



Español

Comunicación

HOLA

ñ

lengua

Futuro

ORIGEN

Cultura



Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Fundación
CAJA RURAL
DEL SUR

EDITA: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
Monasterio de Santa María de las Cuevas
Calle Américo Vespucio, 2
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es

COORDINADOR: **Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo**

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:
Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT: **Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo**

FECHA:
2008

:D3? @C:8:? 2= 7@C> 2E@ A2A6= 978-84-7993-069-1

Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

Índice

CAPÍTULO I. Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. Aurelio Ríos Rojas (<i>Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada</i>)	10
CAPÍTULO II. La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. Crescencia García Mateos (<i>Centro Formación d'adults. Barri Gotic. Barcelona</i>)	38
CAPÍTULO III. Alfabetización de personas adultas extranjeras. Mónica Molina (<i>EINA, Asociación para la Investigación y Acción. Salt. Girona</i>)	56
CAPÍTULO IV. La mediación intercultural: una nueva profesión para una sociedad diversa. Genisa Prats San Román y Kira Bermúdez Anderson (<i>Desenvolupament Comunitari. Barcelona</i>)	72
CAPÍTULO V. Lenguas y culturas en la escuela: cómo organizarlas. Diego Ojeda Álvarez (<i>Centro de Formación del Profesorado. Motril Granada</i>)	80
CAPÍTULO VI. Multilingüismo en las aulas: procedimientos de inclusión y exclusión. Esther Alcalá Recuerda (<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>)	92
CAPÍTULO VII. Materiales didácticos para extranjeros y para inmigrantes: encuentra las siete diferencias. Guadalupe Ruiz Fajardo (<i>Columbia University. New York</i>)	110
CAPÍTULO VIII. Navegar vs. Bucear: dar sentido al uso de Internet. Fermín Martos Eliche (<i>Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada</i>)	142
CAPÍTULO IX. Imágenes del inmigrante en la literatura española Domingo Sánchez-Mesa Martínez (<i>Universidad Carlos III de Madrid</i>)	158

Palabras previas

Desde el verano del 2003, la Universidad Internacional de Andalucía, en su sede de Baeza y con la colaboración del Instituto Cervantes, ha organizado cursos de formación de español L2 para inmigrantes que los coordinadores de este libro hemos tenido el honor de dirigir. El encargo partió de Salvador Montesa, entonces vicerrector de Ordenación Académica, con el objeto de dar respuesta a una cierta demanda que iba en aumento sobre enseñanza de español para la formación de profesores y futuros profesores en todos los niveles educativos, que hasta el momento estaban recibiendo formación en cuestiones relacionadas sobre todo con la interculturalidad pero poca o nada con didáctica del español como segunda lengua, que, como toda especialidad extraordinariamente técnica, requiere de una preparación muy concreta y realizada por expertos en la materia.

La estructura y el contenido de estos cursos han cambiado a lo largo de estos años pero se ha mantenido constante el interés por reflexionar a la vez sobre cuestiones lingüísticas y sobre cuestiones sociales, a la vez sobre enseñanza del español en contextos escolares y contextos de enseñanza a adultos. Y lo que es seguramente lo más importante: sin perder de vista que enseñar la lengua del país de acogida es fundamental para que los inmigrantes puedan jugar un papel central, propio e independiente en la configuración de una sociedad plural como la española.

La inmigración es un gran reto y una gran novedad a la que tenemos que hacer frente en el comienzo de este siglo y uno de las actuaciones más urgentes que demandan estas personas es la adquisición de la lengua como vehículo de integración en la nueva sociedad y como acceso al mercado laboral, y aunque las diferentes administraciones han hecho y hacen mucho, no es en absoluto suficiente. Queremos que este libro y estos cursos no solo sean una aportación más sino también una llamada a la coordinación de actuaciones y a la retroalimentación entre ellas; porque seguramente el mayor problema con el que nos encontramos en este campo es precisamente la falta de cooperación entre los distintos estamentos e instituciones implicadas en el proceso educativo: cuántas veces una comunidad autónoma no usa los resultados de la experimentación llevada a cabo en otra, una escuela no sabe que otra vecina está llevando a cabo una experiencia didáctica en la que podía participar, algunos profesores de una ONG no conocen ni disponen de un material didáctico elaborado y/o editado por la propia ONG. Por eso convocamos profesionales de muy diferente procedencia: los ponentes que colaboran en este libro y en estos cursos proceden del ámbito universitario, de la enseñanza primaria y secundaria, así como de la enseñanza de adultos tanto pública como voluntaria. Contamos con investigadores y profesores, especialistas en enseñanza de lenguas, pero también son pedagogos y mediadores sociales.

En este libro hay artículos sobre enseñanza de E/L2 a adultos, sobre enseñanza de E/L2 en contexto escolar y sobre recursos para la enseñanza-aprendizaje. Todos ellos pretenden aportar ideas, pautas y actuaciones para un análisis reflexivo de este crisol de necesidades que presentan tanto las personas inmigradas adultas como sus familias y su impacto en las estructuras socioeconómicas, educativas y político-lingüísticas de nuestras comunidades, por eso algunas veces van más allá del contexto estricto de la escuela y el aula, para abarcar aspectos sociales más amplios, como ocurre con la mediación intercultural en el artículo de Genisa Prats y Kira Bermúdez.

Las personas inmigradas son portadoras de una experiencia, de unos conocimientos que están configurados por su lengua y su cultura; el primer artículo, de Aurelio Ríos Rojas, plantea la necesidad de proporcionar al alumno inmigrante recursos para conciliar su propia cultura con la de la lengua meta.; para ello, su principal objetivo es hablar, comprender los intercambios en L2 como puente para afrontar otros aprendizajes que requieren estar alfabetizados y cómo acceder significativamente al mundo de las palabras que se trata en la aportación de Mónica Molina. El análisis de los diferentes aspectos de procedimiento ayuda a la evaluación inicial de las características de estos alumnos para la adquisición de la lengua, la metodología a elegir y el diseño de cursos de lengua como queda recogido en el trabajo de Crescencia García Mateos, tomando como referencia el MCER.

El derecho del inmigrado a reunificar su familia y propio flujo migratorio de menores hace que la enseñanza de la L2 se igualmente pertinente en el contexto escolar, en la enseñanza reglada para asegurar a las nuevas generaciones de inmigrantes su integración de pleno derecho en la sociedad de acogida. El problema al que se enfrenta la enseñanza reglada no es principalmente la carencia de competencia comunicativa en la L2 de los alumnos sino cómo garantizar el proceso de aprendizaje y la implicación para tal meta de todos los sectores que conforman el ámbito educativo, cuyo proceso se analiza en el cuarto artículo, de Diego Ojeda Álvarez que, junto al contraste de los distintos sistemas educativos realizados en el de Esther Alcalá se pretende cuestionar la relaciones de poder verticales y aventurar una integración de toda la población en el desarrollo conjunto de nuestra sociedad en el S. XXI.

Los dos siguientes trabajos ponen atención en los recursos necesarios para una acción docente eficaz destinada a este sector de la población que nos ocupa. Así, en el artículo de Guadalupe Ruiz Fajardo, se marcan pautas para adecuar el material didáctico y la futura edición de manuales a las necesidades y deseos de aprender español más que a la buena voluntad de administraciones e intereses editoriales (o más bien falta de interés). En el último artículo, de Fermín Martos Eliche, se atiende a las nuevas tecnologías con la

novedad de que se centra en su manipulación por parte de los alumnos, no del profesor, para hacer un uso de la red como proveedor de textos, siempre partiendo de una tarea que actúe como guía en la navegación.

El libro se cierra con un artículo algo diferente: Domingo Sánchez-Mesa estudia la imagen del inmigrante en la literatura buscando reflexionar sobre cómo una sociedad construye una realidad, la asimila y la devuelve en una forma de discurso, que además puede convertirse en un arma de enorme utilidad para las clases. Aprender cómo la sociedad crea la imagen del inmigrante, y enseñar a nuestros estudiantes - inmigrantes y no inmigrantes - a leerla es un gran paso para construir una conciencia crítica dentro del aula.

La publicación de este volumen debe ser agradecida a la directora de la sede de Baeza, María Alcázar Cruz, que ofreció la posibilidad de convertir los contenidos de las ponencias en publicaciones en la primera reunión que tuvo con los coordinadores de los cursos de verano.

Queremos terminar agradeciendo a la Universidad Internacional de Andalucía su apoyo y sensibilidad al dar cabida a estos cursos y por la gran oportunidad que nos ha brindado para que todas las ilusiones y los esfuerzos, las alegrías y las agonías puedan quedar plasmados en este libro.



Capítulo I:

**Competencia
Comunicativa
Intercultural y
Diversidad Cultural**

1. La imagen del otro

En nuestras mentes ha persistido una imagen del *Otro* en mayor o menor grado que puede dificultar la comunicación intercultural. Es una realidad que en la sociedad actual la inmigración ha irrumpido en nuestro entorno físicamente y es obligado teorizar sobre la comunicación intercultural y la adquisición de esta competencia. Mientras el *Otro* se mantuvo en un mundo mítico (de cine) y comunicar con él no era algo cuestionable, con su llegada a nuestra cotidianeidad hace que esta comunicación tome vigencia. A lo largo de la visión histórica occidental el denominador común para referirse al otro ha sido el término de “*salvaje*”, ya desde la Antigüedad se acuñaron dos términos que se contraponían entre la noción de civilización y cultura. Así Grecia llamó a aquellos que no compartían su concepción del mundo “*Bárbaros*”. Por su parte Roma acuñó la dualidad “*Selvaticus*” (habitante de los bosques que estaba privado del acceso al *refinamiento y la cultura, a la civilización*) vs. “*Civitas*”. Ambos presentan una visión de la otredad respecto a la cultura propia como alteridad negativa. Durante la Edad Media la diversidad se forjó sobre la idea de religión; para el cristianismo el *Otro* es el no cristiano, el infiel o el pagano, un ser sin cultura. En el S. XV surgirá en Francia el concepto “*Primitivo*” (engendra un sentimiento de desprecio, aversión, rechazo) que se expandirá por Europa hasta llegar a ser la forma exclusiva de referirse al otro debido al interés etnográfico anglosajón y a los descubrimientos del S. XVI. Al mismo tiempo surge el concepto antagónico de “*Buen Salvaje*” (que engendra un sentimiento paternalista, donde la diversidad desemboca en la imbecilidad) y el *Otro* originará en esta época fascinación sobre lo extraordinario, anormal, monstruoso pero también de lo añorado (con connotaciones de exotismo, paraíso, sexualidad...). El Positivismo dividirá la humanidad en razas jerarquizadas con la “*blanca*” a la cabeza y sus valores como medida de posición relativa hacia la alteridad; el imaginario dieciochesco otorgará al salvaje estereotipos como: desnudo, feo, sucio, inmoral, inferior, bestial, idólatra, desmesurado... es decir, una imagen monolítica del Otro sin tener en cuenta la cuestión de género, las diferencias culturales, los modelos de aprendizaje.

Será el S. XIX el que acerque al salvaje a nuestra realidad pues uno de los elementos definitorios de la modernidad será la construcción cultural de la diferencia gracias a la antropología pero el salvaje continuará homogeneizado (mentalidad pre-lógica, creencia en la magia, negados al cambio de costumbres, promiscuos) en cambio el “*Buen salvaje*” adquirirá gran protagonismo en el Romanticismo como huída a la realidad occidental.

A partir de 1930 aparecen nuevos calificativos ante lo considerado “*políticamente correcto*” como: pueblos sin escritura, sin historia. En la década de los 60 aparecerá con fuerza en Occidente el término “*Subdesarrollado*” en el vocabulario de la Organizaciones Internacionales y Ciencias Sociales para calificar a las culturas y sus individuos considerados antes salvajes, pero será la globalización y el desarrollo de las comunicaciones quienes nos acerquen a la realidad y permitan que se mantenga una relación personalizada con el Otro. “*Inmigrante*” se consolida como nuevo cuño y mantiene muchas de las acepciones anteriores (como se puede observar en productos musicales, bares de copas, restaurantes, publicidad... que usan al Otro como imagen de marketing) pero se le continúa calificando de perezoso, despreciamos su economía, ridiculizamos su tecnología, valores, higiene... que continúa formando parte de nuestro discurso y sobre todo continuamos homogeneizándolos (Estrada Díaz, 1997: 11-77; Teasley, 2004: 231-256).

En lo que nos concierne, la realidad de la sociedad española, entre otras, nos obliga a ver al inmigrante como una persona que por razones políticas, religiosas, sociales, económicas o de otra índole se ve obligada a desplazarse de su lugar de origen y enfrentarse a un nuevo universo cultural para el que no está programado.

“Es fácil caer en la tentación de verlos como personas de escaso recursos personales e intelectuales, pero, quizás, deberíamos tener en cuenta que cuando hablamos de inmigrantes adultos, nos referimos, de una manera u otra, a personas cargadas de experiencia, configuradas por su lengua y cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes, hablantes de una o más lenguas, capaces de resolver cualquier conflicto siempre que tengan las claves del mundo... son personas a las que, por tanto, solo podemos definir con un conjunto de afirmaciones: gente que sabe, gente que hace, gente que siente, gente que resuelve, gente que piensa, gente que... y que, además comunica en otra u otras lenguas. Y esto último es una clave fundamental: ya están formados como hablantes, tienen adquiridos todos los mecanismos conversacionales, el conocimiento de lo que es comunicar. Lo único, que lo hacen con códigos distintos a los nuestros” (Miquel, 2003: 2).

En definitiva las personas inmigradas son personas portadoras de una experiencia, de unos conocimientos que están configurados por su lengua y su cultura.

2. Respeto a la interculturalidad

Este polémico concepto se ha utilizado en muchos foros para identificar formas de entender las relaciones entre diversos grupos culturales y étnicos, subrayando la importancia de la comunicación, de las conexiones entre las diferentes culturas y relacionado con el mantenimiento de las múltiples identidades sociales ya que cualquier cultura cuenta con

elementos positivos que se pueden tener en consideración y son incorporables a otros bagajes culturales.

“La interculturalidad plantea una mirada menos universal y etnocéntrica, una nueva perspectiva menos moral y más real donde poder ver a las culturas como fenómenos históricos y diversos más que como entidades compactas; no es suficiente vivir sino convivir y para ello es imprescindible aproximarse de otra forma a las otras culturas y visiones del mundo” (Beltrán Antolín, 2003: 17-57)

Multiculturalidad e interculturalidad son vocablos ambiguos que suelen usarse como sinónimos. Una diferencia general entre ambos es que el multiculturalismo tiende a mantener las culturas separadas y aisladas, mientras que la interculturalidad pone su interés en la interrelación, el dinamismo, el cambio.

La *Multiculturalidad* como teoría se desarrolló en EE.UU y Canadá en los 60 gracias a los movimientos de derechos civiles por parte de las minorías que cuestionaban las anteriores políticas *asimilacionistas*. El multiculturalismo supone el reconocimiento de la diversidad cultural y se asocia a las crisis del Estado Nación. En la lengua se refleja en la preocupación por el uso de las palabras (lo políticamente correcto) para evitar prejuicios.

Las limitaciones del multiculturalismo han dado paso a un nuevo paradigma, la *interculturalidad*, que propugna la igualdad entre todos los grupos que construyen una cultura, una sociedad. El intercambio se reduce a una base de **“Igualdad de Oportunidades”**. Intenta revalorizar el relativismo cultural y su objetivo es la comunicación, la comprensión de los otros sin que les impongan nuestros valores ni identificarnos con los suyos, es decir tener en cuenta el contexto y no admitir un único juicio de valor. Interpretar el mundo es relativizar nuestro punto de vista y conocernos mejor a nosotros mismos. La sociedad tiene que abrirse para ser pluralista.

La interculturalidad en un contexto de enseñanza de idiomas debe contribuir a la efectividad comunicativa (de ahí la importancia de las premisas interculturales en la enseñanza del español como L2 o LE), al intercambio de experiencias, a la convivencia en una sociedad plural y a la inclusión de colectivos de inmigrantes en la nueva sociedad¹.

¹ En los ámbitos donde esta palabra tiene más presencia podemos destacar:

a.- Pedagogía: esfuerzos en el análisis de la escolarización de niños inmigrantes y minorías étnicas.

b.- Sociolingüística y lingüística aplicada: bilingüismo, normalización lingüística, enseñanza de un L2 o LE en contextos reglados o no.

c.- Literatura comparada

d.- Religión: Tolerancia vs. Intolerancia a otras prácticas religiosas

e.- Mediación cultural: la figura del mediador tiene la misión de abrir puentes para la integración social y económica de grupos culturales diferentes.

f.- Folclorismo: decoración, ropa, restaurantes, ferias, música, asociaciones,

3. ¿Cómo podemos definir cultura?

