemas educativos de los distintos cantones han experimentado una serie de reformas que han ido encaminadas, no sólo a adecuar la oferta educativa a las necesidades actuales, sino también, y principalmente, a adaptar sus planes de estudio a un nuevo marco normativo vigente a nivel federal que introduce unos estándares mínimos comunes que todos los cantones deben observar y cumplir. Con ello se inicia una etapa encaminada a lograr una cierta armonización en los planes de estudio y en las prácticas educativas de las enseñanzas regladas, tanto en las etapas obligatorias como en las no obligatorias. En concreto, en el ámbito de la enseñanza secundaria post-obligatoria, en el que vamos a centrar este informe, en todas sus ofertas formativas –estudios de bachillerato, estudios de cultura general y formación profesional– las nuevas normativas desarrolladas a nivel federal introducen unas estructuras relativamente estrictas encaminadas a garantizar la validez y el reconocimiento de los títulos en todo el territorio de la Confederación. Aunque los cantones siguen teniendo la competencia exclusiva en el diseño de los planes de estudio, los nuevos modelos curriculares, como consecuencia de la aplicación del nuevo marco normativo, están actualmente supeditados a la inclusión de los citados estándares mínimos comunes.

Estos cambios en las directivas educativas han afectado a la posición de ciertas asignaturas en los planes de estudio, entre ellas el español, principalmente en el Bachillerato. La Consejería de Educación en Suiza, como parte de sus funciones de apoyo a las enseñanzas de español en el marco del sistema educativo suizo, viene desarrollando distintas actividades encaminadas a este fin: formación del profesorado en Suiza y en España,

mantenimiento de un Centro de Recursos didácticos, promoción de intercambios de profesores y alumnos, difusión de información en materia educativa por medio de publicaciones, etc. Para el desarrollo de sus actividades de apoyo a la enseñanza del español dentro de sistema educativo es de especial interés para la Consejería de Educación conocer en profundidad los cambios normativos que se han llevado a cabo, así como el impacto de los mismos en los planes de estudio y en los datos de centros, profesorado y alumnado.

El último informe publicado sobre la situación del español en el sistema educativo suizo fue el realizado por el profesor de la Universidad de Friburgo Julio Peñate, durante el curso 2000-01. En él se empezaba a vislumbrar que las reformas educativas habían tenido determinadas consecuencias en las enseñanzas de español en el Bachillerato. Transcurridos cinco años, en el curso 2005-06, hemos querido hacer un nuevo análisis de la trayectoria del estudio del español en los estudios de Bachillerato e introducir, además, los estudios de Cultura General y la Formación Profesional. Las variaciones detectadas justifican la realización y la publicación de este nuevo estudio.

Igualmente, el sistema de formación inicial del profesorado ha experimentado cambios notables, que también vamos a reflejar en este informe, producidos a causa de dos circunstancias: la creación de las nuevas Escuelas Superiores de Pedagogía y la adaptación al marco internacional acordado en la declaración de Bolonia.

Por sobrepasar los límites previstos para este artículo, limitado a la formación reglada no universitaria, se ha dejado para una ocasión posterior el estudio de la situación del español en los niveles universitarios y en los estudios no reglados.

2.- PROCEDIMIENTO

La realización del presente trabajo no ha estado exenta de dificultades para la recopilación de datos, debidas en parte a la descentralización de la Confederación en materias de política educativa. Además, a ello hay que añadir el carácter de materia optativa que tiene el español, así como las notables diferencias en los planes de estudios de los diferentes cantones, y la autonomía con la que cuentan los centros para su diseño curricular en materia de asignaturas de libre elección. De ahí que la labor de recopilación de datos haya sido sumamente laboriosa y haya habido que realizarla centro a centro.

El proceso de trabajo seguido ha estado condicionado por todos estos aspectos. En primer lugar se recabó la información relativa a las variaciones experimentadas en materia de legislación educativa: en este informe se ofrecen unas breves pinceladas de aquellas etapas en las que la enseñanza del español no está presente y se analiza con más detalle la etapa de secundaria post-obligatoria y la formación del profesorado.

En segundo lugar se procedió a la actualización de la base de datos de los Centros de Bachillerato, Cultura General y Formación Profesional, públicos y privados, en los que se estudia español, de los diversos Cantones. Para ello, Internet ha sido una fuente fundamental, que nos ha permitido indagar en las directivas educativas de los cantones y en los planes de estudio de los distintos centros. Una vez localizados los centros, se envió a cada uno de ellos una encuesta en la que se solicitaba información sobre distintos aspectos de interés para nuestros propósitos.

Dentro de esta fase de recogida de datos, el primer gran bloque que abordamos, porque teníamos evidencia de que allí se concentraba el mayor número de estudiantes de español en la enseñanza reglada, fue el del Bachillerato. El citado informe de 2001¹ había arrojado unas cifras de 111 centros de Bachillerato en los que se cursaba español. A día de hoy podemos documentar 118 centros. A cada uno de ellos se le envió, en febrero de 2006, un cuestionario en el que se solicitaba la siguiente información:

1) Datos del Centro: Nombre de la escuela, enseñanzas o etapas que se imparten.

2) Alumnado:

- Número total de alumnos que tiene escolarizados.
- Número de alumnos que estudian español en cada curso, teniendo en cuenta tanto las asignaturas optativas específicas como las de libre elección.
- Número de alumnos hispanófonos, entre los que estudian español.
- Evolución en los últimos años.
- Motivación para escoger español.

3) Profesorado:

- Número de profesores de español, asignaturas que imparte, horas de dedicación a la materia y lengua materna.
- Aspectos en los que le gustaría verse apoyado: cursos de formación, acceso a materiales didácticos, presentación de nuevos métodos, actividades culturales, intercambios de alumnos, auxiliar de conversación, otros.

4) Enseñanzas:

- Libro de texto utilizado y valoración.
- Antigüedad de las enseñanzas de español.
- Número de alumnos que se presentan al DELE y a qué niveles.
- Actividades de promoción del español realizadas por el departamento: actividades culturales, jornadas de puertas abiertas, intercambios de alumnos, viajes a España, página Web, otros.

5) Previsiones sobre la evolución del alumnado y del profesorado.

[1] Julio Peñate Rivero, "La enseñanza del español en Suiza: datos de un estudio empírico", en *Aula de español* 1, noviembre de 2002.

El proceso de recogida de datos implicó diversas cartas, llamadas y correos electrónicos con los profesores del departamento. Finalmente, en aquellos casos en los que no pudimos obtener datos del departamento nos dirigimos a la secretaría o a la dirección del centro, solicitando en ese caso únicamente el número de alumnos matriculados en los distintos cursos de español. Por tanto, las cifras de alumnos que vamos a presentar son más o menos absolutas –salvando posibles márgenes de error–, mientras que las referidas al origen del alumnado, al profesorado, materiales, perspectivas y a ciertos datos académicos se basan en el análisis de las encuestas, contestadas por el 85% de los centros.

Tras la recogida de todos estos datos, se precedió al vaciado de los mismos, a su tratamiento, valoración y comparación con los que teníamos del 2001, para acabar reflejando las conclusiones en este informe.

El segundo bloque que abordamos fue el del resto de enseñanzas de Secundaria II, es decir, las Escuelas de Cultura General y los distintos tipos de escuelas de Formación Profesional. Puesto que no nos constaba ningún estudio anterior en este ámbito, el trabajo fue, si cabe, más laborioso, investigando en las páginas Web de los distintos cantones y centros, aunque, como era previsible, la presencia del español es mucho menor.

3.- EL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO

Las competencias en materia de educación recaen en la Confederación, los Cantones y los Municipios, aunque no a partes iguales, siendo los cantones quienes ejercen la mayor parte de ellas y quienes asumen la mayor parte de cargas financieras.

Con la organización descentralizada se tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística suiza. A nivel federal están regulados aspectos como la edad de escolarización, el comienzo y la duración del año escolar, así como la duración de la escolarización obligatoria. Por lo demás cada cantón promulga sus propias leyes escolares. También los municipios disponen de una autonomía relativamente amplia, lo cual favorece la toma de decisiones que se adapten a situaciones locales concretas.

En Suiza no existe un Ministerio Educación que tenga competencias a nivel nacional. Cada cantón tiene su propio Departamento de Educación. La cooperación de los cantones en materia de educación tiene lugar en la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Educación Pública (EDK / CDIP), compuesta por los 26 responsables cantonales en materia de educación. La EDK / CDIP juega hoy en día un papel importante en la armonización de las directivas de los sistemas de enseñanza. Está desarrollando proyectos para la armonización vinculante, en las escuelas de enseñanza obligatoria, en los ámbitos del idioma de enseñanza, las lenguas extranjeras, las matemáticas y las ciencias naturales. Con ello se quiere garantizar la calidad educacional a nivel nacional. Una mejor armonización de los sistemas de enseñanza cantonales ha de facilitar adicional-

mente la movilidad de los alumnos en todo el territorio suizo. Además, tras el referéndum de mayo de 2006, posee la competencia de tomar decisiones vinculantes para todos los cantones en asuntos de política educacional en caso de que éstos no sean capaces de llegar a un acuerdo.