La palabra “cultura” implica más problemas que soluciones². Cuando queremos hablar sobre un grupo de gente y de lo que tienen en común, generalizamos con términos como “los X” y asumimos una procedencia geográfica diferente, un comportamiento más o menos compatible con los nuestros, otra lengua, otra cultura y enfatizamos lo que tienen en común pero no pensamos en los individuos, en sus diferencias y necesidades discursivas pues ninguno de nosotros está definido totalmente por pertenecer a un grupo.

Así pues, cuando hablamos de tales grupos culturales queremos evitar un problema de sobre generalización al usar el término “cultura” donde no es aplicable, sobre todo en la comunicación intercultural pues si el discurso es comunicación entre individuos, las culturas sin embargo son categorías subordinadas, no son individuales. En otras palabras, para nuestra propuesta intentaremos restringir nuestra atención a aquellos aspectos de la cultura que han mostrado tener un significado directo en el discurso entre grupos y que pueden plantear problemas de comunicación como: ideología, sistema de cara y socialización, que analizaremos después. (Scollon & Scollon, 2001: 135-174).

Es clásica la clasificación del concepto cultura en “*Cultura / cultura / kultura*” (Miquel, L y N. Sans. 1992)³ donde “*Cultura*” se referirá al refinamiento mental, es decir a las Bellas Artes, al cine, la literatura, la música...; “*cultura*” a la programación mental colectiva de un individuo que comprende los entornos sociales donde ha crecido y ha acumulado su experiencia vital que le distingue como miembro de un grupo a personas de otro grupo. Incluirá las cosas cotidianas de la vida. Se aprende no se hereda y será aquí donde se localicen las “*diferencias culturales*”, en un sentido sociológico comprende la organización y naturaleza de la familia, la vida del hogar, relaciones internacionales, condiciones materiales, ocio y trabajo, costumbres, rituales e instituciones, contenidos que normalmente son seleccionados para la instrucción del aula⁴. “*kultura*” responderá a los programas mentales no compartidos con otros, pero creados o modificados por la cultura, en sentido semántico corresponderá al sistema conceptual expresado por la lengua condicionando nuestras percepciones y procesos de pensamiento (comida, ropa, expresiones...) que son culturalmente distintos pues se relacionan con una forma particular de vida o estándares éticos, religioso o sociales vinculados culturalmente.

² KHAN. J.S. (1975), El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona. Anagrama

³ Esta categorización aunque adecuada nos hace pensar que un contenido cultural como puede ser ¿Qué significa Alhambra? se desplazará por cada una de las denominaciones de Cultura/cultura/Kultura dependiendo del lugar donde se localice el aprendizaje, si los aprendices están en un país arábico obviamente será kultura si estamos en un país anglófono posiblemente se pueda considerar Cultura. Si los aprendices están en inmersión en España, por ejemplo en Barcelona, correspondería a cultura, pero si se encuentran en Granada, volvería a perfilarse como kultura.

⁴ Epígrafe 5.1.1.2 “El conocimiento sociocultural” del MCER, pp.: 97-98. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Respecto a la comunicación intercultural habrá que usar el término “*cultura*” en sentido antropológico, lo que significa que la cultura es costumbres, visión del mundo, lengua, sistema de parentesco, organización social y otras prácticas diarias de la vida cotidiana de la gente que constituye un grupo aparte como un grupo distintivo. Al usar el sentido antropológico de cultura estamos considerando aspectos de las ideas, de la forma de comunicar o de las conductas de un grupo de gente que ha adoptado una identidad distintiva y que la usa para organizar su sentido interno de cohesión y relaciones⁵. Para analizar la comunicación intercultural habrá que seleccionar aquellos aspectos de la cultura que se consideran más significativos para comprender como se forman los sistemas discursivos y que han mostrado ser factores primordiales en la comunicación.

3.1. Ideología: historia y visión del mundo, que incluyen las creencias, valores y religión.

3.2. Organización Social: aspecto importante del sistema discursivo de una cultura que se relaciona con la forma en que se establecen las relaciones endogrupo y exogrupo.

Será el “*parentesco*”, conexión entre los individuos de un grupo por compartir ancestros comunes, el que condicione la comunicación en contextos interculturales. Las relaciones jerárquicas que se establecen condicionarán el discurso como la muestra de respeto, el pertenecer a una afiliación política o religiosa determinada... aspectos que pueden originar desorientación en muchas personas inmigradas, sobre todo las que proviene de sociedades colectivistas donde las relaciones tienden a ser más permanentes y que tendrán que enfrentarse a un mundo individual donde las relaciones sociales se negocian según los contextos.

La jerarquía es una categoría que debe ser analizada dentro de la comunicación intercultural pues puede originar problemas, sobre todo en contextos de inmigración, profesionales, educativos. Por eso, comprender la comunicación intercultural es comprender en qué contextos es preferible una tipo de organización u otro, pues ayudará a identificar qué conflictos y malas interpretaciones pueden surgir cuando los participantes no llegan a acordar qué modo de organización podría predominar como es observable en la mayoría de inmigración islámica⁶.

Practicar el Islam no está confinado al ámbito privado por tanto incluye un dominio comunitario con una fuerte identidad. La responsabilidad individual siempre se relaciona

⁵ Por ejemplo para la comunidad islámica en España. (2004) CIÁURRIZ, M.J. et al. Los musulmanes en España Libertad religiosa e identidad cultural. Agustín Motilla (ed.). editorial Trotta. Madrid.

⁶ (2004) CIÁURRIZ, M..J. “La situación jurídica de las comunidades islámicas en España”. Los musulmanes en España: libertad religiosa e identidad cultural. Agustín Motilla (ed.). Editorial Trotta. Madrid. Pp.: 23-64

a la colectiva; la preservación de la Umma (Comunidad Islámica) se considera un aspecto importante de la fe. Los inmigrantes magrebíes y de otros país islámicos suelen sufrir una falta de continuidad sociocultural entre los diferentes contextos discursivos y serán sobre todo los jóvenes los que a menudo deban enfrentarse a la nueva organización social y a las relaciones de parentescos de su comunidad, lo que les obligará a vivir a caballo entre su cultura familiar, mezquita, escuela coránica y la educación oficial que potencia la individualidad y otros valores morales del nuevo entorno.

En los materiales, programas, cursos de español L2 se debería tener en cuenta contenidos que no islamicen pero sí atiendan a la identidad común de estas personas y se rebelan ante la piedad de las instituciones educativas y sociales que suelen desprestigiar o ignorar su cultura.

3.3. Socialización: Los humanos desde que nacemos estamos sujetos a un amplio proceso de aprendizaje. Hemos usado la palabra cultura para referirnos a este complejo modelo de conocimiento y conducta y usaremos el término general “*socialización*” para referirnos al proceso de aprendizaje de la nueva cultura⁷.

3.3.1. Socialización primera: los sociólogos usan este término “*socialización primera*” para referirse a lo que los antropólogos llamarán “*enculturación*”; esto es, el proceso a través del cual un niño llega a estadios finales para llegar a ser miembro de su cultura o sociedad. Este aprendizaje tiene lugar en las familias y en los círculos íntimos.

3.3.2. En esta misma estructura, entonces, la “*socialización secundaria*” se refiere a esos procesos de socialización que tienen lugar cuando el niño empieza a moverse fuera de la familia, como cuando va a la escuela e interactúa con otros niños que no son de la familia.

Podríamos pensar que al hablar de socialización secundaria estamos hablando de educación, pero realmente es un proceso mucho más complejo que tiene lugar en el aprendizaje al que deben enfrentarse las personas inmigradas, así para nuestros propósitos el lenguaje y el comportamiento social son lo más importante, por tanto la instrucción del aula de español L2 y los contenidos deben estar llenos de aspectos socioculturales (Miquel, L. 2003: 8-15).

⁷ Educación, enculturación y aculturación: La distinción más importante que se debería hacer entre lo que podríamos llamar significado formal e informal de enseñar y aprender. Si ambos educación y socialización se han usado como formas de aprendizaje, usaremos la palabra “educación” para la enseñanza formal del aprendizaje y “socialización” (o enculturación) para la enseñanza informal del aprendizaje. Cuando una persona aprende un nuevo trabajo a través de la observación de las acciones de otros y a través de su estar de acuerdo o en desacuerdo informal, se debería optar por llamar ese grupo de aprendizaje socialización más que enculturación, como se aplica al comportamiento adulto.

El análisis de la comunicación intercultural y nuestra función como profesores de segundas lenguas nos obligan a mostrar interés por diferencias como:

- 1.- Los humanos no son todos iguales.
- 2.- Al menos algunas diferencias entre ellos muestran modelos predecibles, cultural y socialmente.
- 3.- Al menos algunos de esos modelos están reflejados en modelos de discurso.
- 4.- Algunas de esas diferencias en los modelos de discurso se relacionan directamente con problemas sociales tales como hostilidad de grupo, estereotipos, tratamiento preferencial y discriminación, patentes en la realidad cotidiana del inmigrado.

4. Enfoque intercultural para la enseñanza de un L2 / LE

El inmigrante debe enfrentarse al incorporarse a la sociedad de acogida a la “*posibilidad*” de aprender una L2 y a la “*necesidad*”, casi obligatoria, de aprender a vivir y comunicarse en otra cultura (C2).

El proceso de adquisición de competencia comunicativa de estas personas puede verse obstaculizado por diversas razones, por ello, un enfoque intercultural deberá desarrollar la dimensión afectiva (fomento de actitudes) y destrezas generales, conciencia cultural discursiva (resolución de malas interpretaciones) y conciencia lingüística cultural (dotar a la L2 de sentido y desarrollar una nueva personalidad en ella).

4.1. Competencia Comunicativa:

La competencia comunicativa ha proporcionado un enfoque en la didáctica de lenguas que ha ayudado a los profesores a desarrollar una conciencia de la enseñanza centrada en el alumno (Hymes, 1971; Canale & Swain, 1980, págs. 1-47; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; MCER, 2002, págs. 24-25; 103-124) y en el caso de la inmigración a concebir este proceso desde una perspectiva comunicativa, adquirir la lengua desde sus condiciones de uso y como instrumento de comunicación para que permita a este colectivo adquirir voz en los distintos ámbitos de la nueva sociedad y potenciar su pertenencia a la misma, pero la realidad se perfila hacia un incremento de la subcompetencia sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje que repercute en la adecuación de una dignidad de actuación como ciudadano/a.

“como profesores implicados en una enseñanza comunicativa de la lengua, debemos atender muy especialmente a este componente, es decir, a todos los elementos del mismo que concurran en cada objetivo de la lengua que integre la programación. La cultura es opaca, por eso en clase se trata de ir describiendo todo lo que pertenece a ese sistema arbitrario y consensuado que llamamos nuestra cultura y adquirimos junto con- y con poco más allá de – el aprendizaje de la lengua. Esa opacidad implica que los enseñantes de lenguas tengamos que hacer un esfuerzo de distanciamiento de nuestra propia cultura, para verla (criticarla y superarla es otro paso, pero a los estudiantes hay que mostrarles lo que hay) y, así, poder describirla y hacerla visible a los estudiantes.

Uno de los objetivos educativos es potenciar a la persona que aprende, pero en el caso de la enseñanza de adultos, la persona ya está formada y emigra no solo con su lengua, sino también con una visión cultural del mundo. Lo que sí hay que hacer es reivindicar a esa persona, hacerla emerger del miedo, del susto, del desconcierto...hacerla rebrotar y darle herramientas para adaptarse a la nueva situación, solo si quiere y en la medida que lo desee...” (Miquel, 2003: 13)

4.2. Competencias generales necesarias para la adquisición de competencia.

Nos situamos ante parte de la competencia del hablante que le permita ser flexible cuando se enfrenta a acciones, actitudes y expectativas de representación de la cultura meta (C2). La adecuación y flexibilidad implican (BYRAM y ZARATE, 1994):

- Conciencia de las diferencias entre la C1 y C2
- Habilidad para controlar problemas de choque cultural que se derivan de ellas.
- Capacidad para establecer la auto-identidad de uno en el proceso de mediación y ayudar a otros a establecer su auto-identidad.

a.- **Savoir-être (Actitudes y valores)**⁸: capacidad afectiva para renunciar a actitudes etnocéntricas y percepciones de la otredad y habilidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y la meta.

b.- **Savoir (conocimiento)**⁹: sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito o implícito de una cultura desde la perspectiva de un nativo más que desde la académica.

⁸ Savoir-être: actitud que refuerza la realidad de aprendizaje a la que deben enfrentarse los profesionales de la enseñanza del español a inmigrados y la certeza de desarrollar una buena disposición que vaya más allá de lo familiar y se aparte de los meramente exótico y comercial.

⁹ La mayoría de este conocimiento es relacional pues la percepción del otro suele adquirirse en la socialización, cuando se aprende la historia e idiosincrasia de otro país, se representan las imágenes del otro. Inmigrados y receptores deberían ser conscientes de cómo se crean estas percepciones diferentes más que adquirir conocimientos específicos.

c.- **Savoir-Apprendre (habilidad para aprender)**¹⁰: antecedente para producir y operar en un sistema interpretativo en el que los signos se adquieren dentro de significados culturales desconocidos, practicas y creencias en una nueva lengua y cultura.

d.- **Savoir-Faire (saber Cómo)**¹¹: aptitud para integrar los anteriores “savoir” en situaciones específicas de contacto bicultural o multicultural. Es la destreza para operar a todos los niveles explicitando los supuestos culturales de uno mismo y el comportamiento del otro. Estas competencias generales ayudarán al alumno/a a ser más adecuado cuando comunica con personas de culturas diferentes y a que la competencia comunicativa sea más eficaz en un contexto de interacción en situaciones comunicativas cotidianas (ámbito escolar, laboral, de ocio...), donde estarán forzados a comprobar si su comprensión de la situación es igual o no a sus modelos de comunicación.

Las personas inmigradas tendrán que adquirir la lengua meta (L2) y la cultura meta (C2) desde un enfoque comunicativo así como competencia comunicativa intercultural que dote al intercambio y/o contactos de eficacia y adecuación pragmática entre los nativos y los inmigrados.

4.3. Competencia intercultural.

Los inmigrados una vez inmersos en el aprendizaje y adquisición de la L2 y C2 deben ser instruidos en el desarrollo de un cierto nivel de competencia intercultural. Meyer distingue tres niveles de competencia intercultural (Meyer, 1991: 142-44).

1. Nivel monocultural: el comportamiento del aprendiz muestra una forma de pensar que es adecuada a su propia cultura y esto hace que existan situaciones que demanden actividades de intersección cultural y de comprensión.

La actitud del aprendiz hacia la cultura meta está estereotipada, con clichés acusados y un evidente etnocentrismo. Esta forma de solventar problemas podría ser adecuada entre sus compatriotas pero no en situaciones interculturales. El aprendiz no ha almacenado suficiente conocimiento para desenvolverse con éxito o comportarse adecuadamente en encuentros de intersección cultural.

¹⁰ Destreza para interpretar y relacionar. Inmigrados y receptores deberán percibir cómo dos personas con distinto bagaje suelen malinterpretar los contextos por su propio etnocentrismo que se superpone a la competencia comunicativa y a la presuposición como estrategia de reducción de la ansiedad y fomentación de la empatía.

¹¹ Propiciar contextos de aprendizaje desde una perspectiva etnográfica (LIXIAN JIN & Martin Corazzi (2002) “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo” en Byram, M y Fleming. M (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. C.U.P., pp.: 82-103)

2. Nivel intercultural: el aprendiz/inmigrado debe ser capaz de explicar diferencias culturales entre su propia cultura y la meta o extranjera porque puede hacer uso de la información que ha adquirido en otros contextos o porque es capaz de pedir información en relación a las diferencias cross-culturales. Es deseable que durante un tiempo el aprendiz llegue a estacionarse entre las dos culturas, que almacene un cierto nivel de competencia intercultural.

3. Nivel transcultural: el aprendiz debe ser capaz de evaluar las diferencias interculturales y solventar problemas interculturales aplicando los principios de cooperación y de comunicación que cada cultura propone como correcto y para ello debe desarrollar su propia identidad a la luz de la comprensión de intersección cultural. Es normal que se estacione bajo la propia cultura y la meta o extranjera, siendo consciente y aceptando ambas. Como profesores deberíamos ayudar a estas personas a adquirir un cierto nivel de competencia intercultural, ver con claridad que no es una cuestión de enseñar características de cultura específica sino más bien de incrementar la conciencia cultural, es necesario dotarles de recursos para que se familiaricen con su propia cultura y con una diferente. Es importante en la comprensión internacional adquirir una nueva perspectiva para que seamos capaces de diferenciar juicios generales.

Sólo si los cursos de lengua logran mejorar nuestra conciencia de diferentes culturas, la propia y la de otros, la enseñanza de la lengua y cultura meta contribuirán al conocimiento global y a enriquecer el desarrollo de la personalidad de estos colectivos sociales.