El sistema educativo suizo comprende las siguientes etapas:

- Educación Infantil.
- Educación Obligatoria:
 - Educación Primaria.
 - Educación Secundaria Obligatoria.
- Educación Secundaria Post-obligatoria:
 - Bachillerato.
 - Formación Profesional de grado medio.
 - Cultura General.
- Estudios Universitarios y Formación Profesional de Grado Superior.
- La Formación Continua y las Enseñanzas de Postgrado.

3.1 Educación infantil

Se entiende por educación infantil aquella que prepara a los niños y niñas para la educación obligatoria. Los niños tienen el derecho, pero no la obligación, de asistir a las enseñanzas de esta etapa durante un período de entre uno y tres años, según los cantones. La edad de acceso a este tipo de enseñanzas depende de la edad de escolarización obligatoria y varía de un cantón a otro. De manera global se puede decir que 5 años es la edad en la que coinciden más cantones.

3.2 Educación Obligatoria

3.2.1 Educación primaria

La educación primaria comprende los primeros 5 ó 6 años de la escolaridad obligatoria. La edad de acceso oscila entre los 5 y los 7 años. El objetivo de esta etapa es el dominio de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo, y la introducción de otras materias elementales.

3.2.2 Educación Secundaria obligatoria (o Secundaria I)

La Educación Secundaria I representa la continuación de la primaria hasta el final de la etapa de escolarización obligatoria. En la mayoría de cantones comienza a partir del 7º curso (cuando el alumno tiene unos 13 años) y dura hasta el 9º curso. El objetivo de la Secundaria I es la adquisición de una formación general básica, así como la preparación para cursar estudios profesionales o para el acceso a una escuela de formación general post-obligatoria. El profesorado posee la especialidad de las asignaturas que imparte. En

este nivel puede distinguirse entre escuelas que imparten enseñanzas de exigencias elevadas, escuelas que imparten enseñanzas de exigencias básicas o bien escuelas que no realizan ningún tipo de selección basada en las capacidades del alumnado. Las escuelas de exigencias básicas no realizan ningún tipo de prueba de acceso a los alumnos, mientras que aquellos que desean acceder a una escuela de enseñanzas elevadas tienen que cumplir los criterios de selección que la escuela determine. Al finalizar esta etapa, una gran variedad de "ofertas puente", como por ejemplo el 10º curso, ofrecen a los alumnos la posibilidad de mejorar su acceso a la secundaria post-obligatoria.

3.3 Secundaria post-obligatoria (o Secundaria II)

3.3.1 Estudios de Bachillerato

Estos estudios preparan para obtener el Certificado de Madurez (o Bachillerato) y dan acceso directo a la Universidad. En la mayoría de cantones se cursan tras la secundaria obligatoria y duran entre 3 a 4 años, aunque en unos pocos cantones pueden empezarse antes y en ese caso duran entre 6 y 7 años (*Langzeitgymnasium*, o Instituto de larga duración). En todos los casos, la duración de la escolaridad desde el inicio de la enseñanza primaria hasta la prueba de madurez es de 12 años por lo menos.

La última reforma del Bachillerato tuvo lugar en 1995 con el ánimo de establecer un marco que permitiera homogeneizar dichos estudios en todo el país. Los planes de estudio de las distintas etapas escolares, obligatorias y no obligatorias, siguen siendo competencia de los cantones. Asimismo, los diplomas que certifican haber cursado dichas etapas son igualmente expedidos por los cantones. Sin embargo, a fin de garantizar una cierta uniformidad, el 1 de agosto de 1995 entró en vigor el *Reglamento para el reconocimiento de los títulos de Bachillerato (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR / Règlement sur reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, RRM)*, que establece los criterios que éstos deben cumplir para que tengan validez en la totalidad de la Confederación.

El MAR-RRM preveía un período máximo de transición de 8 años para que los cantones adaptaran sus planes de estudio, período que finalizó en agosto de 2003, por lo que actualmente está completamente implantado. Según regula este documento normativo, en el Bachillerato se cursarán siete asignaturas obligatorias, una asignatura optativa específica y una asignatura optativa complementaria. Las asignaturas fundamentales obligatorias son:

Lengua primera (la del cantón).

Una segunda lengua del país.

Una tercera lengua (una tercera lengua del país, inglés o bien una lengua clásica).

Matemáticas.

Ciencias naturales, que engloban obligatoriamente biología, química y física.

Ciencias humanísticas, que engloban obligatoriamente geografía, historia e introducción a la economía y al derecho.

Artes plásticas y/o música.

La asignatura optativa específica se escogerá de entre una de las siguientes:

- Lenguas clásicas (latín y/o griego).
- Lenguas modernas (una tercera lengua nacional, inglés, español o ruso).
- Física y matemáticas aplicadas.
- Biología y química.
- Economía y derecho.
- Filosofía / pedagogía / psicología.
- Artes plásticas.
- Música.

La asignatura optativa complementaria se escogerá de entre las siguientes:

- Física.
- Química.
- Biología.
- Matemáticas aplicadas.
- Historia.
- Geografía.
- Filosofía.
- Religión.
- Economía y Derecho.
- Pedagogía / Psicología.
- Artes plásticas.
- Música.
- Deporte.

La elección de asignaturas presenta las siguientes restricciones: cuando una lengua sea cursada como asignatura fundamental obligatoria no podrá cursarse como asignatura específica; asimismo tampoco puede cursarse la misma asignatura como materia específica y como materia complementaria.

El tiempo de dedicación que el plan de estudios prevé para cada una de las áreas de conocimiento es el siguiente:

Asignaturas fundamentales obligatorias:

- | | |
|---|--------|
| - Área de lenguas: | 30-40% |
| - Área de matemáticas y ciencias naturales: | 20-30% |
| - Área de ciencias sociales: | 10-20% |
| - Área de arte: | 5-10% |

Asignaturas optativas:

Asignatura específica, asignatura complementaria y trabajo de madurez: 15-25%.

Al final del Bachillerato el alumno debe realizar la prueba final de Madurez, así como el trabajo de Madurez. En dicha prueba se evaluarán como mínimo cinco asignaturas de

Bachillerato, entre ellas la asignatura específica. Las otras asignaturas son: la lengua primera, una segunda lengua, matemáticas y otra que determine el cantón.²

El número de alumnos que cursa estudios de Bachillerato se ha incrementado en los últimos años. Si en 1990 eran 54.000, en el curso 2004-05 fueron 66.309³, cifra que representa un 21,2 % del total de alumnos escolarizados en la enseñanza secundaria no obligatoria.

3.3.2 Escuelas de Cultura General

Las Escuelas de Cultura General pertenecen al nivel de Secundaria post-obligatoria y constituyen, junto con los Institutos de Bachillerato, el grupo de las llamadas Escuelas de Formación General, en contraposición con las diferentes formas de Formación Profesional. A raíz de las citadas reformas llevadas a cabo recientemente en la Enseñanza Secundaria post-obligatoria, las Escuelas de Cultura General surgen a partir de la evolución de las antiguas Escuelas de Grado de Diploma, a las cuales en la actualidad han sustituido en su mayor parte.

Existen en Suiza unas 59 escuelas de este tipo y en ellas se cursa durante tres años una formación general a tiempo completo. Este nivel prepara a los alumnos para que puedan continuar sus estudios en Escuelas de Formación Profesional Superior (*Höhere Fachschulen / Écoles de Formation Professionnelle Supérieure*) y en determinados ámbitos de las Escuelas Superiores Especializadas (*Fachhochschulen / Hautes Écoles Spécialisées*).

Tras cursar este nivel el alumno puede optar a dos tipos de certificados. El básico es el Certificado de Cultura General, que se obtiene tras completar los tres cursos que conforman esta etapa. Permite el acceso a las Escuelas de Formación Profesional Superior. Aquellos alumnos que deseen obtener un certificado con un valor añadido, el Certificado de Madurez Profesional, tienen la posibilidad de acceder a él completando la formación teórica en la escuela con un trabajo sobre algún aspecto de cultura general, o bien a través de prácticas en algún sector del mundo laboral. Dicho certificado les permitirá el acceso a estudios en las Escuelas Superiores Especializadas, en los ámbitos de la salud, la comunicación, las ciencias sociales, la pedagogía, la comunicación y la información (lingüística aplicada), las artes y la creación, la música, el teatro y la psicología aplicada.

Las escuelas de cultura general son competencia de los cantones. El reconocimiento intercantonal de los diplomas expedidos por los mismos está regulado por dos documentos normativos de la EDK / CDIP: El "Reglamento para el reconocimiento de los certificados de las escuelas de cultura general", de 12 de junio de 2003 y el "Plan de estudios marco para las escuelas de cultura general", de 9 de septiembre de 2004.

[2] Fuente: Decreto del Consejo Federal/Reglamento de la EDK/CDIP sobre el reconocimiento de los títulos de Bachillerato (MAR/RRM) de 16 de enero/15 de febrero de 1995.

[3] Fuente: Oficina Federal de Estadística, Neuchâtel, 2005.

En el curso 2004-05 estaban matriculados en este tipo de escuelas unos 13.366 alumnos⁴, un 6,6% del alumnado de secundaria post-obligatoria.

3.3.3 Formación profesional

A diferencia de las escuelas de cultura general, en los aprendizajes profesionales el alumno recibe una formación en un determinado ámbito profesional. El trabajo práctico en una empresa se complementa con una formación teórica en la escuela. Aproximadamente dos tercios de los jóvenes en Suiza cursan, después de la secundaria obligatoria, una formación profesional. En la formación profesional participan tanto la confederación, como los cantones y organizaciones del mundo laboral. Existen unas 300 profesiones reconocidas. La formación profesional en el nivel de secundaria post-obligatoria dura entre dos y cuatro años y en ella se ofrecen varias posibilidades de elección:

- Formación profesional básica de dos años. Posibilita a los jóvenes con capacidades eminentemente prácticas la obtención de un certificado profesional reconocido, el Certificado Profesional Federal.
- Formación profesional básica de tres o cuatro años, que prepara para el desempeño de una profesión y concluye con la obtención del Certificado Federal de Capacidad.
- La Madurez profesional es una formación general de mayor amplitud y profundidad y complementa la formación profesional básica de tres o cuatro años. Una parte integrante del Certificado de Madurez Federal es el Certificado Federal de Capacidad. La Madurez Profesional puede obtenerse de dos formas: bien a través de la escolarización en la institución educativa correspondiente y un examen final (simultáneamente a una formación profesional básica o después de haber finalizado dicha formación), o bien realizando por libre la Prueba de Madurez Federal tras haber obtenido el Certificado Federal de Capacidad. La duración de estos estudios es de seis semestres como mínimo. La Madurez Profesional permite el acceso directo a las Escuelas Superiores Especializadas y, con un examen adicional –la llamada Pasarela–, posibilita también el acceso a la Universidad.

La formación profesional se lleva a cabo simultáneamente en las empresas y en la escuela. En la empresa, durante tres o cuatro días por semana, se adquieren las capacidades prácticas relacionadas con la profesión. En la escuela profesional, con una asistencia de uno o dos días por semana, se adquiere la formación académica, tanto general como relacionada con la profesión. Existen también otras formas de organización de la formación profesional básica, como por ejemplo las formaciones que tienen lugar íntegramente en la escuela (talleres de aprendizaje y escuelas de informática), o incluso modelos en los que la asistencia a la escuela va disminuyendo gradualmente, y otros modelos que contemplan unos años de aprendizaje básico.

[4] Fuente: Oficina Federal de Estadística, Neuchâtel, 2005.

La formación profesional es competencia tanto de la Confederación como de los cantones y de las organizaciones del ámbito del trabajo. La Confederación, representada por la Oficina Federal de Formación Profesional y Tecnología, asume la dirección estratégica y el desarrollo de la formación profesional. Dentro de sus competencias recaen, entre otros, la legislación, la garantía de calidad y el desarrollo del sistema en su conjunto, así como la promoción de la innovación. La formación del profesorado y de los formadores profesionales estaba hasta hace poco en manos del Instituto Suizo de Pedagogía Profesional (ISPP). Con la entrada en vigor de la nueva **Ley de Formación Profesional (2004)**, se ha reorganizado también el ISPP y pasa a llamarse Instituto Universitario Federal de Formación Profesional (*Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, EHB / Institut universitaire fédéral de la formation professionnelle*). Este instituto, que entra en funcionamiento en otoño de 2006, pasa a ser el centro de competencias de la Confederación para la enseñanza y la investigación en el campo de la pedagogía profesional, la formación y la evolución profesionales. Sus cometidos principales son la formación de profesores y de formadores profesionales, así como el desarrollo de la investigación en el campo de la formación profesional.

Los cantones son responsables del funcionamiento y de la inspección de las escuelas profesionales. Para ello cuentan con las oficinas cantonales de formación profesional. Además de ello, los cantones son responsables de las ofertas escolares a tiempo completo y de los centros de información y orientación profesional.

Las organizaciones del mundo laboral (asociaciones profesionales, colaboradores sociales, otras organizaciones competentes de la formación profesional, así como empresas) definen los contenidos, facilitan la cualificación profesional y proporcionan plazas de formación.

La reciente revisión de la Constitución Federal (en vigor desde el 1 de enero de 2000) transmite a la Confederación la competencia legal de regular la formación profesional. La entrada en vigor de la nueva Ley de Formación Profesional del 1 de enero de 2004 y la ordenanza sobre formación profesional han desencadenado un gran número de reformas en dicha formación. A partir de ahora todas las profesiones no universitarias son competencia de la Confederación y, consecuentemente, están reguladas según un sistema homogéneo. Asimismo, las profesiones del ámbito de la salud, lo social y las artes aplicadas, que hasta ahora eran competencia de los cantones, pasan a serlo de la Confederación.

La nueva Ley de Formación Profesional prevé vías nuevas y más diferenciadas, así como mayor transparencia en el sistema de la formación profesional. Se ha abierto un período de transición de 5 años, durante el cual todas las profesiones serán adaptadas a la nueva normativa. Para la revisión de las cerca de 300 profesiones acreditadas la Confederación y los cantones han creado el "Plan maestro de formación profesional". Estos cambios han conllevado la introducción de nuevos planes de estudio (Plan de estudios marco para los responsables de formación profesional y Plan de estudios marco de la formación gene-

ral), así como nuevos Planes de estudio para la formación inicial y continua del profesorado y de los responsables de formación profesional en las escuelas superiores.

En el curso 2004-05 cursaron algún tipo de estudios de formación profesional un total de 217.476 alumnos, el 70% del alumnado escolarizado en la etapa de secundaria post-obligatoria⁵.

3.4 Estudios Universitarios y Formación Profesional de Grado Superior

En Suiza existen tres tipos de instituciones donde se pueden cursar estudios de nivel universitario o terciario:

3.4.1 Universidades y Escuelas Politécnicas Federales

Hay tres Universidades en la Suiza francófona (Ginebra, Lausana y Neuchâtel), cinco en la Suiza alemana (Basilea, Berna, Zúrich, Lucerna y St. Gallen) y una en la zona italiana, con su sede principal en Lugano. La Universidad de Friburgo es la única bilingüe (francés y alemán). Además de las diez universidades cantonales hay dos Escuelas Politécnicas Federales en Zúrich y Lausana, donde se cursan estudios de índole técnica.

3.4.2 Escuelas Superiores Especializadas

Las Escuelas Superiores Especializadas fueron creadas hace una década y poseen una marcada orientación práctica de nivel universitario. Los programas de enseñanza dedican mucho espacio a prácticas profesionales del campo laboral elegido. La confederación y los cantones comparten competencias en el sistema de este tipo de Escuelas Superiores. Las quince Escuelas Superiores de Pedagogía, cuyo objetivo es la formación del cuerpo docente, quedan englobadas en esta tipología.

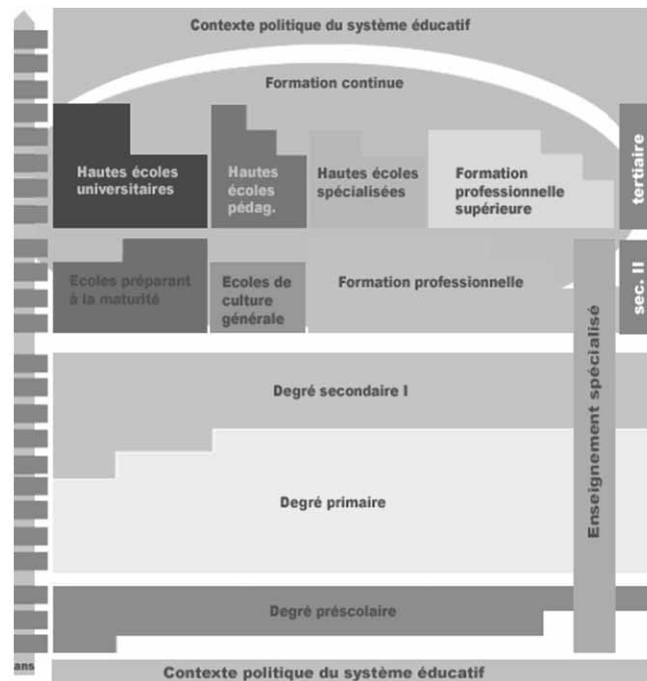
Entre los retos actuales se encuentran la continuación de las reformas de Bolonia, su posicionamiento en el panorama universitario en Suiza y en un contexto internacional, la construcción de un sistema de innovación y desarrollo orientado a la práctica y una mayor conexión con las Universidades y con las Escuelas politécnicas.

La oferta de estudios comprende actualmente campos de la técnica, la economía, el diseño, la salud, el trabajo social y el arte.

3.4.3 Escuelas de formación profesional superior

En Suiza existen más de cien institutos de formación técnica reconocidos a nivel nacional. La mayoría de esas escuelas superiores se dedica a la formación técnica. Las calificaciones que se adquieren en estos centros de enseñanza superior son en muchos puntos equiparables a las adquiridas a nivel universitario en otros países.

[5] Fuente: Élèves et étudiants 2004-05, Oficina Federal de Estadística, Neuchâtel.