Los profesores/as deberemos enfrentarnos a una nueva tarea, mediar entre culturas y creemos que es adecuado para tal fin fomentar en los estudiantes tanto una conciencia cultural discursiva como otra lingüística de la Cultura¹².

5. Conciencia cultural discursiva: resolución de malas interpretaciones

5.1. Mecanismos discursivos: en un aula de español para inmigrantes adultos, pedimos a los alumnos que definieran lo que consideraban esencial en su cultura. **Chanin** (estudiante china, 23 años, camarera, 1 año de residencia en España) contestó: “la escritura tanto en el pasado como ahora” y **Ahmed** (estudiante marroquí, 30 años, albañil, 1 año de residencia en España) expresó: “los temas sagrados que están escritos en el Corán”.

¹² (2007) RÍOS ROJAS, A. et al. “El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes”. Disponible en www.linred.com/numero5_anexo_Art8.html.

Parece obvio que para estas personas lo más sobresaliente del lenguaje desde su punto de vista cultural es la transmisión de información y sobre todo la codificada por escrito que asocian a un concepto de verdad absoluta. Las culturas son diferentes y puede que consideren algún mecanismo discursivo más importante que otro, así la “argumentación” será distinta según la cultura del alumno. Estudiantes de origen africano u oriental suelen presentar una estrecha relación entre el concepto de individuo y su declaración. Las opiniones propias están por debajo de las de la colectividad, presentes en la experiencia y la comunicación social en la lengua nativa, donde la opinión es sobre todo un elemento integrador del grupo y son más insensibles a la individualización. Este mecanismo discursivo afecta a la dinámica del aula de español para inmigrantes pues los alumnos no suelen estar preparados para expresar sus opiniones, interactuar con otros, si antes no se adquiere un comportamiento social que les capacite para tratar opiniones opuestas.

Es aconsejable desarrollar en ellos estrategias de “negociación y ratificación” que les ayude a identificar qué información se puede negociar de forma libre y cuál viene dada de forma fija por la sociedad. Hay que trabajar en el aula aspectos tales como contradecir opiniones, unirse a una conversación, prestar atención a puntos de vista comunes, concluir, ratificar opiniones... en definitiva reducir en lo posible la ambigüedad inherente a la comunicación, las posibles malas interpretaciones, para lo que deberíamos proporcionar contextos donde desarrollar estrategias de *Implicación* (cortesía positiva) y de *Independencia* (cortesía negativa)¹³.

5.2. Comunicación no verbal: Partimos de la idea de que es difícil separar lo verbal de lo no verbal pues ambos aspectos están presentes en el habla y son parte de la comunicación.

Nuestro interés es hacer una llamada de atención sobre aquellos aspectos del discurso que no se encuentran en las palabras y que son cruciales para la efectividad comunicativa en el aula de inmigrantes como gestos, uso del espacio, concepto y uso del tiempo¹⁴.

¹³ Como estrategias de implicación: prestar atención al interlocutor; mostrar interés, simpatía hacia el interlocutor; demandar al interlocutor puntos de vista comunes, opiniones, actitudes, conocimiento, empatía; ser optimista; indicar al hablante lo que el oyente quiere saber y que se le está teniendo en cuenta; asumir o afirmar reciprocidad; usar el nombre de pila; ser voluble.

Como estrategias de Independencia: hacer suposiciones mínimas sobre lo que demanda el interlocutor; no dar al interlocutor la opción de actuar; minimizar la amenaza; defenderse; ser pesimista; alejarse del discurso del oyente; manifestar una regla general; usar el apellido o fórmulas de tratamiento; ser taciturno.

¹⁴ Para otros aspectos de la Comunicación no verbal ver: Poyatos (1994) y Cesteros Macera (2004).

Recordemos que la funcionalidad comunicativa de la comunicación no verbal es, por una parte, comunicar actitudes y emociones que pueden dar lugar a gestos específicos y por otra, apoyar la comunicación verbal mediante gestos que aumentan el significado ilustrado de lo que se dice, miradas para sincronizar los turnos de habla, feedback para adaptar el mensaje a las señales del interlocutor, mantener la atención y sustituir lo verbal cuando se desconoce la palabra adecuada (todas prácticas comunes en las aulas de idiomas).

En el contexto de enseñanza-aprendizaje de español L2 a inmigrantes creemos necesario poner el acento en las diferencias de comportamiento no verbal que pueden surgir en el aula para que no sorprenda a profesores y alumnos y todos podamos relativizarlas, pues modifican el discurso culturalmente; pero ¿cómo podemos interpretar estas diferencias de forma adecuada?, ¿qué categorías no verbales se perfilan como más propensas a crear malentendidos en el aula?:

Para responder a estas preguntas necesitamos en primer lugar un escenario: un aula de E/L2 para inmigrantes donde se han agrupado 5 alumnos de diversa procedencia en un nivel A2 (según Marco Común Europeo de Referencia):

Ahmed Al-Buchar (marroquí, 30 años, albañil, 1 año en España)

Alí Alawi (marroquí, 22 años, peluquero, 7 meses en España)

Miska Moricz (búlgara, 28 años, cuidadora de ancianos, 10 meses en España)

Sulaymán Tarmuz (turco, 23 años, soldador, 9 meses en España)

Chanin Xian-Li (china, 23 años, camarera, 1 año en España)

En segundo lugar, analicemos algunas situaciones de incomprensión producidas por:

a.- Gestos: la mirada, expresiones faciales, movimientos del cuerpo.

Situación-1:

“Pasando lista el primer día el profesor/a dice en voz alta el nombre de los alumnos para que se identifiquen. *Ahmed* y *Alí* se llevan la mano derecha al corazón (gestos) y repiten su nombre; *Chanin* lleva su dedo corazón de la mano derecha hacia la nariz (gesto) y repite su nombre; tanto *Sulaymán* como *Miska* llevan su dedo índice de la mano derecha al corazón (gesto) y responden “Yo” (*Clave interpretativa*). Estos gestos acompañan al discurso y son de carácter semántico, culturalmente van unidos a la lengua materna de cada alumno y sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Su realización es consciente y voluntaria por ello son fáciles de identificar y aprender, pues debemos ser conscientes de la diversidad cultural y discursiva del aula.

Situación-2:

“En una actividad de clase, el profesor/a da instrucción a los alumnos para que en parejas corrijan mediante preguntas, los datos erróneos que hay en unas tarjetas con información personal de sus compañeros de clase. El profesor pregunta si se ha comprendido lo que hay que hacer para realizar la tarea y *Miska* mueve la cabeza de arriba-abajo (gesto) pero no comienza a hacer el ejercicio y *Sulaymán*, levanta la cejas, echa un poco la cabeza hacia atrás y hace un chasquido con la lengua (gesto). De nuevo la *Clave interpretativa* nos hace ver que estamos ante signos no verbales significativos con uso estructurales discursivos como señalar que no se ha entendido todo o parte del mensaje emitido; su decodificación es imprescindible para la eficacia comunicativa y su desconocimiento es fuente de malentendidos ya que sustituyen al mensaje verbal de forma casi instantánea.

Evidentemente *Miska* y *Sulaymán* están expresando cada uno en su propio código cultural una negativa a la pregunta formulada.

Situación-3:

“Cuando *Chanin* y *Miska* forman una pareja para realizar la actividad de identificar los errores de información personal en las tarjetas que les ha proporcionado el profesor, ni él ni la estudiante de Bulgaria comprenden por qué *Chanin* se ríe y no hace ninguna pregunta. ¿Está nerviosa?, ¿no sabe o no ha entendido lo que tiene que hacer?

a.- Clave interpretativa: aunque la risa/sonrisa es una característica humana que todos compartimos no siempre logramos comprender cuándo y por qué ríe el otro. *Miska* y el profesor desconocen que en Oriente se tiende a reír más que en Occidente cuando nuestro interlocutor tiene dificultad discursiva. El malentendido se produce no porque las sonrisas/risas sean conceptos culturales diferentes sino que éstas en el discurso tienen diferentes propósitos. En el caso de la alumna china su uso es el de solapar problemas y en el de su compañera búlgara su significado cultural probablemente sea el de registrar satisfacción.

Categorías de signos no verbales de este tipo deberían ser adquiridas y sistematizadas por los inmigrantes para que su comunicación interpersonal, social, de instrucción y participación en clase sea cada vez más adecuada discursiva y eficaz comunicativamente¹⁵.

¹⁵ Un ejemplo de material didáctico para esta categoría de signos estructuradores discursivos la podemos encontrar en CHAMORRO, M^a. D. et al (2006), Ventilador: curso de español nivel superior. Barcelona. Difusión. Saber Hablar: sesión 1.3. “Hablar por los codos”, pp.: 24-29.

b.- Uso del espacio: la distancia en la comunicación depende de la cultura. El espacio que el interlocutor demanda es su burbuja personal, traspasarla genera mutuas desconfianzas y numerosas situaciones incómodas que pueden enturbiar las relaciones interpersonales en ámbitos públicos y privados. En la esfera de lo público, la distancia personal llega a determinar los escenarios discursivos de los estudiantes inmigrantes en la cultura meta y de ahí que surjan incomprendiones sobre todo en lo referente al contacto físico en diferentes contextos interactivos como los saludos, mensajes táctiles muy ritualizados, que difieren según las culturas. Analicemos pues, este testimonio de *Chanin* (nuestra alumna China) que expuso en su clase de español (adaptado de Iranzo, S.: 2003):

Situación-4:

En nuestra clase de español para inmigrantes, hemos pedido a nuestros alumnos que escriban un pequeño texto sobre las diferencias que encuentran entre nuestro concepto de distancia personal y el de su cultura. Esta es la producción de *Chanin*:

“Yo soy china y trabajo como camarera aquí en un restaurante de comida china de mi familia. Me encanta vivir en España pero creo que no hablo muy bien y tengo problemas de cultura como los besos. En mi país no es igual, la gente que no me conoce no me besa, cuando encuentro amigos en la calle tampoco nos besamos. Muchas veces me pregunto por qué dan tantos besos los españoles, no lo comprendo y nadie me lo explica y esto me hace sentirme muy mal porque hay situaciones violentas para mí como el otro día que fui a comprar a una tienda y le di dos besos al dependiente cuando me saludó, ¡qué vergüenza!, me miró de forma rara y se puso muy nervioso. Por favor ¿cuándo hay que dar los besos en España?”.

Clave interpretativa: (posible respuesta del profesor):

“Mira Chanin no es tan difícil (distensión y empatía), no puede dar besos a todo el mundo porque a todo el mundo no se le da (“savoir”). Tienes que observar a los españoles, comparar con tu cultura y así verás que a quién y cuándo damos besos (“savoir apprendre”). Los besos normalmente, se dan entre amigos o conocidos y también en las presentaciones, pero no damos besos si vamos a una tienda (“savoir comprendre”). En estos lugares no se besa a la gente que trabaja y no conocemos, sólo dáselos a tus amigos, familia o a la gente que te presenten (savoir faire). Debes aprender a actuar con más naturalidad (“savoir-être”) y saber que los besos fuera de la intimidad para nosotros son una forma de saludo”

c.- El concepto del tiempo: no todas las culturas sienten y utilizan el tiempo de la misma manera, las posibles diferencias van desde el sentido de la puntualidad hasta

el ritmo del discurso, desde la distribución y duración de las pausas hasta la de los silencios. Todo tiene un significado que responde a unos cánones marcados culturalmente, como muestra esta nueva situación a la que tuvieron que enfrentarse dos de nuestros alumnos: *Miska* (Bulgaria) y *Sulaymán* (Turquía).

Situación-5:

“Ante la continua insistencia por parte del profesor de asistir a clase, Miska y Sulaymán quieren quedar con él para pedirle una mayor flexibilidad horaria y explicarle que algunos turnos de sus nuevos trabajos son incompatibles con el horario de clase. Cuando logran quedar con el profesor, el encuentro se ve interrumpido varias veces por distintas situaciones (llamadas de teléfono, llegadas de otros profesores a la sala...).

Una vez en la calle, Miska comenta a su compañero su indignación pues cree que no le ha dedicado el tiempo suficiente para solucionar su problema; en cambio Sulaymán piensa que el profesor es un poco receloso con su tiempo”.

Clave interpretativa: obviamente ambos alumnos y el profesor tiene una concepción distinta del tiempo. Ella se perfila como más monocrónica lo que implica compartimentalización; es decir, está habituada a colocar un evento en un horario concreto. En cambio Sulaymán, parece más policrónico y coloca el valor del tiempo más en la resolución del evento que en el reloj.

¿Qué debemos considerar respecto al tiempo en el aula de E/L2?, ¿cómo puede afectar a nuestros alumnos?

1.- Aprender español como L2 en un contexto de inmigración requiere negociar la disponibilidad del tiempo por parte de los alumnos que suelen demandar resultados rápidos y positivos (Jiménez frías y Sanz Fernández, 1994: 63-112) frente a la insistencia del docente en la asistencia y en la prolongación del aprendizaje. Se hace urgente revisar los programas y diseños de cursos que no se adecuan en muchos casos a las necesidades ni al tiempo que pueden emplear muchos alumnos inmigrantes para aprender español (García Parejo, 2004: 1259-1277).

2.- Debemos ser flexibles con el tiempo en el aula, pues debemos dar respuesta a una nueva realidad cultural consistente en distintas formas de emplearlo y planificar para generar discurso en el aula. Los profesores de español somos a menudo muy impacientes y es necesario dar tiempo a los alumnos para que planifiquen sus aportaciones lingüísticas para lo que es primordial fomentar en el aula el aprendizaje cooperativo (Richards y Rodgers, 2001: 189-199).

6. Conciencia lingüística de la cultura: dotar a la lengua de sentido y desarrollar la personalidad en la L2

Es habitual que la enseñanza del español L2 a inmigrantes se centre sobre todo en el aspecto cognitivo del aprendizaje de una nueva lengua y otra cultura, mientras que los aspectos emocionales han sido infravalorados en el contexto educativo. Sin embargo, las personas que viven largo tiempo en una cultura extranjera suelen experimentar tres tipos de desorientaciones (Schumann: 1975):

a) **Choque Lingüístico:** originado por problemas con el hallazgo de palabras correctas para cosas e ideas que hace experimentar un sentimiento de insuficiencia, pérdida de autoestima, incapacidad debido a la falta de eficacia en la L2. Sirva como ilustración la confusión que sufrió *Chanin* cuando en una cafetería pidió al camarero una coca-cola muy fría porque tenía mucha calentura (en vez de calor). Ejemplos como este pueden contribuir a que el alumno se sienta frustrado en el proceso de adquisición de la L2 y desee depender de personas de la C1 que llevan más tiempo inmersas en la C2.

b) **Choque Cultural:** originado por el hecho de que las estrategias normales de las personas para resolver problemas no resultan de la forma esperada y deseada en la cultura extranjera. Así, *Ali* sufre una gran ansiedad cuando encuentra problemas para encontrar en los supermercados comida Halal (animales sacrificados según el ritual islámico)¹⁶ o *Miska* no logra comprender por qué la administración no funciona por las tardes como en su país. Ambos no aceptan las diferencias culturales y buscan una continua reafirmación de su C1.

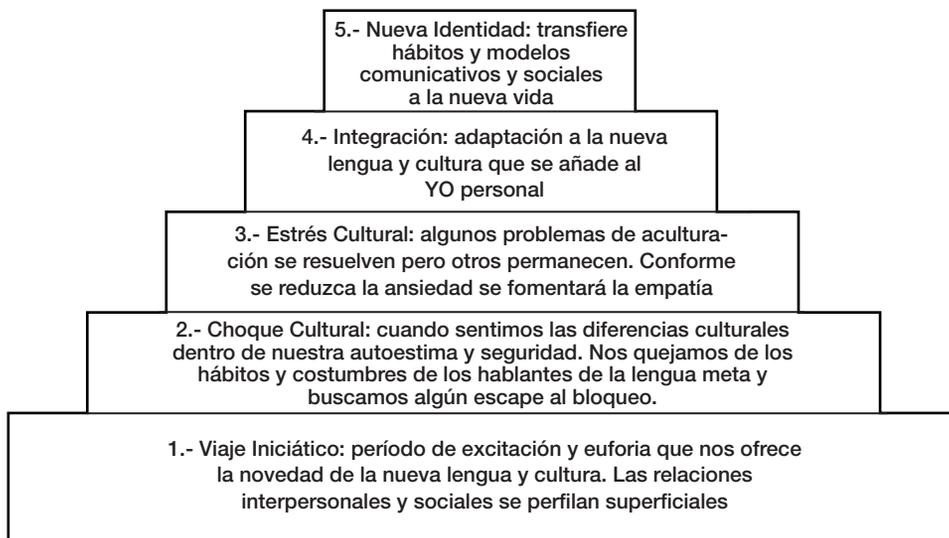
c) **Estrés cultural:** originado por las cuestiones de identidad, por ejemplo, debido al cambio de estatus en la cultura extranjera comparado con el estatus de la persona en la cultura materna (inmigrados con una formación académica en su país de origen que se ven relegados a la venta ambulante o al servicio doméstico). Situaciones como estas exigen a personas inmigradas una reinterpretación de su identidad, de sus valores y puede que produzcan sentimiento de desarraigo, de pérdida de sentido de pertenencia a la nueva sociedad.