El sistema educativo suizo (Fuente: www.educa.ch)

4.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

4.1 La formación inicial del profesorado

En la última década se ha llevado a cabo una reforma integral del sistema de formación inicial del profesorado. Si hasta entonces ésta había tenido lugar principalmente en los llamados Seminarios de Profesores, con la creación de las nuevas Escuelas Superiores Especializadas en 1993, se inicia el proceso de trasladar la formación del profesorado a las llamadas Escuelas Superiores de Pedagogía. De los 150 Seminarios de Profesores dependientes de los cantones se pasa a 15 Escuelas Superiores de Pedagogía, lo que significa que la formación del profesorado se traslada al nivel universitario. Para acceder a ellas se hace necesario estar en posesión del título de Bachillerato (aunque otras vías de acceso son posibles), mientras que hasta entonces los Seminarios de profesores que formaban docentes para las etapas obligatorias y para la infantil pertenecían al nivel de secundaria post-obligatoria y se accedía a ellos al finalizar la escolarización obligatoria. La certificación alcanzada generalmente era sólo válida en el cantón en el que se obtenía.

Los planes de estudio siguen siendo competencia exclusiva de los cantones; sin embargo, las recomendaciones de la EDK/CDIP de 1995 en relación con la creación de las

Escuelas Superiores de Pedagogía introducen unas estructuras relativamente estrictas respecto a estos estudios, con la finalidad de garantizar unos estándares mínimos para el reconocimiento de las certificaciones en todo el territorio de la Confederación.

Las principales características de la formación en las Escuelas Superiores de Pedagogía son:

- Participación en la investigación.
- Movilidad entre instituciones educativas.
- Institucionalización de la oferta de formación continua y complementaria.

Los ámbitos de los que se ocupan dichas Escuelas de Pedagogía son:

- Formación del profesorado de todos los niveles: Infantil, Primaria, Secundaria obligatoria y Secundaria post-obligatoria (con excepción de la formación profesional).
- Formación continua del profesorado.
- Investigación pedagógica aplicada.
- Orientación al profesorado y apoyo en la fase inicial de la profesión.

Una segunda reforma ha tenido lugar en 2002, con la aprobación, por parte de la EDK/CDIP, de las directivas para aplicar la declaración de Bolonia en las Escuelas Superiores Especializadas y en las Escuelas Superiores de Pedagogía. Estas directivas garantizan la coordinación nacional de esta reforma global de los estudios universitarios que se inició en 1999 en los países europeos. El plazo fijado para la adaptación de todos los estudios universitarios al sistema de dos niveles es el año 2010. El primer nivel lleva al diploma de *Bachelor* y consta de 180 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*); el segundo lleva al diploma de Master y consta de entre 90 y 120 créditos ECTS más.

Actualmente conviven en los estudios de Pedagogía los dos planes de estudio, el anterior y el de Bolonia, aunque el anterior está en fase de extinción, pues los nuevos estudiantes cursan ya el plan europeo. La formación y titulaciones correspondientes a cada etapa educativa, que dicho plan prevé, son las siguientes:

- Enseñanza pre-escolar y primaria. Dependiendo de cada Escuela Superior de Pedagogía, estos estudios pueden cursarse para la etapa pre-escolar, la etapa primaria o ambas. La carrera consta de 180 créditos ECTS que, cursados a dedicación completa, tienen una duración de 3 años. El título al que conducen es *Bachelor of Arts/Science in Pre-Primary Education*, *Bachelor of Arts/Science in Primary Education* o bien *Bachelor of Arts/Science in Pre-Primary and Primary Education*. En el diploma figuran también las asignaturas y los cursos para los cuales está acreditado el titular del mismo.
- Enseñanza secundaria obligatoria. Esta formación consta de 270-300 créditos ECTS (4 ó 5 años a dedicación completa) y puede efectuarse de manera integrada (es decir cursando la formación científica y pedagógica simultáneamente) o bien de manera consecutiva. Estos estudios se concluyen con los diplomas de *Master of Arts in Secondary Education* o bien *Master of Science in Secondary Education*.

En el diploma constan la/s asignatura/s para la/s que está acreditado el titular del mismo. Dependiendo de la Escuela de Pedagogía es también posible la combinación de Secundaria obligatoria / Instituto de Bachillerato.

- Estudios de Bachillerato. La formación para profesor de Bachillerato constituye un complemento a la correspondiente formación de *Master of Arts* o *Master of Science* y se adquiere durante o después de la formación científica. Mientras que la formación científica se adquiere en la universidad, para adquirir la formación didáctica y pedagógica necesaria, el futuro profesor deberá dirigirse a una Escuela Superior de Pedagogía y completar allí los 60 créditos ECTS requeridos para acceder a la titulación de profesor de Bachillerato. Las asignaturas o áreas para las que acredita el título constan en el mismo. La declaración de Bolonia no prevé ninguna certificación específica para esta formación pedagógica adicional del profesorado de bachillerato. El título al que se accede es el de *Master of Arts* o *Master of Science* de la especialidad correspondiente.
- Formación Profesional. La formación de los profesores de formación profesional no tiene lugar en las Escuelas Universitarias de Pedagogía, sino en el Instituto Universitario Federal de Formación Profesional, con sedes en Zollikofen, Lausanne y Lugano.

4.2 La formación continua del profesorado

La formación continua del profesorado fue, en general, desarrollada y ampliada entre los años sesenta y ochenta respectivamente. Actualmente existen simultáneamente distintos sistemas, cuyas diferencias tienen que ver principalmente con la etapa a la que se dirigen y el tipo de institución que organiza la formación. Es evidente una pluralización de las instituciones, así como de las instituciones competentes. En los últimos años además se ha desarrollado notablemente la formación organizada por las propias escuelas (formación interna), ligada principalmente a la autonomización parcial de las escuelas, así como a un presupuesto propio para formación.

Las diferentes instituciones que ofrecen formación son:

- Escuelas Superiores de Pedagogía (dependientes del cantón).
- Central Suiza para la Formación Continua del Profesorado de Enseñanza Secundaria (*Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen / Centre suisse pour la formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire*). Dependiente de la Confederación.
- Formación interna en la escuela (dependiente de la escuela en las etapas obligatorias y del cantón en la post-obligatoria).
- Instituciones privadas.⁶

[6] Fuente: K. Müller Kucera, M. Stauffer, *Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten*. Bern, 2003.

Los tipos y ritmos de la formación continua varían en cada cantón. Actualmente no parece que exista un estudio exhaustivo sobre las condiciones y las prácticas en cada uno de ellos. Puesto que las competencias en formación varían según la etapa formativa (sobre todo entre la Confederación y los cantones) no existe ningún tipo de norma marco. En algunos lugares los seminarios son gratuitos, en otros no; en unos tienen lugar durante los períodos vacacionales, en otros durante períodos lectivos; en unos lugares se reembolsan eventuales gastos de asistencia, en otros no. En algunos cantones la formación continua forma una parte integrante de las tareas del profesorado, de manera que se convierte en una obligación; otros ofrecen la posibilidad de liberar al docente de clases durante un período determinado de hasta 6 meses para que atienda a alguna actividad de formación.

A iniciativa de determinadas instituciones de formación, tanto cantonales como nacionales, se ha lanzado una plataforma de Internet, www.webpalette.ch, que recoge las ofertas de formación de todo el país con el objetivo de centralizar la información y simplificar la inscripción.

Aunque bastantes cantones determinan la cantidad de actividades u horas de formación en las que el profesorado debe tomar parte, la decisión sobre el tipo y el contenido de dichas actividades recae en el profesorado, quien decide de acuerdo con sus propias necesidades e intereses.

5.- EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO

En general, el estudio del español en el sistema educativo suizo se inicia en la etapa secundaria post-obligatoria. Una excepción a ello la constituye el caso de dos escuelas de secundaria obligatoria, en los Cantones de Neuchâtel y Zug, en las que el español se puede elegir como asignatura optativa a partir del séptimo curso.

5.1 El español en los estudios bachillerato

5.1.1 El lugar del español en el plan de estudios

En los estudios de Bachillerato el español puede cursarse en dos modalidades: bien como asignatura optativa específica, bien como asignatura de libre elección.

La entrada en vigor del Reglamento MAR/RRM regula a nivel federal la organización de los estudios de español en el Bachillerato. Con anterioridad a 1995 su lugar en el plan de estudios era bastante desigual según los cantones. Como recoge el citado informe de Peñate, "en Neuchâtel el español era ya rama de bachillerato hace más de 30 años, en Berna se incorpora en 1991, en Basilea-Campo en 1994 (...) en Ginebra en algunos cen-

tros se ofrecía la posibilidad, a alumnos no francófonos, de tomar el español en lugar del alemán".

Así pues, el MAR/RRM abre la puerta a que aquellos centros que lo deseen –que en la práctica han sido muchos– incorporen el español en sus planes de estudio. De los 66 centros que en nuestra encuesta aportan datos relativos a la antigüedad de las enseñanzas de español, 35 de ellos, el 53%, indica una fecha anterior a 1995, mientras que en 31 escuelas, el 47%, el español se ha introducido después de la entrada en vigor del MAR/RRM.

Algunas de estas fechas se remontan épocas muy anteriores a la expansión experimentada por el español a nivel mundial en las últimas décadas. Citamos a modo de ejemplo 1961 y 1979 en dos institutos del cantón de Aargau; 1980 y 1982 en Basel-Stadt; 1960, 1979 en Berna; 1970 en Friburgo; 1970 en el Jura; 1970 en Schwyz; 1967 en Luzern; 1976 en Neuchâtel; 1960 y 1976 en Zürich.

Aparte del plan de estudios regulado por la normativa, las escuelas pueden ofrecer, y de hecho lo hacen, un abanico de asignaturas optativas que completan la formación del alumnado. Las posibilidades de elección abarcan lenguas extranjeras, preparación para la obtención de certificados oficiales en lenguas extranjeras, informática, instrumentos musicales, ampliación de las matemáticas, religión y un amplio etcétera. Estas asignaturas se cursan normalmente fuera del horario escolar o en franjas horarias periféricas y pueden, o no, recibir calificaciones; éstas, de todos modos, no son relevantes para la promoción de curso.

5.1.2 Situación actual

En la práctica, la aplicación del MAR/RRM ha comportado, a nivel federal, una introducción sistemática del español en el Bachillerato y una regulación de su lugar en el plan de estudios, así como de las horas que se le dedican. Aunque con alguna excepción en los cantones en los que el español se podía cursar en el Bachillerato desde hace décadas, la introducción del MAR/RRM, como veremos más adelante, ha llevado consigo, en cifras globales, un incremento del número de alumnos que cursan español en la secundaria post-obligatoria.

Según IDES (Información y Documentación sobre Educación en Suiza) en el curso 2004-05 existen 170 escuelas cuyos títulos de Madurez Federal son reconocidos por el Cantón y por la Confederación. En 111 de ellas se puede cursar español como asignatura de opción específica, es decir en el 65,3% de los centros. Adicionalmente, por lo menos en 8 institutos más se puede cursar español como asignatura de libre elección. Es decir, se puede seguir algún tipo de estudios de español en un 70% de escuelas de madurez suizas.

Número de institutos de Bachillerato que ofrecen español por cantones

| Cantón | Núm. de institutos |
|---------------------|--------------------|
| Appenzell (A. y I.) | 2 |
| Aargau | 7 |
| Basel-Stadt | 3 |
| Basel-Land | 5 |
| Bern | 15 |
| Fribourg | 4 |
| Genève | 13 |
| Graubünden | 3 |
| Jura | 1 |
| Luzern | 4 |
| Neuchâtel | 3 (+1)* |
| Nidwalden | 1 |
| Obwalden | 1 |
| Schaffhausen | 1 |
| St. Gallen | 6 |
| Solothurn | 2 |
| Schwyz | 3 |
| Valais | 3 |
| Vaud | 10 |
| Ticino | 3 |
| Thurgau | 3 |
| Uri | 1 |
| Zug | 2 |
| Zürich | 22 |
| Total | 118 (119) |

* Neuchâtel: 3 institutos + 1 colegio de secundaria obligatoria.

| | |
|-----------------|----|
| Zona alemana | 80 |
| Zona francófona | 36 |
| Zona italiana | 3 |

5.1.3 Español como asignatura de opción específica

El número de cursos y de horas dedicados a la enseñanza del español como asignatura de opción específica (*Schwerpunktfach*) varía en cada cantón e incluso en cada instituto. Así, en Aargau, se cursa en los años 11^o y 12^o durante 6 horas a la semana, debiendo de haber elegido en la 10^o español como asignatura optativa (*Freifach*). En Appenzell-A se cursa también durante 2 años. En Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Ginebra, Lucerna, Solothurn, St. Gallen y Zürich puede cursarse español durante 4 años, desde la 9^a a la 12^a, durante 4 ó 5 horas semanales, y en algunos casos, 3. En Berna, Friburgo, Graubünden, Jura, Schwyz, Neuchâtel, Nidwalden, Obwalden, Thurgau, Uri, Vaud y Schaffhausen se cursa durante 3 años, de la 10^a a la 12^a, oscilando el número de horas semanales entre 3 y 6. En el Valais se cursa durante 3 ó 4 años, según la escuela. En el Ticino en la 9^a el español puede ser opción fundamental, convirtiéndose en específica a

partir de la 10ª. Algunas escuelas establecen requisitos de entrada, como por ejemplo haber cursado con anterioridad latín o italiano.

Un caso especial es el del cantón de Zug donde, al iniciar la Secundaria I, es decir, en 7º curso, los alumnos eligen una asignatura que determinará su perfil de Bachillerato (*Profilfach*), y entre las opciones se encuentra el español.

Tras haber finalizado los estudios de madurez con español como asignatura de opción específica, un alumno habrá cursado entre 500 y 700 horas en este idioma.

5.1.4 Español como asignatura de libre elección

En la mayoría de cantones alemanicos puede cursarse español como asignatura de libre elección (*Freifach*) –excepto en algunos cantones pequeños que cuentan solamente con uno o pocos institutos: Uri, Appenzell-A, Schwyz. Por el contrario, de los cantones francófonos, solamente una escuela del Valais y cuatro del Vaud ofrecen español como asignatura de libre elección. Este aspecto no está regulado por la normativa federal, por lo que cada instituto oferta aquellas asignaturas que, dentro de sus límites presupuestarios y respondiendo a la demanda del alumnado, mejor pueden complementar su propio plan de estudios.

5.1.5 Actividades de los departamentos

Entre la oferta de actividades organizadas por los departamentos de español de los institutos, destacan las siguientes:

- Un 77% de los centros dice organizar viajes a España con alumnos.
- En un el 56% de los centros tienen lugar actividades culturales relacionadas con el español.
- Un 47% de los institutos lleva a cabo intercambios de alumnos.
- Un 26% de los departamentos de español dice tener página Web propia.

5.1.6 Alumnado

Si comparamos las cifras del año 2001 con las del 2006, en 5 años el número de alumnos que cursan español como opción específica ha pasado de 4.156 a 9.474, incrementándose en un 127%. En cifras absolutas, los cantones que muestran un mayor aumento son Ginebra y Zúrich, con 1.328 y 1.067 alumnos más, respectivamente. En términos relativos, Graubünden muestra el mayor aumento proporcional al multiplicarse por 24 el número de alumnos que eligen español como materia específica. En el Vaud el alumnado se multiplica por seis; en los cantones de Aargau, Basilea-Campo y Ginebra se cuadruplica; en el Jura, St. Gallen, Schwyz, Valais y Zug se triplica; en Friburgo, Lucerna, Solothurn y Ticino se duplica. Basilea-ciudad, Berna, Schaffhausen arrojan un aumento que va del 14% al 34%. Los cantones de Nidwalden y Uri, de los que el anterior informe no ofrecía datos, superan los 60 alumnos cada uno. Thurgau y Obwalden prácticamente no presentan variaciones respecto a hace cinco años, y Neuchâtel es el único cantón que presenta una disminución de alumnado, aunque ésta sea solamente un ligero 3%.

Número de alumnos que cursan español como asignatura de opción específica

| Cantón | 2005-06 | 2004-05 (2) | 2000-01 (1) |
|------------------|--------------|-------------|--------------|
| Appenzell-A | 44 | (3) | 48 |
| Argau | 183 | 255 | 41 |
| Basel-Landschaft | 349 | 400 | 84 |
| Basel-Stadt | 503 | (3) | 441 |
| Bern | 677 | 710 | 592 |
| Fribourg | 302 | 505 | 148 |
| Genève | 1.795 | (4) | 467 |
| Graubünden | 169 | (3) | 7 |
| Jura | 135 | 132 | 37 |
| Luzern | 245 | 219 | 117 |
| Neuchâtel | 315 | 278 | 325 |
| Nidwalden | 64 | 56 | ---- |
| Obwalden | 20 | (3) | 20 |
| Schaffhausen | 110 | 96 | 82 |
| St. Gallen | 665 | 663 | 237 |
| Solothurn | 355 | (3) | 203 |
| Schwyz | 133 | 127 | 41 |
| Thurgau | 189 | 187 | 187 |
| Ticino | 99 | (4) | 47 |
| Uri | 66 | (3) | ---- |
| Valais | 376 | 381 | 108 |
| Vaud | 935 | 825 | 154 |
| Zug | 174 | 211 | 57 |
| Zürich | 1.844 | (3) | 713 |
| Total | 9.474 | | 4.156 |

(1) Fuente: Julio Peñate Rivero, "La enseñanza del español en Suiza: datos de un estudio empírico", en *Aula de español* 1, noviembre de 2002.

(2) Fuente: *Bundesamt für Statistik, Bildungslandschaft Schweiz 2004/05*.

(3) y (4) Sin datos específicos sobre el español.

Los datos referidos al curso 2004-05 proceden de la Oficina Federal de Estadística y, como vemos, son muy parecidos a los del curso 2005-06, con oscilaciones al alza o a la baja, propias de la misma evolución del alumnado. De los cantones marcados con un (3) (Appenzell, Basel-Stadt, Grubünden, Obwalden, Solothurn, Uri y Zúrich), el estudio no ofrece datos concretos referidos al español, puesto que la opción de Bachillerato es "una lengua moderna". De todos modos, esta lengua moderna debe ser el español en más de la mitad de los casos, ya que la cifra de alumnos que la cursan es parecida a la de los que cursan español en el año 2005-06: AR-44; BS-953; GR-192; OW-40; SO-369; UR-51; ZH-3.265.

Respecto a los cantones de Ginebra y Ticino (4), el estudio no especifica el número de alumnos que cursa las diferentes opciones, sino una cifra global de alumnado escolarizado en secundaria II.