Estas categorías globales cubren un número de factores afectivos que participan en diferentes grados en los encuentros culturales y como estos aspectos no son tenidos en cuenta ni integrados en la teoría de la competencia comunicativa, creemos necesario la adquisición por parte de las personas inmigradas de una conciencia lingüística de la cultura que les permita:

¹⁶(2004) ROSSELL, J. "Prescripciones alimentarias en el Islam: sacrificio ritual y alimentación Halal". *Los Musulmanes en España: Libertad religiosa e identidad cultural*. Agustín Motilla (ed.). Editorial Trotta. Madrid. Pp.: 205-228.

1. Paliar el Choque Cultural: experiencia común a todo aprendizaje de una L2 / C2, consistente en un fenómeno de irritabilidad, pánico psicológico y crisis de identidad. Se suele asociar a los sentimientos en los aprendices de extrañeza, ira, hostilidad, indecisión, infelicidad, tristeza, morriña, causados por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocen para llevar a cabo una interacción social.

Estos sentimientos que se combinan con la autocompasión y auto cuestionamiento de la competencia en el proceso de aprendizaje, se irá localizando en cada uno de los siguientes grados de aculturación¹⁷.



Respecto a la aculturación en la adquisición de una L2, debe ser entendida como adaptación gradual a la C2 sin renegar a la identidad lingüística de la C1. Al igual que durante el período de adquisición de la lengua el aprendiz va formando su “interlengua”, también deberá ser consciente de lo que podríamos denominar “*período crítico sociocultural*” (Brown, 1980).

En la fase inicial de encuentro del aprendiz con la nueva cultura, cuando la motivación es fuerte, se llevará a cabo una gran cantidad de aprendizaje de lengua y se inicia el choque cultural, pues los aprendices no han superado un cierto umbral de competencia comunicativa, están en el umbral de aculturación y corren el riesgo de estancarse. En un segundo período de choque cultural que podríamos denominar “*choque de conciencia*” (Clarke, 1976), el

¹⁷ Adaptado de FURHAM & BOCHNER (1986) *Cultura Shock: psychological reactions to unfamiliar environments*. London. Routledge.

aprendiz es capaz de usar la L2 en diversas situaciones pero tropieza con sutiles aspectos culturales que los nativos de la lengua meta nunca afrontan y comienza a ser consciente del crecimiento de su identidad en la L2/C2 a pesar de posibles fosilizaciones. En definitiva la aculturación en la nueva L2/C2 es análoga a la socialización en la L1/C1.

Estas sugerencias pudieran ser utópicas, simples, poco realistas, pero el choque cultural no se puede prevenir con vacunas como si fuera un virus aunque el profesor puede jugar un papel terapéutico en la andadura del aprendiz en los estadios de aculturación y aumentar así las posibilidades de éxito en su adquisición de la L2. Por todo esto, creemos que mientras el choque cultural posea manifestaciones de crisis debe ser visto como experiencia de aprendizaje, como recurso didáctico, más que como obstáculo y su tratamiento en el aula de E/L2 contribuirá a fomentar la empatía, al crecimiento cultural y a la adquisición de un alto grado de conciencia.

2. Analizar y comprender las diferencias culturales: una cosa es experimentar una nueva situación y otra es comprenderla. Las personas inmigradas que se enfrentan a una nueva programación mental con un bagaje cultural diferente ya adquirido y asumido necesitan desarrollar una conciencia lingüística de la cultura para lograr un equilibrio entre la auto comprensión y comprensión de lo que sucede a su alrededor y así incrementará su bagaje cultural y su concienciación. Ganarán perspectivas sobre ellos mismos y entenderán sus propias identidades en términos significativos examinando hasta qué grado les está influenciando su C1 (después de mi contacto con la C2 he aprendido/me he dado cuenta de mi bagaje cultural) y comprender los valores, creencias, actitudes e intenciones de los otros.

Ejemplo de actividad:

“Comenta con tu compañero/a lo que la gente en tu cultura hace en las situaciones descritas abajo. Usa un verbo modal de la lista de la izquierda y una acción de la de la derecha para describir formas típicas de comportarse en tu cultura, también puedes usar la forma negativa de los verbos, poner ejemplos, explicar un poco más”. Después con ayuda del profesor intentad entre toda la clase analizar las diferencias con la cultura española.

MODAL	ACCIÓN Y SITUACIÓN
No / Puede que No / Deberías No / Puedes No / Debes No / Tienes que No / Tendrías que No / Es habitual No / Es necesario	a.- Dar un regalo cuando te invitan a un cumpleaños b.- Comenzar una conversación hablando del tiempo c.- Llegar puntual d.- Dar la mano cuando conoces a alguien e.- Decir “no” directamente f.- Dar un regalo cuando eres el anfitrión g.- Besar a alguien cuando lo conoces h.- Mirar a otra persona a los ojos cuando habla i.- Interrumpir cuando la otra persona está hablando (otras....)

Las diferencias interculturales juegan un papel significativo en la adquisición de la L2 por parte de los inmigrados. Por ello, tendrán que ser conscientes de las nuevas formas de tratar e interactuar más allá del mero entendimiento lingüístico.

Las habilidades básicas de comunicación interpersonal son diferentes en dos lenguas cualesquiera debido al alto grado del componente sociocultural (símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones, interacción comunicativa. (Miquel, 2004: 518-524) y las convenciones conversacionales¹⁸. Por ejemplo *Miska* no necesitará adquirir una nueva experiencia social cuando da la bienvenida a un miembro de la sociedad de acogida (español/a); pero *Ali*, *Ahmed* y *Sulaymán* sí ya que el proceso para dar la bienvenida en sus culturas comporta unas letanías que requieren mucho tiempo de interacción, cuando en la L2 es un saludo abreviado y deseo de bienestar (Hola, ¿qué tal?), en cambio, en árabe marroquí, Turco u otras lenguas de origen, hay que desarrollar todo un “Ritual” para comunicar lo mismo, así los inmigrados arabófonos, entre otros, tendrán que adquirir una forma más breve de saludar. Estos malentendidos suelen darse también en otras acciones diarias como felicitar, decir adiós, excusarse...

No debemos obviar que el mero hecho de ser distintos es suficiente para que la sociedad receptora estereotipe y cree relaciones desequilibradas en el trato, discriminación, distanciamiento y desconocimiento mutuo, lo que prepara el terreno para tensiones y malentendidos.

Los estereotipos surgen cuando distintas culturas, grupos sociales o sistemas discursivos se tratan como oposición bipolar y el error radica en oponer las culturas de los

¹⁸ (2006) RAGA GIMENO, F. et al. Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural. Español LE. Serie recursos. Edi-Numen. Madrid.

aprendices y la meta y no todas, pues lo que puede ser diferente son las situaciones de comunicación establecidas en distintos contextos culturales, sobre todo en las relaciones interpersonales.

No podemos obviar que estereotipar es sobre generalizar una forma de pensar, de no conocer las diferencias internas de un grupo ni las excepciones a la regla, realmente limita nuestra comprensión cultural lingüística a una o más dimensiones sobresalientes y lo generaliza como una imagen completa. Los profesores de español L2 centran su interés en muchas ocasiones en diferencias como: todos somos iguales, algunas diferencias muestran modelos predecibles cultural y socialmente; Al menos algunos de estos modelos se reflejan en el discurso, algunas diferencias discursivas se relacionan con problemas sociales como hostilidad, estereotipos, discriminación, estigmatización, pero atienden principalmente a un binarismo, pues ninguno de nosotros está definido totalmente por nuestra pertenencia a un grupo. En conclusión es difícil encontrar dos ámbitos culturales o personas que pertenezcan a un grupo cultural que difiera completamente a toda las dimensiones posible de análisis. Creemos que en situaciones interculturales y en la enseñanza de segunda lenguas sería más efectivo centrarse en cuestiones de conciencia lingüística de la cultura que en diferentes hábitos poco pertinentes para el aprendizaje.

Si tomamos como referente de análisis, por ejemplo, a la inmigración marroquí (muy numerosa en nuestra sociedad), muchos de estos aspectos son producto de una serie de percepciones que han perdurado entre parte de la sociedad española y el colectivo marroquí por motivos históricos, relaciones bilaterales, puntos sin solucionar, interés económico, comportamientos inoportunos, prejuicios, y donde la intolerancia a errores (Thomas, 1983:99), por parte de los nativos, tanto pragmalingüísticos (originados al tratar de identificar o asimilar los significados correctamente) y sociolingüísticos (originados al intentar identificar la situación correctamente, percibir, categorizar y evaluar la realidad social acorde a un grupo particular de normas culturales) deberían servir como puntos desde donde implementar la didáctica de la lengua.

Ejemplo del primero: *Ahmed* ve a una chica española en la estación de autobuses y le ofrece su ayuda: “¿puedo ayudarte?”, ella contesta: “no deja, deja, está bien”. *Ahmed* se queda confundido por la respuesta recibida.

Ejemplo del segundo podría ser cuando *Ahmed* es invitado a la fiesta de cumpleaños de su vecina española y al felicitarla le pregunta: “¿Cuántos años tienes?”, creando el malestar de la anfitriona.

A esta tipología de errores, habría que añadir lo que podemos identificar como “*malas maneras*”, causantes de reacciones negativas fuertes por parte del interlocutor nativo y de frustración para el alumno inmigrante. Por ejemplo, *Ahmed* en la fiesta de su vecina se siente a gusto y come con las manos, se quita los zapatos, lo que provoca cierto rechazo y ansiedad al resto de los asistentes.

No debemos olvidar que las deficiencias lingüísticas, pragmáticas y culturales de *Ahmed* hacen que sus esfuerzos para paliar el choque cultural y los malentendidos no se vean compensados la mayoría de las veces por los interlocutores nativos y se sienta impotente ante situaciones conflictivas como:¹⁹

*.Saber qué decir y cómo actuar: aprender a interactuar con otros y en otra lengua implica el desarrollo de una competencia pragmática que ayude a los aprendices a “darse cuenta” y les facilite el aprendizaje de las variadas prácticas específicas, usos pragmáticos de la lengua, situaciones opcionales y sus consecuencias e interpretaciones típicas. Todo esto le ayudará a reflexionar sobre su participación individual como usuario de la L2. La inmersión lingüística y cultural a la que tiene que hacer frente el inmigrado le obliga a aprender cómo comprender y crear la lengua que es propia a las situaciones en que está funcionando porque podría dar lugar a deficiencias, a que los mensajes sean ininteligibles, a que se le estereotipe como un usuario de L2 rudo, insensible o inepto. Por ejemplo, ser consciente de que las despedidas en español suelen negociarse, ya que los nativos poseen recursos y estrategias para anunciar que se van muchos antes de realizar tal acción.

Está claro que el conocimiento de los actos de habla y de sus funciones es un componente básico para comunicar en una segunda lengua. Hay quien piensa que las segundas lenguas se pueden aprender de forma natural sin instrucción formal en el aula; creemos que la instrucción de destrezas pragmáticas y actos de habla son necesarios como parte regular de los contenidos del currículo de español L2 para inmigrantes.

Ahora bien: ¿Cómo enseñar actos de habla en el aula de español para inmigrantes?: hay que atender a los aspectos cognitivos que se designan para hacer conscientes a los aprendices de las diferencias de los actos de habla entre la L1 y la lengua meta (Schmidt, 1993: 21-42). El análisis normalmente se pone en las manifestaciones lingüísticas de los actos de habla (gramática) y en los rasgos sociolingüísticos (situación, participantes, estatus de los implicados...), así pues los recursos más adecuados a emplear en la instrucción serán:

¹⁹ Sobre distintas formas de aprendizaje y tipología de errores detectados en distintos colectivos de inmigrantes, véase: GARCÍA MATEOS, C. (2004)

a.- Detectar la diversidad y realización de distintos actos de habla en actividades contextualizadas donde el aprendiz pueda sistematizar lo que ha descubierto a través de la observación y la inmersión lingüística y cultural.

“En definitiva, la mayor fuente de información, de la cuál es el elemento sociocultural que debemos tratar de la que suponemos los profesores son los estudiantes: observar sus comentarios, las generalizaciones, las valoraciones, los choques, las críticas a la sociedad meta, los elogios a la cultura meta,....., para ver si responden a la realidad o a una visión deformada de ella (por idealizada o denostada). Observarlos a ellos nos ayudará a detectar tanto nuestro propio componente cultural como las diferencias y similitudes con los de ellos y, sí, como trabajo secundario, pero no menor, contribuir al encuentro multicultural que nos hace crecer como personas y nos permite entender la diversidad y disfrutarla en vez de juzgarla” (Miquel, 2004:530)

b.- Los aprendices actúan como etnógrafos y recogen sus propios actos de habla (Bardovi-Harling, 1992: 28-32), esto ayuda a superar la falta de resultados de investigación publicados y la falta de descripciones exactas de los actos en los manuales disponibles. También se puede aportar información real sobre como los actos funcionan en el ambiente particular donde las personas inmigradas se desenvuelven (escuela, trabajo, asociaciones...). Se le puede pedir que observen y recojan actos de habla que se producen de forma natural en situaciones de habla reales o pueden imaginar o concebir y administrar cuestionarios o dirigir entrevistas para solicitar más datos (Barro, Jordan y Roberts. 2001: 82-103).

En el aula se puede comenzar con las aportaciones de experiencias propias de los estudiantes y tras su análisis y puesta en común les dotará de una competencia comunicativa más rica, pues les capacitará a emplear los actos de habla como sistema cultural (como veremos después). Además, los aprendices tendrán oportunidad de reflexionar sobre su propio sistema cultural y el de sus compañeros y esta práctica de análisis e interpretación podrá ser transferida a otros contextos en los que se puedan encontrar.

c.- Rol-Play o simulación (Olshtain y Cohen, 1991: 154-165): a los aprendices se les pide que asuman ciertos papeles que producirán rasgos pragmáticos determinados; estas simulaciones están guiadas en el sentido de la información acumulada (bagaje) sobre la situación y lo que ellos aportan. La ventaja es que no se les aportan muestras de lengua específica, aunque un riesgo común es que es probable que los que se comprometan en el rol-play creen lengua que no es natural.

En el caso de inmigrantes el desarrollo de habilidades pragmáticas (Bertuccelli, 1996) es primordial para su integración a diferencia de otros aprendices con intereses sobre

todo académicos y debemos ser conscientes de que a pesar de la instrucción y técnicas anteriores los errores pragmáticos continuarán, pero con que algo del conocimiento pragmático que hayamos enseñado sea retenido ayudará al desarrollo general en estas personas inmigradas de la esperada conciencia lingüística cultural que se instalará dentro de su bagaje y con la que podrán discriminar el significado pragmático cuando tenga que enfrentarse a lo largo de un probable proceso de aculturación.

Partimos de que los actos de habla son la máxima expresión de la interrelación de los elementos en la interacción comunicativa. Como funciones, como relaciones concretas de las intenciones comunicativas de los hablantes, son también actos de cultura. Un posible ejemplo como recurso didáctico podría ser pedir a los aprendices que contrasten la realización de un acto de habla en su L1 y la L2 atendiendo a los recursos lingüísticos, descripción pragmática, cuestiones no verbales y por último practicas integradas donde los alumnos incorporen ese uso pragmático mediante la generación de discurso natural sin la guía del profesor.

De entre los muchos actos de habla a los que el inmigrado deberá hacer frente en situaciones cotidianas y no muy rebuscadas en la nueva lengua y cultura como despedirse, saludar, rechazar, aceptar, pedir permiso... haremos hincapié en uno de ellos como “*hacer cumplidos*”.

HACER CUMPLIDOS	
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	
Quien lo hace	Quien lo recibe
1.-¡Qué+adjetivo+estás! (¡qué guapa estás!)	a.- Muchas gracias
2.-¡Qué bien te sienta+elemento!	b.- Anda ya, ¿Qué dices?
3.-¡Qué guapo te has puesto!	c.- No te pases que te conozco.
4.-Llevar+elemento+adjetivo (valoración)	d.- Oye, a ti ¿Qué te pasa? ¿Qué pretendes?
5.-Preguntar cuanto cuesta o donde lo has comprado.	e.- Eso se lo dirás a todas.
....	f.- ¿Te gusta? En un mercadillo, en la rebajas, lo tengo de hace un siglo...
DESCRIPCION PRAGMÁTICA	
Quien lo hace	Quien lo recibe
INTENCIONES:	
1.- Ser amable	a.- Aceptar
2.- Iniciar una conversación	b.- Rechazar
3.- Mofarse del interlocutor	c.- Evadir
4.- Seducir	d.- Responder con agresividad
5.- Pedir información sobre un producto	e.- Enfadarse y cortar al interlocutor
....	