Según la Oficina Federal de Estadística, en el curso 2004-05 estaban escolarizados en centros que preparan a la Madurez un total de 66.309 alumnos. Los datos referidos al curso 2005-06 no están disponibles en el momento de redactar este artículo, pero tradicionalmente no varían mucho de un curso a otro. Si nos permitimos la licencia de mezclar datos de dos cursos distintos podemos concluir que actualmente alrededor del 14% del alumnado de Bachillerato elige español como asignatura específica.

La encuesta enviada a los institutos incluía un apartado basado, no tanto en datos objetivos, sino en percepción subjetiva del profesorado y hacía referencia a la evolución del alumnado en los últimos años y a las previsiones para los próximos cursos. Las respuestas obtenidas están en consonancia con los datos objetivos recogidos. A la pregunta "el número de alumnos de español en los últimos 5 años ¿se ha mantenido, ha bajado o ha disminuido?", 40 centros (52%) contestan que se ha mantenido, 31 centros (40%) dicen que se ha incrementado y 6 centros (8%, 3 en zona alemana y 3 en zona francófono) dicen que ha disminuido. De los centros que opinan sobre la evolución del número de alumnado y profesorado en los próximos años, 44 creen que ambos se mantendrán (69%), 15 opinan que aumentarán (23%) y en 5 centros prevén una evolución a la baja (8%), 3 de ellos en zona francófono y 2 en los cantones alemanes. 34 centros no aventuran una respuesta a esta cuestión.

Otro punto de apreciación subjetiva en el que la encuesta indagaba es el origen del alumnado; queríamos saber si los alumnos de origen hispánico cursaban mayoritariamente español como opción específica o bien se decantaban por otras opciones. De las 78 escuelas que contestan, un 44% reporta porcentajes entre el 0 y el 2%, un 24% contabiliza entre un 3% y un 5% de alumnos, 5 institutos se sitúan en la franja de 6% a 8%, 11 en la de 9% a 11%, y 9 escuelas, situadas mayoritariamente en el cantón de Ginebra, reportan porcentajes superiores al 12%, llegando hasta el 20%.

Alumnos de origen hispánico matriculados en la asignatura de español como opción específica

| Porcentaje de alumnado hispanófono | 0-2% | 3%-5% | 6%-8% | 9%-11% | 12%-15% | 16%-18% | 20% |
|------------------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Número de escuelas | 34 | 19 | 5 | 11 | 6 | 1 | 2 |
| Porcentaje de escuelas | 44% | 24% | 6% | 14% | 8% | 1% | 3% |

Es difícil cruzar estas apreciaciones con datos oficiales de la Oficina Federal de Estadística. En el curso 2004-05 estaban matriculados en estudios de Bachillerato 524 alumnos de nacionalidad española⁷, cifra que representa un 0,79% de los alumnos que cursan estudios de madurez. No tenemos datos de alumnos de nacionalidad suiza pero de origen español, ni tampoco de alumnado de origen latinoamericano.

[7] Fuente: Élèves et étudiants 2004-05, OFS, Neuchâtel.

Número de alumnos que cursan español como asignatura opcional

| Cantón | 2005-06 | 2000-01 |
|----------------|--------------|--------------|
| Appenzell - I. | 39 | 10 |
| Aargau | 405 | 362 |
| Basel-Stadt | 27 | 41 |
| Basel-Land | 102 | 115 |
| Bern | 201 | 188 |
| Fribourg | 0 | 22 |
| Genève | 0 | 267 |
| Graubünden | 18 | 38 |
| Jura | 0 | 16 |
| Luzern | 103 | 116 |
| Neuchâtel | 0 | 68 |
| Nidwalden | 15 | --- |
| Obwalden | 6 | 5 |
| Schaffhausen | 61 | 121 |
| Schwyz | 0 | 6 |
| St. Gallen | 210 | 179 |
| Solothurn | 89 | 157 |
| Ticino | 22 | 35 |
| Thurgau | 72 | 67 |
| Uri | 0 | --- |
| Valais | 12 | --- |
| Vaud | 81 | 47 |
| Zug | 15 | 88 |
| Zürich | 777 | 573 |
| Total | 2.255 | 2.521 |

El número de alumnos que cursan español como asignatura optativa ha descendido un 12% respecto al curso 2000-01, probablemente porque algunos de ellos han pasado a estudiarlo como materia específica. Por la misma naturaleza de las asignaturas opcionales, éstas podrían presentar en teoría un alto grado de volatilidad, ya que la elección de una asignatura opcional puede variar de un año a otro, e incluso pueden elegir no matricularse en ninguna. A pesar de todo ello, las cifras arrojadas por ambos estudios han permanecido sorprendentemente estables.

Hay que destacar también que algunos de los alumnos matriculados en los cursos opcionales pueden solaparse con los que realizan una opción específica, puesto que algunas escuelas ofrecen cursos de profundización que ahondan en un tema específico, especialmente cursos de preparación para el DELE, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes. Es, pues, habitual que estos cursos sean frecuentados por alumnos que han elegido español como materia específica.

5.1.7 Profesorado

5.1.7.1 Cifras y datos

Por lo menos 303 profesores imparten clases en los diferentes institutos suizos, de ellos 212 en la zona alemana, 89 en la francófona y 2 en la Suiza italiana. Esta cifra refleja un incremento de 116 profesores, un 62%, respecto a los datos presentados en el citado estudio de Julio Peñate⁸, que contabilizaba un total de 187 profesores en el curso 2000-01.

No todo el profesorado trabaja a tiempo completo ni imparte exclusivamente español. Un 30% está impartiendo 6 horas semanales o menos, bien porque compagina la enseñanza de esta lengua con otra materia, bien porque tiene un contrato a tiempo parcial. El 34% del profesorado imparte entre 7 y 12 horas, un 29% entre 13 y 19 y, en el segmento superior, un 7% imparte 20 horas semanales o más.

Número de horas semanales en las que imparte clases de español

| | Núm. de profesores | % de los que contestan |
|-----------------|--------------------|------------------------|
| 6 horas o menos | 60 | 30 |
| Entre 7 y 12 | 69 | 34 |
| Entre 13 y 19 | 59 | 29 |
| 20 o más | 14 | 7 |
| Total | 202 | |
| No contestan | 101 | |

Respecto al número de profesores de español que emplea cada instituto, la mayoría cuenta con uno (28% de los centros) o dos (26%), siendo también bastantes los que integran en su plantilla 3 profesores (19,3%) o cuatro (16%). Un 5% de los centros cuenta con 5 profesores y, en la franja superior de la parrilla, tres departamentos de español están compuestos por 6 profesores, uno por 7 y uno por 8.

Número de profesores por instituto

| Cantidad de profesores | Número de institutos | % |
|------------------------|----------------------|-------|
| 1 | 34 | 28,6 |
| 2 | 31 | 26,1 |
| 3 | 23 | 19,3 |
| 4 | 20 | 16,8 |
| 5 | 6 | 5,0 |
| 6 | 3 | 2,5 |
| 7 | 1 | 0,8 |
| 8 | 1 | 0,8 |
| Total | 119 | 100,0 |

[8] Julio Peñate Rivero, "La enseñanza del español en Suiza: datos de un estudio empírico", en Aula de español 1, noviembre de 2002.

5.1.7.2 Lengua materna del profesorado

La mayoría de profesores que imparten clase de español en Suiza parecen ser de origen helvético. Si consideramos los que declaran tener como lengua materna el alemán, el francés o el italiano, más los que se declaran bilingües en alguna(s) de las tres lenguas habladas mayoritariamente en la Confederación, todos ellos suman el 61,4% del profesorado que aporta información sobre su origen lingüístico. Los que declaran tener como lengua materna el español son el 36,6%. (A efectos prácticos hemos incluido en este apartado a aquellos profesores cuya lengua materna es el catalán o bien se declaran bilingües catalán-castellano). Sería interesante disponer de datos sobre cuántos de estos profesores se han formado en Suiza y cuántos han homologado en Suiza unos estudios realizados en el extranjero, pero de todos modos, comparado con países del entorno europeo, el porcentaje de profesores nativos de la lengua que enseñan parece bastante elevado.

| Lengua materna | Núm. de profesores | % de los que contestan |
|-----------------|--------------------|------------------------|
| Alemán | 81 | 38,6 |
| Español | 78 | 37,1 |
| Francés | 20 | 9,5 |
| Italiano | 10 | 4,8 |
| Alemán/francés | 3 | 1,4 |
| Alemán/italiano | 5 | 2,4 |
| Francés/español | 8 | 3,8 |
| Alemán/español | 2 | 0,9 |
| Otras lenguas | 3 | 1,4 |
| No contestan | 93 | |
| Total | 303 | |

La mayoría de los 129 profesores que tienen como lengua materna una de las lenguas oficiales suizas imparte por lo menos dos asignaturas. Solamente 24 de ellos, un 18%, no imparte otra asignatura más que el español, mientras que un 82% compagina la enseñanza del español con otra u otras asignaturas. Es posible que se trate de profesorado de origen suizo que ha realizado sus estudios en Suiza y se ha acreditado, como es habitual, para impartir dos asignaturas.