GESTOS	
Quien lo hace	Quien lo recibe
1.- Mímica (llevarse los dedos de una mano unidos hacia la boca y abrirlas con un chasquido, morderse el labio inferior y poner cara de circunstancias...)	a.- Se gira b.- Enseña, se pavonea c.- Muestra recato
2.- Tocar la prenda	d.- Ofrece al tacto
3.- Acercarse más al interlocutor	e.- Se lo quita
4.- Mirar por distintos ángulos	
....	

Los alumnos de nuestra clase (*Ali. Ahmed, Chanin, Miska y Sulaymán*), una vez tengan y comprendan esta información podrán crear situaciones donde poner en práctica todas las habilidades y recursos adquiridos para generar un discurso adecuado a situaciones en la L2/C2 tanto en el aula como fuera de ella.

Nuestro propósito ante lo expuesto es contribuir a la concienciación tanto por parte de los colectivos de inmigrantes en contexto de inmersión lingüística y cultural en España como a la labor de los docentes en los distintos tramos educativos reglados o no para que sublimen lo formal e institucional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español L2 y aboguen por una reflexión más pragmática y sociocultural de la instrucción así como por un discurso intercultural, lo que hará que todos los implicados podamos compartir un sistema discursivo, la experiencia intercultural, y abandonemos otros sistemas más corporativos que suelen terminar recalando en el relativismo. Urge, pues, que los inmigrantes sean conscientes, en la medida de lo posible y según sus intereses y necesidades, de su nueva realidad y que los docentes, y demás sectores de la sociedad implicados, lleguemos a compartir un sistema discursivo con los que desean aprender y compartir el mundo.

Referencias bibliográficas:

- BACHMAN, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: O.U.P.
- BARDOCI-HARLING, K. (1992) "Pragmatics aspect of teacher education", en *TESOL Journal*,1(1).
- BARRO, A. et al. (2001) "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. C.U.P.
- BELTRÁN ANTOLÍN, J. (2003) "El nou valor de la diferència", en Ros Hajar, A. (coord.) *Interculturalitat: bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona. Àgora.
- BERTUCELLI PAPI, M. (1996) *¿Qué es la pragmática?*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, H.D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BYRAM, M & ZARATE, G. (1994) *Teaching language and cultura*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", En *Applied Linguistics*, vol. 1, págs. 1-47
- CESTERO MACERA, A. M^a,(2004) "La comunicación no verbal" en *VVAA Vademécum para la formación de profesores: enseñanza del español como L2/LE*. Madrid: SGEL.
- CLARKLE, M. (1976) "Second Language Acquisition as a Clash of Consciousness", *Language Learning* 26 (2): 377-89.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002) . *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes.
- ESTRADA DÍAZ, J. A. (1997), "Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza", en Jiménez Bautista, F. y Sánchez Fernández, S. (eds.) *Granada, ciudad intercultural e integradora: materiales didácticos para un debate intercultural*: Granada. Instituto de la Paz y los Conflictos.

GARCÍA MATEOS, C. (2004) *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*. Madrid. Edinumen.

HYMES, D. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

IRANZO BEL, S. (2000) “Algunos aspectos de la interculturalidad en el aula de E/LE”. *Actas de las IX jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Granada.

JIMÉNEZ FRIAS, R. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (1994) “Psicología de los destinatarios en la educación de personas adultas”, en F. SANZ FERNÁNDEZ (dir.), *La formación en personas adultas*, Madrid, UNED: 63-112.

MEYER, H. (1991) “Developing transcultural competent: case studies advanced language learners”, en D. Buttjes y Byram, M. (eds.) *Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education*. Celvedon: multilingual matters., 1991: 142-44)

MIQUEL, L. (2004) “La subcompetencia sociocultural”, en VVAA *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2 y LE*. Madrid. SEGL.

MIQUEL, L. (2003) “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”, en *Carabela 53*, (La enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes). Madrid: SEGL.

MIQUEL, L. Y N. SANS (1992) “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *Cable*, 9, Madrid, Difusión.

(2007) Monográfico Enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes
(www.linred.com/numero5.html)

OLSHTAIN, E y COHEN, A. (1991) “Teaching speech act behavior to nonnative speakers”, en M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, N. York: Newbury House.

POYATOS, E. (1994) “*La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y comunicación*”. Madrid: Istmo. Vol I-II.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001) “*Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*”. Madrid. C.U.P.

SCHMIDT, R. (1993) "Conscious learning and interlanguage pragmatics", en G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.) *Interlanguage Pragmatics*. N. York: O.U.P.

SCHUMANN, R. (1975) "The aculturation Model for second language acquisition", en R. Gingras (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for applied linguistic.

SCOLLON, R & SCOLLON, S. (2001) "*Intercultural Communication: a discourse Approach*". Massachussets. Blackwell Publishers.

TEASLY, C. (2004) "El lugar del otro en el discurso educativo reformista del estado Español contemporáneo", en Martín Rojo, L., Nussbaum, L. y Unamuno, V. (eds.) *Escuela e Inmigración. Estudios de sociolingüística: lenguas. Sociedades e culturas*. Universidad de Vigo. Volumen 5(2). (También disponible en <http://www.sociolingüísticas.uvigo.es>)

VAN EK, L. (1986) "*Objectives for Foreign Language Learning*". Strasbourg.: Council of Europe.



Capítulo II:

**La enseñanza de la L2
para inmigrantes adultos:
necesidades,
estrategias,
dificultades y maneras
de aprender**

El presente artículo pretende hacer un análisis de las necesidades de la enseñanza-aprendizaje de la L2 para inmigrantes adultos. También exponer la importancia de una mayor implicación por parte de los agentes sociales y una mayor profesionalidad y especificidad a la hora de abordar programas de L2 y formación del profesorado. En él se resaltan diferentes aspectos del alumnado adulto inmigrante, maneras de aprender y dificultades así como la necesidad del compromiso frente a la enseñanza de la L2 a la emigración en España.

1. Necesidades y tipologías de los emigrantes adultos frente al aprendizaje de la L2

En los últimos años el aprendizaje de la L2 tanto del español como de las demás lenguas habladas en las distintas comunidades: catalán, eusquera o gallego, se han visto obligadas a contemplar nuevas necesidades y maneras de aprender afrontando, generalmente, dicha enseñanza desde la precariedad de programas, recursos y formación, sin que las autoridades pertinentes, en general, se hayan planteado de manera específica la complejidad e importancia de dicha enseñanza. Cabe decir que “buena voluntad y empeño” no bastan para desarrollar programas eficaces y pragmáticos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de la L2 y que apuesten por una enseñanza de primera calidad centrada en el individuo desde sus propias necesidades, objetivos, expectativas y deseos.

Los inmigrantes adultos aportan un bagaje cultural, lingüístico y un “savoir-faire” que difiere del de los “estudiantes estándar” de L2. También cabe resaltar que este colectivo inmigrado aprendiz y usuario de la L2, forma un mosaico lingüístico, cultural y étnico de una gran variedad y riqueza que debe ser tenido en cuenta a la hora de abordar programas sobre el aprendizaje de la L2 así como de la alfabetización, de la formación profesional y de la formación del profesorado.

Son alumnos para quienes el aprendizaje de la lengua y su capacidad para desenvolverse en ella, no implica solamente la mera adquisición sino nuevos retos de progreso y de sobrevivencia. La mejora de vida o simplemente encontrar un empleo, puede depender de sus conocimientos de la L2. Estas necesidades se pueden hacer más imperiosas en función del vínculo que establezcan con el nicho económico de la comunidad de origen. Así pueden observarse colectivos para los cuales la necesidad de aprender la L2 no se evidencia hasta que no llevan cierto tiempo viviendo en el nuevo país, mientras que

para otros, se convierte en una herramienta indispensable para sobrevivir. La toma de conciencia de dicha necesidad dependerá de la ubicación laboral y afectiva. En cualquier caso, una gran parte de las posibilidades de progreso, dependerá del conocimiento de la lengua/as del nuevo país.

Podría hablarse de otros subgrupos que por distintas circunstancias no necesitan o no se les ha creado la necesidad de aprender la lengua del país receptor. Este colectivo parece cada vez más numeroso y el esfuerzo que tienen que hacer para aprender la nueva lengua, no les compensa las ventajas tales como la curiosidad o la interacción que el conocimiento de ésta les puede aportar ya que, en un principio, no la necesitan como herramienta de trabajo. Son personas que viven dentro de los nichos económicos étnicos y que mientras el vínculo no se rompa, vivirán inmersos en su comunidad de origen al margen de la sociedad, lengua y cultura que les rodea. Este hecho no es baladí ya que se observan otros procesos de inmigración bastante más lentos y estables que el español en los cuales una gran parte de la inmigración se ha ido “guetizando” hasta quedarse al margen de la sociedad. Las Chinas en miniatura, los Little Saigón, los Pakistán Quarter, las barriadas marroquíes etc., etc. están a la orden del día en cualquier ciudad europea, australiana o americana. En ellas los negocios étnicos proliferan e incluso los pequeños lobbies como el chino o en el caso de Barcelona, el indio, el ruso o el georgiano, que van más allá de los puros nichos económicos de supervivencia y autoayuda.

Tanto lo que podría definirse como pequeños lobbies o los simplemente nichos económicos, juegan un papel de suma importancia a la hora de aprender la lengua del país de acogida y/o de integrarse en él. El hecho de que estas cadenas de negocios los mantengan al margen de la mano de obra autóctona, hace que muchos de ellos no aprendan la lengua, no participen de los derechos y obligaciones ni socialmente en las actividades comunes de los ciudadanos. Este hecho puede crear una sociedad al margen que funciona como un nicho étnico y económico al margen de la sociedad receptora. ¿Para qué aprender una lengua minoritaria como el catalán o el eusquera si ellos no la necesitan? Se puede observar que lenguas que pueden definirse de “gran tirada” como es el caso del español, muchos no la aprenden o la aprenden hasta un nivel puramente funcional porque no ven la necesidad de ir más lejos ni ven las ventajas del esfuerzo que ello supone. ¿Para qué? Se preguntan. En cualquier caso lo que se puede observar es que hay una tendencia a aprender primero español simplemente por una pura cuestión pragmática y de funcionalidad y que el acercamiento a las otras lenguas de las distintas comunidades, lo hacen a partir de los conocimientos básicos del español. Lo cual no quiere decir que no haya zonas donde la lengua vehicular del entorno inmediato sea una lengua diferente del español y los inmigrantes la aprenda y la convierta en su lengua de uso.

El aprendizaje y uso de las lenguas de las comunidades, (catalán, eusquera o gallego) lo hacen en función del grado de estabilidad que tengan en dicha comunidad. Si la estabilidad es precaria, llevan poco tiempo o no tienen papeles, lo que procuran aprender es el español aunque cada vez se aprecia un mayor aprendizaje de las otras lenguas por lo que las comunidades autónomas con una lengua propia, tendrán que plantearse nuevos sistemas de enseñanza-aprendizaje y ofrecer nuevas posibilidades, cursos más adecuados, personal cualificado y materiales más pragmáticos y funcionales.

Si bien es cierto que en muchos casos los nichos o lobbies son de gran ayuda a la hora de facilitar la salida del país de origen, visados, contratos de trabajo y ubicación en el nuevo país, también hay que tener en cuenta la presión y control que las comunidades de origen ejercen principalmente si son mujeres o jóvenes. La influencia y el deber frente a la comunidad de origen es, hoy por hoy, algo de suma importancia en los distintos colectivos y, en gran parte, de ellos dependerá facilitar el aprendizaje de la lengua o no. En el caso de que sean mujeres, si por tradición quedan al margen del mercado laboral como es el caso de la mayoría de las mujeres paquistaníes, en el nuevo país lo estarán mucho más dadas las diferencias de estructuras domésticas, culturales y sociales.

Al margen de los colectivos filipinos, latinoamericanos, países de del Este o chino, en los que las mujeres, pueden ser mayoría o llevar la iniciativa, las mujeres se incorporan a la inmigración cuando el marido, padre o hermano ya están ubicados y tienen una situación legal regularizada en el país receptor. El hijo, el marido, el hermano o el pariente hará de intermediario frente a las necesidades lingüísticas que la mujer tenga, por lo que una gran mayoría no aprende la lengua del país donde vive. Este hecho las puede convertir en dependiente y quedar fuera del mercado laboral y de la vida social limitándolas al ámbito doméstico o étnico perpetuando los roles y tradiciones. Hay que tener en cuenta que en la mayoría de las culturas representadas dentro de la inmigración en España y en su generalidad, las mujeres son las responsables de mantener la tradición y también la interacción e integración del resto de la familia como plantea Etienne (1989), respecto a la población paquistaní. Por este hecho, es de suma importancia que las mujeres se escolaricen y aprendan la lengua.

Se observa que las mujeres y los jóvenes son más receptivos a la participación que los hombres adultos quienes tienen un entorno laboral que les puede permitir la participación y comunicación. Por otro lado, cabe resaltar que los roles sociales y de género no siempre coinciden con los del nuevo país ya que hábitos como la compra, preocupación escolar de los hijos, promoción de la familia, sanidad etc., etc. no siempre son actividades de mujeres ya que son numerosos los países y culturas donde dichas actividades están en manos de los hombres. Esto puede favorecer el que las mujeres no tengan más participación social que las del ámbito doméstico y más si no hablan la lengua vehicular del entorno más próximo.

Otro hecho que puede ser tenido en cuenta es que el grupo de origen es de suma importancia en la interacción social de sus miembros y es el facilitador de la ubicación, la resolución de conflictos y, por supuesto, de la interacción/integración de sus miembros. Por ello el tipo de presión, control o promoción que ejerza la comunidad de origen es de suma importancia en cualquier ámbito de sociabilidad e integración.

Frente a todo lo dicho, hay que resaltar también que un alto porcentaje de los “cables”, empleadores, facilitadores o simplemente patrones, exigen que sus empleados aprendan rudimentos de la lengua del nuevo país incluyéndose, en algunos casos, en los contratos de trabajo. Conocer la lengua, aunque sea a nivel básico, implica progresar, es decir, pasar de ayudante de cocina a camarero o de costurera a dependienta. Pero lo que es incuestionable, es que lo que les abrirá las puertas a nuevas posibilidades es su dominio de la lengua. Se observa en comunidades como en Cataluña en donde la lengua vehicular es principalmente el catalán, que los latinoamericanos que ya tienen como lengua vehicular el español, procuran aprender catalán como medio de promoción económica y social lo que no es el caso en otros colectivos como el chino, paquistaní, magrebí etc. que se acerca tímidamente al aprendizaje de la lengua autóctona.

Se podría decir que la idea de progreso es el objetivo fundamental de la inmigración. Ahora bien, las oportunidades pueden ser lentas y tener múltiples limitaciones y uno de los principales hándicap es el desconocimiento de la L2. Este inconveniente sumado a otros muchos como: papeles, vivienda, recursos para desenvolverse en el medio parecen, a priori, requisitos básicos a los cuales no se les presta la importancia que debería prestársele. Los mismos colectivos de inmigrantes, tienden a pensar que el aprendizaje de la lengua no es primordial y que hay otros aspectos prioritarios. La enseñanza-aprendizaje de la L2, de entrada, no parece un gran inconveniente. Hay una tendencia generalizada a pensar que puede haber una interlingua, mediación solidaria por parte del colectivo etc., etc. que resolverá el problema hasta que, poco a poco, de forma natural y a través de la interacción social vayan aprendiendo la nueva lengua. Esta utopía de la fácil comunicación se rompe cuando el individuo no puede satisfacer de forma autónoma sus necesidades y el hecho de no conocer la lengua vehicular del lugar a donde vive, se convierte en un inconveniente más a la suma de las dificultades que la condición de inmigrante ya le crea.

Si se toma como referencia al colectivo chino o paquistaní, se observa que el desconocimiento de la lengua es un hecho que les obliga a mantenerse económicamente, socialmente y afectivamente dentro del nicho económico étnico ya que de él depende la supervivencia. Se observa, en el caso de estos colectivos, que una vez que aprenden la lengua, una gran parte rompe el vínculo económico y laboral con el colectivo de origen y busca mejoras de vida fuera de él. También se observa que la falta de medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida, ayuda a la precariedad, a la

falta de autonomía del individuo, a la incapacidad de defenderse y a la integración como individuo de pleno derecho.

A menudo se observa a políticos, agentes sociales, ciudadanos de a pie y a un sinfín de etc., etc. cuestionar la falta de integración y participación de los emigrantes en la sociedad en la que viven. El discurso puede ser cuando menos etnocéntrico ya que toda integración y participación depende de la igualdad de roles, de oportunidades y, por supuesto, del deseo y la necesidad de integrarse y de participar pero, para ello, se tienen que establecer unos mecanismos de intercambio, interacción e interrelación del conjunto de la sociedad y no solamente del inmigrante.

Otro aspecto del que puede hablarse es de los tópicos y mal entendidos que rodean a la inmigración. El desconocimiento mutuo de sus lenguas, culturas, itinerarios, deseos, maneras de expresarse y de aprender, hace crear sobre ellos todo tipo de estereotipos como: son analfabetos, no se saben adaptar, no viven como nosotros o si vienen aquí que hagan lo que ven por eso de que *“adonde fueres lo que vieres hicieres”*. Este dicho no siempre es ni justo ni posible ya que las personas adultas tienen sus propios bagajes y sus propias maneras de hacer y éstas deberían ser interpretadas como una más y contemplarlas fuera del etnocentrismo de los países receptores. Estos prejuicios por parte de la sociedad de “acogida” demuestran, una vez más, la ignorancia que los países receptores de mano de obra inmigrada tienen de los colectivos que por una circunstancia u otra se han convertido en inmigrantes y en mano de obra barata. En este punto también se podría cuestionar las políticas sociales de interacción/integración que los distintos gobiernos están haciendo.

A lo largo de los últimos diez años se han ido descartando y acuñando términos para referirse a los inmigrantes tales como: “tolerancia” o la manoseada integración. Es importante decir que en muchas circunstancias en las que se habla de integración, no se está hablando de integración sino de ASIMILACIÓN, algo que puede ser ofensivo ya que antes cabría preguntarse asimilarse a quién, con qué, para qué y a cambio de qué. Se vive en un mundo global y en él caben distintas maneras de hacer, de interpretar, múltiples lenguas y culturas y todas ellas deberían tener su lugar y no la asimilación con la que representa a la más fuerte. Tampoco el modelo del país receptor es el único válido ni posible. Y, cabría preguntarse, si el modelo dominante es tan siquiera válido para el propio colectivo autóctono.

Un primer prejuicio a romper es, incluso dentro de los mismos agentes sociales que se dedican a cuestiones de enseñanza e inmigración, es el dicho de que “son analfabetos”. No se puede decir que la inmigración en España sea analfabeta aunque como se puede ver en la encuesta de población activa un 11% de los extranjeros no comunitarios lo sean.

Otro aspecto que una vez más demuestra el de desconocimiento, es el de confundir no saber escribir una lengua, no conocer el alfabeto latino con no haber estado escolarizado o no saber leer. También se aprecian confusiones en otros aspectos como asimilar el concepto de analfabetismo occidental con el iletrismo, ser hablante de una o más lenguas ágrafas, itinerarios de escolarización diferentes así como las maneras de interpretar y de aprender de los distintos colectivos. Las diferentes maneras de hacer, de interpretar, de estar en este mundo y participar en él, toman parte simplemente de la diversidad y deberían quedar fuera de los juicios de valores etnocéntricos que, en muchos casos, solamente representa la falta de información mutua y del país receptor y sus distintos criterios y valores.

Población de más de 16 años; nacionalidad, sexo y nivel de alfabetización de la población española:

	Varones	Mujeres	Total
Nacionalidad española	222.000	514.300	736.300
Doble nacionalidad	500	1.000	1.500
Extranjera	40.200	54.800	94.900
Extranjera de la Unión Europea	3.200	1.800	5.000
Extranjera del resto de Europa	700	4.500	5.200
Extranjera de América Latina	600	2.600	3.200
Extranjera del resto del mundo y apátridas	35.700	45.900	81.600
Población total	262.700	570.000	832.000

(Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de la Población Activa 2006).

El total de la población española según esta encuesta, es de **37.235.500** habitantes de los cuales **3.809.000** son extranjeros que viven en España. De los 3.809.000 extranjeros **832.000** son analfabetos.

Como se puede ver el grupo con mayor índice de personas no alfabetizadas corresponde a los colectivos no europeos compuestos principalmente por la inmigración de Asia y África. El **22%** del total de la población analfabeta corresponde a la población africana. Según se puede apreciar en la presente encuesta, el **11%** de la inmigración es analfabeta y se puede observar que el 3% son mujeres mientras que los varones son el **1,4%**. Incluso

teniendo en cuenta esta encuesta, no se puede decir que la inmigración en España sea analfabeta. El grado de analfabetismo está muy relacionada con la nacionalidad, la edad y el sexo y si son hablantes de una lengua ágrafa o no.

En cualquier caso, cabe tener cuenta que el inmigrante adulto es alguien con un bagaje cultural, una experiencia de vida y un “savoir-faire” que le facilitará cualquier tipo de aprendizaje y no sólo el de la lengua. En el caso de que sean analfabetos, no quiere decir que el iletrismo sea un hándicap insalvable a la hora de aprender la lengua oral, poder funcionar autónomamente en la mayoría de las funciones o de alfabetizarse. Por lo que se puede observar, las personas inmigradas adultas aunque sean iletradas tienen grandes recursos y estrategias de sobrevivencia y mecanismos de lengua oral para aprender y desenvolverse en el nuevo país. El problema no sería tanto del nivel de formación que tienen como de la lengua que hablan, cómo la han aprendido, qué estrategias saben y pueden desarrollar y qué programas y procedimientos se emplean para enseñarles la L2. Si bien es indiscutible que la alfabetización es una aportación de enriquecimiento y de libertad para cualquier sociedad, en el caso de la inmigración, si el individuo no sabe leer ni escribir ninguna lengua, lo que hay a priori es una urgencia de aprendizaje de la lengua oral lo más rápidamente posible.

2. Conceptos básicos

A la hora de realizar programas de enseñanza de la L2 para la población adulta inmigrada no hispanohablante o también ésta, en el caso de que aprendan cualquier otra lengua del estado español, se debería partir de un estudio lo más preciso posible del grupo meta en dónde se contemplen distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se toman como punto de partida los enfoques humanistas, éstos hablan de que la enseñanza ha de estar centrada en **el alumno**. Es decir, en la persona que aprende. Ella es la interesada y la protagonista por ello han de tenerse en cuenta aspectos como:

- necesidades,
- expectativas,
- capacidades,
- intereses,
- deseos,
- bagaje cultural,

- intercultural,
- interlingua,
- maneras de aprender,
- estrategias de aprendizaje y dificultades,
- interpretación y oportunidades en la nueva sociedad,
- debería partirse de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido.

Son muchos los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y L2 que opinan que no es necesario hacer grandes análisis de necesidades y tampoco es tan importante saber cómo funcionan sus lenguas y sus culturas y que un estudiante, emigrante o no, es un alumno más. El análisis puede ser del todo respetable siempre y cuando los alumnos inmigrantes aprendan la lengua en igualdad de condiciones con el resto de los alumnos. Es evidente que su situación de inmigrante no les hace ser diferente delante del proceso de enseñanza- aprendizaje, pero sí son diferentes las causas, las necesidades, el bagaje vital y cultural, los intereses, la motivación y las expectativas. Por ello cuanto más información se tenga del grupo meta y del individuo, más fácil resultará elaborar programas adecuados, procedimientos acordes y operativos para esa realidad y ayudará a comprender las dificultades de partida y cómo corregir los errores. Es decir como plantea Keyzer (2004) se tendría que hacer un “aproche globale de la personne”.

Se observa que hay colectivos que crean gran confusión en los ámbitos escolares: primaria, secundaria, formación de adultos, escuelas de idiomas, e incluso otros ámbitos como la universidad. Más de una vez se ha visto a un profesor desesperado porque no entendía las estrategias, dificultades o errores de sus alumnos acaecidos principalmente por la falta de información y de estrategias docentes para enfrentarse a esa nueva realidad. Por ejemplo, un alto porcentaje de profesores no sabe qué hacer para que un alumno chino pronuncie la **R**, la **D**, la **P**, la **T**, diferencien el sonido-grafía, sean capaces de pronunciar y diferenciar una sílaba inversa de una trabada o simplemente las palabras largas. O que un hablante del ruso use los artículos o que los paquistaníes usen las declinaciones verbales y no solamente los infinitivos, diferencien los aspectos temporales o las persona y un sinnúmero de aspectos más como la interpretación de los materiales, estrategias en el aula, reproducción de lo aprendido, ser capaces de interactuar en un espacio comunicativo intercultural, etc.

El conocer mejor sus lenguas y culturas no siempre ayuda a resolver los problemas pero sí a comprenderlos mejor y ha desarrollado procedimientos y estrategias facilitadoras. Según cita Oliveras (2000), hay distintos aspectos de la interculturalidad que pueden ser tenidos en cuenta como aquello que se puede definir por “choques culturales”, operatividad y exigencia del aprendizaje:

- **Choque lingüístico**, son sentimientos frustrantes por la falta de competencia en la lengua extranjera.
- **Choque cultural**, por el hecho de que no le funcionan las estrategias usuales, que usa en su propia lengua, para resolver problemas.
- **Estrés cultural**, causado por cuestiones de identidad por ejemplo, debido al cambio de un estatus social en la cultura extranjera.

Schumann (1975) describe diferentes tipos de desorientación experimentados por personas que viven en una cultura extranjera:

- **Es efectiva**: se persigue que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.
- **Es apropiada**: se persigue que la persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- **Tiene un componente afectivo**: incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas.
- **Tiene un componente cognitivo**: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y prejuicios.
- **Tiene un componente comunicativo**: incluye la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

Según se puede deducir de los planteamientos citados por Oliveras (2000), los aspectos lingüísticos, afectivos, cognitivos y sociales juegan un papel primordial no sólo en los procesos intercomunicativos, que es la función de la lengua, sino también a la hora de desarrollar estrategias comunicativas y la misma interpretación y uso que tendrá que hacer de la lengua.

Se podría decir que los emigrantes aprenden la lengua en un sumo grado de estrés que puede repercutir en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se observa que el alumno tiene que desarrollar estrategias comunicativas rápidas y operativas y hacer uso eficaz de lo aprendido en la lengua meta que aprende.

2.1. Aspectos procedimentales.

Aspectos tales a ser tenidos en cuenta serán:

1. Bagaje cultural y lingüístico:	- rasgos más destacados de sus culturas y de sus lenguas.
2. Lengua/as que hablan y cómo las han aprendido:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿las lenguas que hablan son ágrafas? - ¿la L1 es una lengua escrita? - ¿es un una lengua declinativa, aglutinativa, incorporativa o aislada? (monosilábica) - ¿qué problemas de partida tendrá a la hora de aprender una lengua con estructuras diferentes, sistema vocálico, silábico, pronunciación e entonación diferente? - ¿qué interpretación hará de la cultura que la L2 vehicula?
3. Nivel de formación general que tienen;	<ul style="list-style-type: none"> - ¿su nivel de formación es similar? - ¿sus sistemas tienen una afinidad con los del nuevo país?
4. Si han estado escolarizados o no y en qué lengua;	<ul style="list-style-type: none"> - ¿han aprendido a leer y a escribir en ámbito escolarizado o con otro sistema? - ¿en qué lengua han realizado los estudios, es la misma que la L1 o en otra?
5. Itinerario escolar y estrategias ;	<ul style="list-style-type: none"> - ¿han seguido un proceso de escolarización reglado y regular en la misma/mismas lenguas o sus proceso escolar se ha visto fragmentado y en distintas lenguas? - ¿qué estrategias serán las más utilizadas por parte del alumno? (Es el caso de que no haya estado alfabetizado las estrategias más empleadas son:

	<ul style="list-style-type: none"> - memorísticas - memoria visuales - sociales - analógicas - ¿cómo ha realizado el aprendizaje: en un sistema participativo, sistema natural, sistema de copias, escuelas coránicas, religiosas, laicas u otros?
6. Están alfabetizados o no y en qué lengua;	<ul style="list-style-type: none"> - esta alfabetizado. ¿Sí/No? ¿En qué lengua y cómo? - ¿es neolector? - ¿es analfabeto de retorno por haber tenido un proceso de aprendizaje muy corto en el que no ha tenido tiempo de asumir las distintas destrezas? - ¿es iletrado porque sus L1 es ágrafa? - ¿es analfabeto porque es mujer y en su cultura la mayoría de las mujeres, una casta, un grupo étnico, se alfabetizan o no se ha alfabetizado por distintas causas?
7. Conocen el alfabeto latino;	<ul style="list-style-type: none"> - ¿esta alfabetizado y ha aprendido el alfabeto latino o solamente sabe escribir en árabe, hindi u otra lengua que se escribe con otro alfabeto y otra lateralidad?
8. Importancia de la lecto-escritura en la cultura y lengua de origen (L1)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿qué valor tiene la lecto-escritura en su cultura de origen? - ¿la lengua escrita es un privilegio de la minoría y el ser iletrado, analfabeto, toma parte de la mayoría de la sociedad? - ¿la no escolarización en la cultura y país de origen toma parte de la discriminación y marginalidad o es una realidad más de la que toma parte la mayoría?

Lo planteado en el apartado anterior puede ayudar a desarrollar programas y metodologías más adecuadas que pueden facilitar la enseñanza-aprendizaje aunque hay otros aspectos de suma importancia a tener en cuenta como, ¿Qué valorar a la hora de realizar la evaluación inicial?

Quién aprende
Qué necesidades tiene de aprender la lengua meta
Para qué
Qué uso tendrá que hacer de la lengua meta.
Qué conocimientos tiene la lengua meta y cómo los ha adquirido.
Cómo aprende: destrezas; maneras de aprender.
Qué se enseña
Quién enseña
Cómo se enseña y para qué se enseña

Después de hacer un análisis de los aspectos culturales y lingüísticos, se tendrían que poder elaborar hipótesis de partida sobre estrategias y dificultades de aprendizaje por parte del alumno.

2.3 Hipótesis del alumno

Recogiendo los comentarios de autores como Bribdley en Martín, (2000) recogidos y reelaborados C. García (2007), se pueden reseñar distintas dificultades que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumno:

1. SEGURIDAD / INSEGURIDAD: ¿de qué tipo? (causas)

2. MOTIVACIÓN: Sí /NO (causas)

3. EXPERIENCIA PREVIA DE APRENDIZAJE:

-¿Están familiarizados con determinadas técnicas de aprendizaje?

-¿La experiencia de aprendizaje que tiene el alumno le facilita las técnicas o las destrezas necesarias para comprender el mecanismo de enseñanza / aprendizaje?

4. RITMO Y APRENDIZAJE: ¿Qué input de aprendizaje presenta el alumno y qué es capaz de saber?

5. DOMINIO OBSERVADO DE DESTREZAS LINGÜÍSTICAS (lengua meta y L1)

6. GRADO DE INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN: ¿reconoce e interpreta el material, la actividad, la causa y la progresión?

7. CONCIENCIA DE CULTURAL: ¿el mecanismo de enseñanza / aprendizaje lo interpreta como acorde, lógico o trasgresor?

8. CONOCIMIENTO Y CONCIENCIA LINGÜÍSTICA: ¿es consciente el alumno de que está aprendiendo una lengua diferente de la suya que tiene otros mecanismos? ¿Sí? ¿Cuáles?

9. CONCIENCIA DE SU NIVEL Y DE SU VARIANTE:

¿Tiene conciencia el alumno de las dificultades propias, de la dificultad general, del tiempo y el esfuerzo que requiere aprender una lengua?

10. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS:

¿Las estrategias aprendidas en procesos anteriores de escolarización (si ha sido escolarizado) le servirán para desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y de autoaprendizaje frente a la L2?

11. CONTROL DE LA INFORMACIÓN:

¿El alumno tiene un control de la información que le aporte seguridad a la hora de aprender y de enfrentarse a una clase multicultural donde se ponga en evidencia su variante?

12. FALTA DE HÁBITO DEL ESTUDIO:

Falta de disciplina, precaria asistencia, cansancio y sensación de pérdida de tiempo por la lentitud y falta de comprensión de los procedimientos de enseñanza aprendizaje.

2.3. ¿Por dónde Empezar?

Para hacer una valoración de los aspectos expuestos, se podría partir de la evaluación inicial, o de las historias de vida.

Si el alumno ha estado alfabetizado, lo investigado serviría para hacer un análisis concreto y situar al alumno en el curso, nivel y metodología más adecuada a su bagaje, itinerario de aprendizaje y maneras de aprender.

2.3.1. Programas

Se tendría que partir del Marco de referencia europeo y adecuar las propuestas al mismo.

1.-Lengua oral para aquellas personas que carezcan de destrezas de lecto-escritura (unas 80 ochenta horas en sesiones diarias de duración progresiva: tres cuartos de hora, una hora hasta llegar a sesiones de máximo hora y media).

2.-Alfabetización en las cuatro destrezas (siempre cuando que el alumno desee alfabetizarse en L2 o no haya posibilidad de realizarlo en L1.) Tiempo progresivo por el cansancio que supone el aprendizaje de la lecto-escritura.

3.- Programas de lengua enfocados a la formación profesional partiendo de los centros de interés para los cuales está enfocado el aprendizaje y cubrir esas destrezas como punto de partida y globalizar los distintos aspectos de la lengua a partir del centro de interés, incorporando todo tipo de material audiovisual.