En cambio, la mayoría del profesorado de lengua materna española imparte solamente esta asignatura (51 profesores, el 65,3%), mientras que un grupo más reducido (27 profesores, el 34,6%) imparte dos.

Quizá en el primer caso se trate de profesores de origen hispanófono que han venido a Suiza después de haber realizado sus estudios en España o Latinoamérica y han homologado su título universitario, mientras que el segundo grupo puede que esté formado por profesores que han cursado sus estudios universitarios en la Confederación.

| Asignaturas que imparte (además de español) | Lengua materna | | | | | | | |
|---|----------------|----|----|-----|---------------|-----------------|----------------------|-------|
| | AL | FR | IT | ESP | AL/FR o AL/IT | ESP/FR o ESP/AL | Sin indicación de LM | Otras |
| Alemán | 9 | 1 | -- | 3 | 1 | -- | 3 | -- |
| Francés | 35 | 8 | 2 | 12 | 3 | 6 | 9 | 1 |
| Italiano | 7 | -- | 5 | 1 | 2 | -- | 2 | -- |
| Inglés | 13 | 3 | 1 | 5 | -- | 1 | 5 | 2 |
| Historia | 5 | -- | -- | 1 | -- | 1 | -- | -- |
| Otras | 3 | 3 | -- | 5 | -- | -- | -- | 1 |
| Ninguna | 12 | 6 | 2 | 51 | 3 | 3 | | 1 |

* Un reducido número de profesores imparte tres asignaturas (p. ej. español, italiano y francés). En estos casos se ha contabilizado al profesor en el apartado de italiano y en el de francés. Por este motivo, la suma de los profesores de una determinada lengua no coincide con la tabla anterior en la que se muestra el total de profesorado de cada lengua materna.

El profesorado cuya lengua materna es el alemán parece especializado en la enseñanza de dos lenguas extranjeras, siendo la combinación español-francés la más frecuente (en el 43% de los casos), seguida de español-inglés (16%) y español-italiano (8,6%). Los que se decantan por la enseñanza de su lengua materna son pocos, un 11%. En cambio, entre el profesorado con lengua materna francés o italiano, la combinación de español y su propio idioma es más frecuente: 40% y 50% respectivamente, aunque en la mayoría de los casos imparten su propia lengua con la metodología de una lengua extranjera, pues lo hacen en un cantón que no pertenece a su zona lingüística.

5.1.7.3 Apoyo a la labor del profesorado

Con el fin de orientar mejor las labores de apoyo al profesorado que esta Consejería viene realizando, se incluyó en el cuestionario un apartado relativo a este tema. A la pregunta "al profesorado de su departamento, ¿en qué aspectos de su labor le gustaría verse apoyado?", éstas fueron las respuestas obtenidas.

| | Es necesario % |
|--------------------------------|----------------|
| Cursos de formación | 59 |
| Acceso a materiales didácticos | 73 |
| Presentación de nuevos métodos | 49 |
| Actividades culturales | 75 |
| Intercambios de alumnos | 77 |
| Auxiliar de conversación | 41 |

Estas respuestas están dadas globalmente por escuela, no por profesor.
Los porcentajes se basan en las 75 respuestas obtenidas.

Según estos datos, los aspectos en los que los institutos más apreciarían (o aprecian) un apoyo por parte de la Consejería son, por este orden, las informaciones sobre intercambios de alumnos –posiblemente ayuda en la búsqueda de un socio en España–, la información sobre actividades culturales y el acceso a materiales didácticos a través del Centro de Recursos.

5.1.8 Materiales

La elección de un libro de texto presenta grandes diferencias determinadas por la zona lingüística.

En los cantones de habla alemana el manual más utilizado durante el primer y segundo año es *Puente Nuevo I y II* (o en algún caso aislado su predecesor *Puente*), utilizado en el 55% de los institutos de esa zona lingüística. Se trata de un material editado en la República Federal de Alemania y especialmente concebido para su uso en los institutos de Bachillerato o en las *Gesamtschulen* (escuelas integradas). Parece que el libro se adapta bien a la realidad de las escuelas suizas, pues la mayoría del profesorado expresa una opinión positiva acerca del mismo.

El segundo manual más citado, siempre aún en cantones de habla alemana, es *Línea uno y Línea dos*, utilizado en el 21% de los centros. Se trata también de una obra editada en Alemania y concebida para los jóvenes que cursan la enseñanza Secundaria. En tercer lugar, utilizado en un 13% de los centros, nos encontramos *Caminos neu*, un libro también alemán, aunque no necesariamente concebido para jóvenes.

En los cantones de habla francesa el manual más utilizado es *Rápido* (o bien *Rápido, rápido*), en el 27% de los centros de la zona, *Ven* (18%) y *Sueña* (14%). A diferencia de lo que ocurre en los cantones alemanes, estos libros están editados en España.

Otros manuales que también aparecen citados por profesores de cualquier zona lingüística, si bien únicamente en una o dos ocasiones son: *Avance*, *Contacto*, *Chispa*, *Chicos y Chicas*, *En acción*, *Encuentros*, *Esespañol*, *Español sin fronteras*, *Español 2000*, *Gente*, *Gente Joven*, *Paso a Paso* y *Prisma*.

Si bien en el primer y segundo año de español se observa una relativa homogeneidad en cuanto a los manuales, en los cursos de tercero y, allí donde se da el caso, en cuarto, el panorama es mucho más ecléctico. En unos casos los libros empleados en los primeros años se utilizan a lo largo de toda la etapa de Bachillerato; en otros se prescindiría de libro de texto y se trabaja con material aportado por el profesor (14%). En bastantes casos se opta por sustituir el manual generalista por un libro que trate aspectos específicos: la serie *Uso de la gramática. Nivel Intermedio* y *Uso de la gramática. Nivel superior* parece gozar de bastante popularidad, así como los libros de vocabulario *Le mot pour dire* y *Langenscheidt Grundwortschatz Spanisch*. En varios casos se toma como libro de base alguna antología de la literatura española y/o hispanoamericana, o libros sobre cultura, literatura o historia.

Entre los manuales que aparecen citados una o dos veces en los cursos de tercero y cuarto encontramos *Abanico*, *Cumbre nivel superior* y *Curso superior de español*.

Finalmente cabe señalar que los manuales empleados en los cursos de libre elección (*Freifächer*) suelen ser distintos de los utilizados en los cursos de opción específica, probablemente porque el nivel de exigencia es también distinto. Los favoritos aquí son: *Caminos neu*, *Mirada* y *Bien mirado*, todos ellos alemanes.

5.2 El español en las escuelas de cultura general

El Plan de Estudios Marco para las escuelas de cultura general, aprobado por la Conferencia de Directores de Educación Pública el 9 de septiembre de 2004, establece que estas enseñanzas se articularán en torno a cuatro campos de aprendizaje:

- 1- Lengua y comunicación
- 2- Matemáticas y ciencias naturales
- 3- Ciencias sociales
- 4- Música y deporte.

El bloque "lengua y comunicación" comprenderá las asignaturas de:

- Lengua del cantón (que será enseñada como lengua materna).
- Segunda lengua, que sólo podrá ser una segunda lengua nacional.
- Tercera lengua, o lengua extranjera, que podrá ser una tercera lengua nacional, inglés o bien español. Otras ofertas formativas en el campo de lenguas pueden ser propuestas como asignaturas de libre elección.

A pesar de que el Plan de Estudios Marco le otorga al español un lugar entre las asignaturas optativas de obligada elección, parece que solamente dos centros han optado por ofertar la combinación inglés-italiano-español como tercera lengua, debiendo los alumnos elegir entre una de ellas. Otros dos centros ofrecen en su plan de estudios la posibilidad de elección entre italiano o español como cuarta lengua, teniendo el inglés un lugar fijo como tercera lengua. En otro centro el español se puede estudiar como cuarta lengua compitiendo, no sólo con el italiano, sino con una gran variedad de opciones.

Aparte de las asignaturas optativas de obligada elección, existen también las de libre elección, es decir, aquellas en las que no existe ninguna obligación de cursarlas. Normalmente se imparten fuera del horario escolar y tienen la finalidad de completar la formación del alumno. Así como en las primeras el alumno contrae el compromiso de cursarlas a lo largo de toda la escolaridad (segundo y tercer año normalmente), en éstas el compromiso se contrae sólo por un semestre. Normalmente en estas asignaturas se recibe una calificación al final del semestre, que, sin embargo, no se tiene en cuenta para la promoción de un año a otro.

De los 59 centros relacionados en la página Web de la Conferencia Suiza de Directores de las Escuelas de Cultura General, solamente 11 ofrecen español facultativo en su oferta formativa. En la mayoría de casos puede cursarse en 2º y 3º durante 3 horas semanales. En el curso 2005-06 había un total de 480 alumnos matriculados en algún tipo de asignaturas de español en las escuelas de cultura general. A nivel estadístico, 19% de las

escuelas de cultura general ofrecen, de una manera u otra, español en su programa, una cifra muy lejana del 70% de las escuelas de madurez. Más lejano queda aún el número de alumnos que lo cursan, un 4%.

5.3 El español en los estudios de formación profesional

La oferta de español en la Formación Profesional es sumamente limitada, y queda aún más restringida con la entrada en vigor de la Ley de Formación Profesional de 2002 y la Ordenanza sobre formación profesional, que han desencadenado un gran número de reformas en dichos estudios. Entre otras, se han elaborado nuevos planes de estudio para la mayoría de las ramas profesionales. Si bien, por la naturaleza de los estudios, el aprendizaje de idiomas extranjeros distintos de las lenguas nacionales y el inglés no está excesivamente representado en la mayoría de ramas profesionales, sí contaba con cierta presencia en algunas profesiones, entre ellas la de Estudios de Comercio (*Kaufmann/Kauffrau - Employé de commerce/Employée de commerce*), la rama profesional que escolariza a un mayor número de estudiantes.

Ciertamente, el anterior plan de estudios de Comercio (1986) regulaba de la siguiente manera el estudio de lenguas extranjeras:

Asignaturas obligatorias:

- Primera lengua extranjera: otra lengua nacional.
- Segunda lengua extranjera: tercera lengua nacional u otra. (Generalmente aquí se situaba el inglés y podía, en teoría, haberse situado el español).

Asignaturas optativas. Debiéndose escoger entre:

- Tercera lengua nacional u otra lengua extranjera (Aquí podía también situarse el español).
- Economía/Derecho/Sociedad o bien Informática.

El nuevo plan de estudios de 2003 establece, como asignaturas obligatorias:

- Primera lengua extranjera (otra lengua nacional).
- Inglés.

Facultativamente, pueden ofertarse otras lenguas extranjeras.

El español ha pasado de ser una asignatura de las llamadas "optativas de obligada elección" (*Wahlpflichtfach*) a ser de "libre elección" (*Freifach*), es decir, el alumnado puede decidir cursarlas o no cursarlas. En la práctica, puesto que el alumno acude a la escuela una o dos veces por semana, dispone de poco tiempo y no se matricula en ellas.

Los Estudios de Comercio son los que cuentan con un mayor número de alumnado en Suiza, con 10.746 nuevas inscripciones en 2005 (Datos de la Oficina Federal de Estadística). La segunda profesión más elegida, Empleado/a de Ventas, con 5.831 nuevas matrículas en 2005, tampoco incluye español en su plan de estudios, y la tercera profesión, Estudios de Comercio a tiempo completo durante 3 años, (3.620 nuevas inscrip-

ciones en 2005), no cuenta actualmente con un plan de estudios a nivel federal, por lo que la composición del mismo varía en cada cantón. Algunas escuelas que ofertan esta rama profesional incluyen la enseñanza del español como asignatura "optativa de obligada elección".

En cifras globales, las encuestas llevadas a cabo durante la primavera de 2006, completadas con datos facilitados por las secretarías de los centros, arrojan un total de 652 alumnos de formación profesional que cursan algún tipo de estudios de español en el año escolar 2005-06. De ellos, 248 alumnos están matriculados en asignaturas "optativas de obligada elección", mientras que 404 de ellos están cursando una asignatura de "libre elección". En relación con el número total de alumnado que cursa estudios de Formación profesional (222.397 en 2004-05, según la Oficina Federal de Estadística), ello representa un porcentaje de un 3%.

Las ramas profesionales que suelen ofertar cursos de español, ya sea en el plan de estudios o como asignatura libre, son generalmente las mencionadas más arriba: Estudios de Comercio a tiempo completo y las de Estudios de Comercio según el sistema dual escuela-empresa) -principalmente en los perfiles E (estudios ampliados) y M (estudios de Madurez Profesional). De todos modos, si la escuela ofrece asignaturas de libre elección, éstas suelen estar abiertas a los alumnos de cualquier rama profesional.

– **Formación complementaria en las escuelas de formación profesional (*Weiterbildung*)**

Muchos de los centros de formación profesional ofrecen también cursos de formación complementaria abiertos al público en general. Como hemos mencionado en el apartado dedicado al sistema educativo, en la formación profesional participan, además de la confederación y los cantones, organizaciones del mundo empresarial, estando algunas de las escuelas vinculadas a asociaciones mercantiles. En muchos centros se lleva a cabo, no sólo formación inicial, sino también formación continua. Dentro de este marco se organizan una gran variedad de cursos, entre ellos, de lenguas extranjeras. Según los datos de los que disponemos, en primavera de 2006 estaban matriculados en cursos de español realizados en centros de formación profesional por lo menos 1600 alumnos externos, la mayoría en cantones de habla alemana. De todos modos, es posible que esta cifra sea inexacta y quede algo por debajo de la cifra real, pues el objetivo del estudio era analizar la situación en la formación profesional a nivel de secundaria post-obligatoria, y los datos de los cursos de formación complementaria llegaron de manera tangencial, sin que se haya tratado de profundizar en ellos.

6- CONCLUSIÓN

Las reformas desencadenadas en la última década en el nivel de secundaria post-obligatoria han favorecido sin duda la introducción sistematizada de la enseñanza del español en esta etapa, así como su asentamiento. Si bien es posible que algunos centros concretos, en los que antes de la reforma el español tenía una fuerte implantación, hayan visto cómo esta asignatura se trasladaba a un lugar "menor" en el plan de estudios y hayan constatado un retroceso en el número de alumnado, lo cierto es que a nivel global, los cambios en la legislación educativa han influido positivamente tanto en la ubicación del español en el plan de estudios como el número de estudiantes que cursan esta asignatura.

Ello se hace especialmente patente en aquellas enseñanzas en las que el español ocupa un lugar más destacado, el Bachillerato, donde se ha pasado en cinco cursos de 4.156 a 9.474 alumnos que optan por cursarlo como opción específica, y de 187 a 303 profesores, con aumentos del 127% y 62% respectivamente. La falta de un estudio anterior no nos permite realizar la misma comparación en el tiempo en las enseñanzas de Cultura General y en las de Formación Profesional.

El tratamiento que los nuevos planes de estudio han dado a la enseñanza del español ha sido distinto, e incluso opuesto, en los Estudios de Cultura General y en la Formación Profesional. En los primeros, en teoría, el español puede ser cursado como segunda lengua extranjera, directamente detrás de la segunda lengua nacional y en competencia directa con el inglés. El hecho de que solamente 2 de las 59 escuelas hayan optado por ofrecer esta posibilidad (elección entre italiano, inglés o español) evidencia que el español quizá no esté todavía preparado para afrontar este reto. Por otra parte, la tendencia en la Formación Profesional es exactamente la opuesta: en los estudios de Comercio, el plan de estudios antiguo dejaba abierta la posibilidad de situar el español como segunda o tercera lengua extranjera (por detrás de la segunda lengua nacional), mientras que el nuevo plan de estudios cierra esa posibilidad, quedando el español relegado al terreno de las asignaturas de libre elección.

No sabemos qué consecuencias han tenido estas reformas en el número de estudiantes y de profesores en los Estudios de Cultura General y en la Formación Profesional, por no disponer de datos relativos a cursos anteriores. Cabe solamente constatar que, tanto el porcentaje de alumnado que cursa español (4% y 3% respectivamente) como las cifras absolutas –480 en el primer caso y 652 en el segundo– resultan casi meramente testimoniales.

Se hace difícil decir de qué manera podría propiciarse una evolución positiva de las enseñanzas de español en los planes de estudio de la secundaria post-obligatoria en Suiza. Un país con tres lenguas oficiales tiene el imperativo, por motivos evidentes de política lingüística, de incluirlas todas ellas en los currículos del sistema reglado. La inclusión del inglés parece a todas luces insoslayable. La inclusión del español entre las asignaturas

obligatorias no parece realista, ni por detrás del inglés ni en lugar de él. Quizá una posibilidad a estudiar a medio plazo por parte de las autoridades educativas competentes, fuese el considerar el español como lengua en la que se pudiese cursar un Bachillerato bilingüe, incluyéndola en la lista de idiomas reconocidos actualmente por la EDK/CDIP, es decir, todas las lenguas nacionales suizas y el inglés.

Cibergrafía

www.educa.ch Portal suizo de educación

www.edk.ch Página de la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Educación Pública

www.dbk.ch/index.html Conferencia Suiza de los Jefes de Servicio de la Formación Profesional

www.fms-ecg.ch/d-fms-schulen.html Conferencia suiza de los directores de escuelas de cultura general

www.wbz-cps.ch/deutsch/index.shtml Central Suiza para la Formación Continua del Profesorado de Enseñanza Secundaria

www.webpalette.ch Plataforma que recoge las ofertas de formación de todo el país

www.vsg-sspes.ch/Deu/Deu.htm Asociación suiza de profesores de Bachillerato

www.gymnasium.ch Página que recoge las direcciones de la mayoría de Institutos de Bachillerato suizos

www.berufsberatung.ch Portal de asesoramiento para la formación profesional

Bibliografía

- K. Müller Kucera, M. Stauffer, *Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Nationale thematisches Examen der OECD. Grundlagenbericht Schweiz*, Bern 2003
- Bundesamt für Statistik, *Bildungslandschaft Schweiz 2004/05*, Neuchâtel 2005.
- Julio Peñate Rivero, "La enseñanza del español en Suiza: datos de un estudio empírico", en *Aula de español 1*, noviembre de 2002.

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

Kirchenfeldstrasse 57
3000 Bern 6
Tfno: 031-3562828
Fax: 031-3562829