4.- **Nivel A -----> A0 -----> A1 -----> A2** (200 h.)

- **Nivel B -----> B1 -----> B2 -----> B3** (repartir el ciclo en 3 cursos de unas 80, 90 horas cada uno hasta completar unas 300 h).

En el caso de que carezca de estrategias de lecto-escritura y lengua oral, se empezará por un curso de lengua oral incorporando distintos recursos y material audiovisual: video, audiciones, imágenes, dramatizaciones a fin de que puedan comprender, interpretar, recordar, asimilar y reproducir lo aprendido.

Una vez que hayan adquirido estrategias orales comunicativas funcionales, se desarrollará un programa de alfabetización en las cuatro destrezas basado en lo que ya saben de lengua oral. Se desarrollará un enfoque comunicativo y funcional en todo momento empleando también el máximo de recursos para facilitar que el alumno desarrolle las propias estrategias.

Las metodologías adecuadas serán las propias de los enfoques comunicativas y los materiales los más adecuados a cada realidad. Cabe resaltar que en el caso de que se realicen curso de alfabetización en L2, los materiales que se encuentran con la etiqueta de para “emigrantes”, suelen carecer de conceptualización y sistematización, están basados en los sistemas silábicos y, en general, no son operativos por lo que las materiales tendrán que elaborarse a partir de los métodos de L2 con un enfoque comunicativo basado en

los procedimientos en el que se pueden combinar distintos sistemas: comunicativo, total physical response (TPR), lenguaje comunitario, sistemas socializados y naturales de aprendizaje, enfoque natural y método de lecto-escritura en las cuatro destrezas.

Cabe resaltar que es importante descartar los métodos silábicos y de la palabra para alfabetizar en L2 y utilizar sistemas comunicativos basados en las cuatro destrezas como: frases cortas y funcionales que tengan un sentido completo, cercano, conocido y funcional para el alumno. No sirve de nada que sepan copiar y escribir palabras que no tienen un sentido como: *pata, pito, palo*, ya que de lo que se trata es de que sepan escribir frases con un sentido funcional de uso inmediato como: ***me llamo Mapula, soy de Nigeria y vivo en la calle...***

También hay una cierta tendencia a elidir los aspectos gramaticales en los sistemas de enseñanza de la lecto-escritura, este hecho puede ser erróneo ya que sería mucho más funcional partir de acciones e incorporar el vocabulario e introducir los verbos como unidad comunicativa de lengua que tiene una función, verbos de uso en singular: llamarse, ser, vivir, hablar, trabajar, estar + preposiciones, nexos y vocabulario que no escribir palabras fuera de contexto.

De Keyzer (2004), Plantea que se ha de hacer una diferencia entre lengua oral, lectura y escritura ya que cada una de estas destrezas plantea una dificultad y unas estrategias diferentes resaltando la importancia de la pronunciación y entonación en la lengua oral y reproducción comprensiva de la lengua.

En el caso de la lectura y escritura, hay que tener en cuenta que el reconocimiento, la comprensión, identificación y reproducción del sonido-grafía-letra, son diferentes y requiere una mayor complejidad en la escritura que en la lectura. Por lo que se entenderá que la reproducción escrita es la parte más compleja del aprendizaje. Por este hecho se partiría de:

Primero, lengua oral. Segundo reconocimiento de las letras en una secuencia escrita cercana (nombre, país). Reconocer sonido-grafía-letra. Lectura de frases sencillas y conocimiento de las letras dentro de una palabra, de una frase. Lectura. Reproducción de la escritura a partir de una secuencia que tiene un sentido completo.

Son muchos los profesores como Guillardin, De Keyzer, García y otros, que cuestionan muy seriamente la falta de eficacia de los métodos silábicos y de la para alfabetizar en L2, por ello sería mejor descartarlo y abrir nuevas experiencias didácticas con otros métodos.

Referencias bibliográficas:

BELL, J. y BURNABY, B. (1990), *A Handbook for ESL Literacy*, The Ontario Institute for the Studies in Education, Toronto.

BELTRÁN, J. y GARCÍA MATEOS, C. (2001), “*The Chinese Community*” en Turell, M. T. (ed) 2001 p.282-300

BENOIT-ABDELKADER, O. y THIÉBAUT, A. (2005), *Savoir-Lire, Au Quotidien*, (Guide du Formateur), París, Hachette, Croix-rouge français.

DE KEYZER, D. (2001), *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. (Guide méthodologique et pratique), París, RETZ.

ETIENNE, G. (1998), *Le Pakistan, don de L'Indus: Economie et politique*, Ginebra, Intitut Universitare de Hautes Etudes Internationales.

GARCÍA MATEOS, C. (1993), *La adquisición del español por personas analfabetas y con dificultades de aprendizaje: una propuesta didáctica*. Tesis de Master de Formación del Profesorado de español como Lengua Extranjera. Universidad de Barcelona.

- (2004), *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*, Madrid, Edinumen.

- (2003) “*Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a inmigrantes*” en CARABELA 53 p.105-131 Madrid, SGEL.

MARTÍN PERIS, E. (2000), “*La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta*”, en Frecuencia-L, Madrid, Edinumen.

OLIVERAS, A. (2000), *Hacia una competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

SCHUMANN, John H. (1975) “*Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition*” *Language Learning*, 25, 2, 209-235.

SODERBERG, A. M. (1995): *Teaching (Inter) Cultural Awareness*. En Aarup Jensen, A. et al. (eds.) *Intercultural Competence*, Vol. II, DK: Aalborg University Press, pp.285-304.

TURELL, M. Teresa (ed.) (2001) *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of linguistic minority groups*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

VVAA (2005), *Plan de Interculturalidad para Cantabria*. Consejería de Educación de Cantabria



Capítulo III:

Alfabetización de personas adultas extranjeras

1. Introducción

En los últimos años, la enseñanza de las lenguas de nuestro país a personas adultas extranjeras ha ido acumulando experiencia y ha ido otorgando cada vez una mayor importancia a la formación de las personas que se dedican a ello. Así, y aunque aún nos falta mucho camino por recorrer, algunos planteamientos erróneos que se hicieron al inicio, parecen haber quedado totalmente superados por el cada vez mayor conocimiento de la enseñanza de segundas lenguas (L2).

Este es el caso, que en ocasiones se dio, de suponer que una persona desconocedora del alfabeto latino debía comenzar por este aprendizaje para enfrentarse con éxito a la adquisición oral de la L2. A desmentir este supuesto contribuyeron autores como L. Miquel (1995) señalando que *“el hecho de alfabetizar sin que los alfabetizados comprendan lo que están leyendo o escribiendo se convierte en una simple simulación, que tiene como resultado la creación de neolectores y una pérdida de tiempo porque, mientras los inmigrantes se pseudo-alfabetizan, no están aprendiendo lengua”*.

Afortunadamente, parece que, cada vez más, nadie duda que la competencia oral en una lengua dada es previa e imprescindible para desarrollar una competencia escrita en esa misma lengua, siguiendo el proceso natural del aprendizaje de cualquier lengua, incluida la primera.

2. Necesidades de aprendizaje de las personas adultas extranjeras: la importancia de la lengua oral

Desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, se priman las necesidades comunicativas de los alumnos y es evidente que, en el caso que nos ocupa, estas serán primeramente orales, más que de lectura y escritura en la L2. El primer objetivo para una persona adulta extranjera acabada de llegar, es hablar y comprender la(s) lengua (s) del país receptor, es decir, el aprendizaje oral de la L2, independientemente del grado de alfabetización y / o escolarización previa que posea. Incluso para los que ya llevan algún tiempo en el país, el aprendizaje oral de la L2 continuará siendo esencial para la mejora de sus habilidades de lectura y escritura. De este modo, el objetivo principal para muchos de ellos, es el aprendizaje oral de la lengua que será vehículo para otros aprendizajes.

Por otra parte, para los adultos extranjeros que no están alfabetizados, igual que para los adultos de nuestro país, la falta del conocimiento de la lectoescritura no implica siempre la necesidad de aprenderlo. De hecho, *aprender a comunicarse por escrito no es una necesidad “vital ni intrínseca al ser humano (...) Requiere una motivación y unas actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y, específicamente, hacia el aprendizaje de este mismo lenguaje escrito, que deben ser enseñadas y vividas en un contexto especial”* (Ll. Maruny et al., 1993). Seguramente por esta razón, el alumnado adulto no comienza el proceso de formación por necesidades de alfabetización, sino cuando por distintos motivos se despierta un interés para mejorar su competencia en este terreno (J. Mace, 1992).

3. Necesidades de alfabetización muy concretas

Así, para muchos adultos inmigrantes, las necesidades de alfabetización pueden venir determinadas por necesidades muy concretas. El permiso de conducir es un buen ejemplo y no es necesario tener una elevada competencia lectora en la lengua que se está aprendiendo. Hemos conocido a alumnos que, a pesar de tener una competencia *limitada* en la L2, han conseguido aprobar el examen para obtener el carné de conducir. Conocemos varios casos en que la persona posee una competencia mínima de la lengua y, sin embargo, ha aprobado el examen. Veamos cómo describe Hadi la intensidad con que estudió para ese examen, que aprobó a la primera¹:

“Porque cada día cuando voy a trabajar me lo llevaré los teóric (...) el libros. Cuando termina trabajar a la unas antes que empezar a la dos, coge los libros y mirarla un poco. Cada día, sábado y domingo. Cuando donde vaya yo me lo llevo los libros porque para que no me olvida lo que lo he aprendido. No he pensado nadie de nada del mundo para solamente la carnet de conducir”.

Pasa lo mismo con la escritura, que les es necesaria muy ocasionalmente y a menudo en tareas sumamente difíciles, incluso para los nativos de la segunda lengua. Nos referimos, por ejemplo, a los impresos para solicitar permisos diversos. Ante este tipo de tareas de escritura, la mayoría de estas personas suele recurrir a las redes de ayuda que funcionan perfectamente en el seno de las comunidades de inmigrantes (B. Díaz, 1999).

¹ El ejemplo proviene de una memoria de investigación no publicada, de Lluís Maruny y Mónica Molina (1999), titulada Competencia Comunicativa en adultos gambianos. Sobre este trabajo de investigación se han realizado algunos artículos y ponencias. De una ponencia en concreto, se extrae gran parte de las ideas que aparecen en este escrito. Se trata de una ponencia titulada Motivacions, funcionalitat i usos lingüístics en l'adquisició de competència plurilingüe, en el marco del XXIII Seminari de Llengües i Educació, organizado por la Universitat de Barcelona el 30, 31 de mayo y 1 de junio de 2002.

Por lo tanto, en lo que se refiere a personas adultas extranjeras, lo primero que hay que tener en cuenta es que no siempre estarán motivados para aprender a leer y escribir en la L2, básicamente por dos razones:

- en muchos trabajos y contextos cotidianos no se necesita o tiene un papel muy reducido.
- existe una red de ayuda que hace que este conocimiento no sea imprescindible.

Ahora bien, a pesar de que muchas de estas personas adultas no sientan la necesidad de leer, y aún menos de escribir, es evidente que vivimos en un mundo en el que la información gráfica es muy importante y, por lo tanto, constituye no sólo un instrumento de adaptación a nuestro contexto cultural y social (Tolchinsky, 1990), sino también, y sobre todo, un instrumento que puede facilitar su autonomía en el aprendizaje. Además, cómo señalan Villalba y Hernández (1999), la posibilidad de leer acelera el ritmo de aprendizaje de la lengua. Los adultos que no cuentan con esta ayuda de los medios escritos, carecen de una estrategia muy importante para la actividad de memorización que forma parte del aprendizaje de la lengua.

Por lo tanto, una de las cuestiones que se siguen planteando ante la enseñanza de L2 a personas adultas analfabetas, es si la alfabetización debe ser o no paralela a la enseñanza de la lengua oral.

4. El proceso de alfabetización, ¿puede ser paralelo al aprendizaje de la lengua oral?

Nuestra respuesta es sí, si entendemos la alfabetización como un proceso mucho más amplio y que va más allá de las habilidades concretas de la lectoescritura.

“La alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa” (J. Kalman, 2002).

Es decir, si se plantea la alfabetización como uso de la lectura y la escritura para participar en el mundo social, está claro que las personas adultas extranjeras se enfrentan a situaciones cotidianas en las que estas habilidades son necesarias para participar plenamente y con

autonomía en la sociedad del país receptor. Leer y rellenar impresos con datos personales, interpretar avisos, notas, carteles, horarios... Desarrollar estas habilidades paralelamente al aprendizaje de la lengua oral, no parece plantear ningún problema, pues al fin y al cabo, forman parte de la competencia comunicativa.

Sin embargo, y como ya hemos comentado anteriormente, habrá que contar con la motivación de la persona adulta extranjera y tener en cuenta sus objetivos. Veamos por ejemplo, lo que anota en su diario de campo la facilitadora de un grupo de mujeres adultas extranjeras²:

“Martes 2 de noviembre [...] Al acabar, he comentado que mañana podríamos volver a la lectura y escritura de los nombres de los familiares y se han mostrado de acuerdo, pero Ikram ha señalado que Fatiha quiere aprender bien los números, porque cuando va al mercado no sabe a qué precio está el kilo. Fatiha ha asentido y le he prometido que intentaría preparar algo para trabajar los números con ella.”

No atender estos objetivos provoca sentimientos de frustración que intervienen negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y afectan tanto a los aprendices como al facilitador. Veamos, por ejemplo, cómo la facilitadora de este mismo grupo de mujeres, se enfrenta sin éxito a que Fatiha aprenda a escribir su nombre y apellido y se sienta frustrada por ello:

“Jueves 21 de octubre [...] Fatiha sabe perfectamente con qué consonante empieza su nombre y también su apellido, pero a partir de aquí, se lía bastante.”

“Lunes 8 de noviembre [...] A Fadma y Fatiha les he pedido que formen también sus nombres y apellidos con las letras de madera. Fatiha lo ha hecho bien (sólo la B inicial de su apellido la ha colocado al revés), pero Fadma ha olvidado la D del nombre y ha colocado de cualquier forma todas las grafías del apellido.”

“Martes 25 de enero [...] mientras tanto, a Fatiha le he pedido que construya su nombre y apellido con las letras de madera. Ha formado FAHTIA i, en cuanto al apellido, lo ha tenido que hacer primero siguiendo un modelo y después sin él. Me preocupa que ni siquiera su nombre pueda formarlo aún sin cambios de orden. Ha perdido muchas sesiones y ya no se acuerda de lo más básico.”

Partiendo de una enseñanza centrada en el aprendiz, será necesario, pues, que la formación que se ofrezca en materia de alfabetización responda a sus objetivos e intereses a corto plazo y, paralelamente, desvele la conciencia de la lectura para seguir aprendiendo.

² El Los ejemplos que se citan en cursiva a continuación, provienen de cursos de catalán realizados con personas adultas entre 2004 y 2006. Aparecen traducidos al castellano.

5. Diversos grados de alfabetización en función de los conocimientos sobre lectoescritura

A las personas adultas en general, les cuesta aceptar el aprendizaje de conocimientos que tienen objetivos a largo plazo y que no pueden llevar a la práctica en su vida diaria. Normalmente, las personas adultas buscan obtener los resultados del aprendizaje a corto plazo para poder desenvolverse mejor socialmente a partir de los conocimientos adquiridos, entender mejor el mundo que les rodea (una conversación, un tema, los medios de comunicación), actuar de una forma más adaptada (rellenar impresos o escribir notas, por ejemplo) y / o obtener mejoras laborales o personales, como por ejemplo acceder al permiso de conducir. Esto es así, aún más, en personas adultas extranjeras acabadas de llegar al país receptor y que necesitan desenvolverse de forma autónoma lo antes posible.

Las necesidades de cada persona están muy relacionadas con el grado de alfabetización que posee. En nuestras aulas de lengua oral en L2, nos encontramos con una gran heterogeneidad de conocimientos sobre la lectoescritura. Hay personas que desconocen las claves de interpretación y uso de cualquier alfabeto, ni el de la propia lengua ni el de la L2, en nuestro caso, el alfabeto latino, pero que pueden reconocer y escribir su propio nombre porque han querido aprenderlo a lo largo de su vida. Otras personas conocen el alfabeto latino, a pesar de no haber estado nunca escolarizadas. Han aprendido no sólo a escribir su propio nombre y apellido, sino también la mayor parte de las grafías del alfabeto latino, y poseen ciertas nociones de combinación de grafías para formar palabras. También nos encontramos con personas ya alfabetizadas en su primera lengua, en un alfabeto diferente al latino. Estas personas ya están *alfabetizadas*. El conocimiento más abstracto está ya adquirido y lo único que cabría trabajar en este caso sería un nuevo alfabeto y sus claves de interpretación y uso. Y finalmente, hay personas que además de estar alfabetizadas en su primera lengua, lo están también en alguna lengua occidental, normalmente francés o inglés, y, por lo tanto, conocen nuestro alfabeto. Dentro de cada una de estas posibilidades, claro está, hay matices según la experiencia de alfabetización de cada cual, el método seguido, la asistencia o no a la escuela coránica en el caso de conocer el alfabeto árabe, etc. Cada una de estas personas tendrá unos objetivos u otros en cuanto al desarrollo de una competencia lectora y escritora en L2.

6. Un mismo objetivo: la lectura y escritura de textos significativos

A partir de nuestra experiencia en la enseñanza de la L2 a adultos extranjeros, hemos podido comprobar que aquellos que han sido alfabetizados en alguna lengua occidental, además de en su primera lengua, el primer objetivo es la lectura en lugar de la escritura.

Pueden leer las palabras, aunque no conozcan su significado y la motivación principal reside en el hecho de poder interpretar los signos gráficos y los textos. De la misma manera que la comprensión es antes que la expresión, la lectura se convierte en una fuente de información que facilita la vida cotidiana y la adquisición de mayor competencia lingüística. A medida que conseguimos comprender mensajes escritos, adquirimos conocimientos fundamentales para el aprendizaje de la lengua.

La escritura en cambio, continuará siendo una tarea muy difícil y compleja. Cada frase, por simple que sea, requiere conocer, valorar y tomar decisiones sobre problemas de todo tipo: léxicos, sintácticos, fonéticos, ortográficos y textuales, cada uno de los cuales constituye un reto, una dificultad más. Si la tarea de escribir es muy compleja para cualquier nativo, aún lo es más para el que la aprende en una segunda lengua que aún no domina oralmente. La tarea de escribir no se reduce, como en el caso de la primera lengua, a representar gráficamente unas palabras que ya están en la mente. En el caso de la segunda lengua, el esfuerzo no se centra únicamente en la tarea de la transcripción del mensaje, sino también en su construcción oral previa.

Para las personas no alfabetizadas o *semialfabetizadas*, la lectura debería ser igualmente el primer objetivo, puesto que esta tarea se realiza en un mayor número de ocasiones en la vida diaria de una persona adulta. No obstante, hemos podido comprobar que, igual que los niños que se inician en la lectoescritura en su primera lengua, a estas personas adultas también les encanta escribir. Para ambos se trata de un nuevo código expresivo que añadir al oral, al corporal... un código muy valorado por los adultos, incluso por aquellos que nunca han sido alfabetizados, porque dentro del imaginario colectivo quien sabe escribir domina un *código secreto* que abre otras puertas. De ahí el gusto por escribir palabras, mucho antes que por intentar leerlas.

Puede que esto venga determinado, en parte, por la enseñanza tradicional en materia de alfabetización: *antes escribir que leer*. Por otra parte, es posible que también incidan las propias concepciones y valoraciones culturales relacionadas con la escritura. Nos referimos a la valoración en la tradición coránica de la escritura caligráfica y de la escritura como copia. En nuestros alumnos adultos, a menudo hemos podido comprobar el placer y orgullo de escribir copiando, aunque no se comprenda el contenido de lo que se escribe. Conviene no confundir esta cultura de la escritura – no tan lejana en el tiempo para nosotros mismos- de la concepción de la escritura como producción de textos, que aún con dificultades se abre camino en nuestro sistema educativo.

Así pues, parece que el objetivo esencial para las personas adultas extranjeras, independientemente del grado de alfabetización previa, debería ser sobre todo poder

comprender los mensajes escritos en L2, es decir, la lectura antes que la escritura. No obstante, la escritura está indisolublemente relacionada con la lectura, por varias razones. En primer lugar, cabe mostrar que la lectura sirve para algo, es lo que otros han escrito para informarnos, avisarnos, deleitarnos, etc., y que nosotros podemos hacer lo mismo que ellos. Por lo tanto, hay que invitar al aprendiz a escribir desde el principio, pero con esas mismas funciones muy claras. En segundo lugar, el aprendizaje del código alfabético sí que se construye a partir de la escritura de palabras significativas y el hecho de dibujar las grafías ayuda a reforzar la imagen gráfica de la palabra (Bigas, M. *et al.*, 1989). Además, es evidente que ciertos datos personales deben ser escritos a menudo en la vida diaria y son altamente significativos para el aprendiz (el nombre propio, el país de origen y el lugar de residencia, la propia dirección, etc.).

En definitiva, en la enseñanza de ambas habilidades, leer y escribir, no deberíamos reducir el proceso al reconocimiento de un alfabeto y a la posibilidad de transcribir palabras, sino que, siguiendo un enfoque constructivista, cabría tener en cuenta la posibilidad de la creación a partir de estas habilidades.

7. El enfoque constructivista en la alfabetización

Aún con dificultades, hace ya tiempo que en nuestro sistema educativo se está aplicando un enfoque constructivista en la enseñanza de la lectoescritura, que, a nuestro parecer, es mucho más acertado que los métodos tradicionales empleados y debería aplicarse también a la alfabetización de personas adultas.

Bajo el enfoque constructivista, leer y escribir son tareas que pueden hacerse ya desde el inicio de la enseñanza, mucho antes de dominar las reglas de conversión grafema – fonema, porque leer es mucho más que eso. De hecho, cuando ya sabemos descifrar, muchas palabras las acabamos leyendo por la vía léxica, es decir, por el reconocimiento de su representación interna, y sólo utilizamos la vía fonológica (uso de las reglas de conversión grafema – fonema) para leer palabras desconocidas (J.L. Ramos Sánchez, 1999). Veamos un ejemplo:

Exitse un edstuio de una universaidd inglsea que afirma que el odern de las ltraes no inflye en la lectura, seimpre y canudo se respteen la pirmera y la última letars de cdaa parlaba.

zerjio.com/letras

Por otro lado, desde el enfoque constructivista, se parte de un modelo interactivo de la lectura, bajo el cual se considera que para ser un buen lector no es suficiente la actividad de descodificar. Aliou es un joven senegalés de 17 años que conoce el alfabeto latino porque ha estado escolarizado algunos años en su país de origen, en francés. Puede y quiere escribir en su libreta las palabras que está aprendiendo en catalán, pero le cuesta mucho entender el mensaje de un texto escrito en esta lengua. Y es que, durante la actividad de la lectura, el lector aporta sus conocimientos previos para interpretar la información y activa una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un significado. Genera hipótesis y predicciones, se realiza preguntas, regula su atención y motivación... En definitiva, mantiene una actitud personal activa y afectiva, necesaria para el éxito de la tarea.

Sólo con los conocimientos básicos sobre la correspondencia entre sonido y grafía, cualquier aprendiz puede encontrar en un texto palabras u otros indicadores que le lleven a cierta comprensión, a cierto grado de éxito en la actividad, que refuerzan su estímulo para intentarlo de nuevo. Al hablar de la necesidad de alfabetización de las personas adultas extranjeras, hemos podido comprobar que generan todo tipo de estrategias para aprobar el examen y obtener el permiso de conducir. Y es que no es necesario leer toda la pregunta: con algunas palabras clave es suficiente, generalmente, para acertar la mayoría de preguntas. Raramente les enseñamos explícitamente estas palabras clave, pero ellos pronto las descubren. En cualquier frase hay un montón de información no relevante o prescindible. Es así como lo consiguen, aunque ello les suponga un esfuerzo que nosotros probablemente no seríamos capaces de realizar... si es que no lo necesitaríamos tanto. Y recurren a todos sus conocimientos: algunas palabras les resultarán familiares a través de otras lenguas que conocen, por ejemplo, y ello les permitirá inferir significados aproximados, hacen miles de ejercicios que les ayudan a observar repeticiones, regularidades, etc., que facilitan la elección de la respuesta. Y pasa lo mismo con todo lo que está relacionado con la inmensamente compleja tarea de tramitación y renovación de los papeles. Generan todo tipo de habilidades para conseguirlos y para rellenar los impresos o para interpretar cartas de denegación o de aprobación.

A pesar de todo esto, raramente enseñamos estas estrategias de comprensión lectora y seguimos empeñados en considerar que tan sólo el dominio de la conversión grafema – fonema permite la lectura de textos, dedicando la mayor parte del tiempo a este entrenamiento.

Por un lado, si estamos de acuerdo en que el objetivo principal para una persona adulta extranjera es la posibilidad de leer mensajes en L2, con este entrenamiento nos estamos centrando en un conocimiento fonológico, que parece ser indispensable para la tarea de

escribir, mientras que en la lectura, la relación no está tan clara (J. L. Ramos Sánchez, 1999). El conocimiento fonológico implica tareas de análisis muy relacionadas con la escritura. Hay personas analfabetas que pueden reconocer su propio nombre, el nombre de su hijo, el logotipo de una marca comercial famosa... pero no escribir estas palabras sin modelo, si no es que se ha ensayado repetidamente. Es decir, pueden reconocer palabras escritas, *leer* aún sin este conocimiento fonológico. De hecho, este conocimiento representa la etapa más difícil, implica ser consciente de que el lenguaje se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas) y que cada grafía representa un sonido con el cuál no guarda relación alguna, pues no hay nada en el signo gráfico que nos indique como debe ser pronunciado. En definitiva, como señala L. Tolchinsky (2006)³, “este conocimiento implica *darse cuenta de que las palabras escritas representan simbólicamente el fondo fónico de las palabras orales, es decir, saber que las letras sirven para decir cosas*, y esta consciencia es imprescindible para iniciar el aprendizaje sistemático de la lectoescritura”.

Tanto las personas que aprenden a escribir en su primera lengua, como aquellas que lo hacen en una segunda lengua, atraviesan etapas similares antes de alcanzar este aprendizaje. Así, hemos podido observar la escritura de palabras como las siguientes:

MRK (*Marroc / Marruecos*)

[Etapa silábica: cada grafía corresponde a una sílaba, que es la unidad fónica que se percibe].

FURCLLA (*forquilla / tenedor*)

CIZA (*quinze / quince*)

SETMBRE (*setembre / septiembre*)

[Etapa silábico – alfabética: se combinan criterios silábicos y alfabéticos]

NOVEMBRA (*novembre / noviembre*)

ISCALES (*escales / escaleras*)

[Etapa alfabética con ortografía natural].

³ Conferencia pronunciada por L. Tolchinsky, titulada *El que saben de lletra els infants nouvinguts, en el marco del II Seminari de Llengua i Immigració*, Universitat de Girona, 3 de mayo 2006.

No obstante, cabe señalar que, en el caso de las personas adultas extranjeras, existen características propias de la alfabetización en una segunda lengua. Así podemos observar en la escritura de la palabra *escales*, cómo influye la segmentación acústica que realiza una persona marroquí en cuanto a la vocal *e*, que oye como *i*. O encontrarnos con dificultades de segmentación acústica que se traducen en la transcripción de palabras inexistentes en la segunda lengua. Veamos, por ejemplo, esta nota que escribe un alumno para recordar la cita con todo el grupo al día siguiente:

DIJOU DIA 16 MARC ADAMADA A LA SIC LA TARADAY

[*Dijous dia 16 de març demà a les cinc de la tarda* / Jueves día 16 de marzo mañana a las cinco de la tarde].

Así pues, el desarrollo de la habilidad de escritura implica un largo proceso, una serie de etapas que conllevan tiempo. Con esto, no estamos diciendo que no deba iniciarse este aprendizaje, al contrario, pero deberá centrarse en la escritura de palabras y textos significativos. El conocimiento de las grafías, es decir, la enseñanza de la conversión grafema – sonido, debe venir desde aquí y no según un orden lógico que no necesariamente responde al del aprendiz ni resulta significativo para él: primero las vocales, después determinadas consonantes... Además, les exigimos un nivel de abstracción bastante alto al pedirles que aislen sonidos de sílabas que también se presentan de nuevo según un orden lógico para nosotros (directas, trabadas, inversas...), independientemente de si su nombre y apellido ya presentan sílabas de este tipo. O nos empeñamos en enseñar a escribir a partir de la letra manuscrita, que añade dificultades psicomotrices y que no permite leer cuanto antes porque no suele aparecer en rótulos y avisos de la vida cotidiana. En definitiva, con estas tareas estamos valorando como fundamentales las habilidades de descifrar y transcribir, y estamos olvidando la función principal del lenguaje escrito, la comunicación, dejando los textos para después.

Si para los niños es importante el aprendizaje significativo, aún lo es más para las personas adultas. Con adultos, el proceso de alfabetización debería ceñirse aún más a la lectura y la escritura de palabras y textos significativos para ellos, presentes en lo cotidiano de sus vidas, como por ejemplo los datos personales, notas o avisos comunes, etc.

La escritura se iniciará con los datos personales y la lectura se enfrentará desde el principio, aún sin tener totalmente interiorizadas las reglas de conversión grafema – fonema, y a través de diversos tipos de textos de uso social habitual, aplicando estrategias de comprensión lectora (predecir contenido, hacer hipótesis, etc.). Para ello será necesario

que el contenido de los textos tenga en cuenta los conocimientos previos que puedan facilitar su interpretación y, por lo tanto, en un primer momento, los textos deberán estar vinculados a situaciones reales y significativas para los alumnos. Estos son además textos *generadores*, en palabras de Freire; aquellos que pueden desvelar el interés por leer otras cosas, para acceder de forma autónoma a nuevas informaciones que se sientan como necesarias.

Además, estos conocimientos previos son los que permitirán generar el diálogo, el cual debe ser una parte esencial del proceso de alfabetización. La interacción con los compañeros facilita este proceso porque ayuda a modificar conocimientos previos o incorporar nuevos, en definitiva, a realizar aprendizajes significativos, no sólo sobre el sistema de escritura, sino también sobre la lengua que se está aprendiendo y aspectos sociales y culturales.

8. Algunas ideas para una propuesta metodológica concreta

Teniendo en cuenta que el nivel de lectura y escritura de cada alumno puede variar mucho, así como sus intereses y necesidades, habrá que personalizar los objetivos para cada una de estas habilidades, en la medida de lo posible. No obstante, algunos **objetivos generales** en la alfabetización de personas adultas extranjeras podrían ser los siguientes:

- ***Reconocer el alfabeto, tanto en mayúsculas como en minúsculas y en diferente caligrafía. Poder comparar con otros sistemas alfabéticos que ellos utilizan.***

Aunque cabrá presentar todo tipo de letras, recomendaremos al aprendiz adulto el uso de las mayúsculas para escribir, hasta que haya adquirido cierta soltura psicomotriz que le permita ensayar otras formas y que no le suponga centrar toda su atención únicamente en el trazo, en lugar de en el mensaje que desea transmitir. Por otro lado, la letra de imprenta, mayúscula y minúscula, es la que van a encontrar en la mayor parte de los mensajes escritos de la vida cotidiana, por lo que deberán reconocer cuanto antes este tipo de letras para empezar a interpretarlas. También en lo que se refiere a la escritura manuscrita, hay que tener en cuenta que cada vez se utiliza menos, mientras que va en aumento el uso del ordenador por los mensajes electrónicos o el del móvil por los SMS.

No obstante, es posible que para alguno de nuestros alumnos sea necesario el dominio de este tipo de escritura. En una ocasión nos encontramos con esta necesidad en una persona adulta, en una situación muy concreta, ya que trabajaba de repartidor y debía interpretar las notas manuscritas que su jefe le dejaba indicándole el destino de la

mercancía y la cantidad correspondiente. Evidentemente, cabía atender la demanda. Éste sería un ejemplo claro de personalización de objetivos.

- Reconocer, reproducir y deletrear el propio nombre y apellido.

En cuanto a la tarea habitual en L2 de deletrear nombre y apellido propios, es evidente que resulta difícil para una persona adulta no alfabetizada. Sin embargo, se trata de una tarea habitual en sus interacciones diarias con la administración y, por lo tanto, debe ser planteada en el aprendizaje de la L2, independientemente del grado de alfabetización de la persona. Pensemos que aunque una persona sea analfabeta, podrá memorizar las grafías del nombre o apellido, siempre y cuando exista la motivación para hacerlo, es decir, se vea la necesidad e importancia de esta actividad. Se le puede facilitar la tarea planteando el deletreo de nombre u apellido en función del grado de dificultad. Así, por ejemplo, si una persona se llama *Fátima*, es evidente que su nombre no plantea demasiados problemas de escritura para un español, pero puede que el apellido *El Karaouni*, sí. Por otro lado, cabe tener en cuenta que el nombre puede haber sido mal escrito en español en un papel cualquiera, pero que habitualmente aparece en francés en el pasaporte. Nosotros recomendaríamos mantener esta escritura en todos los papeles oficiales. No importa que la escritura del nombre no responda a nuestras reglas de conversión grafía – sonido, si hemos desestimado comenzar por aquí en el proceso de alfabetización. El nombre propio puede aprenderse perceptivamente y a través de la ruta léxica y siempre se le puede explicar a la persona por qué es importante mantener la transcripción que aparece en el pasaporte.

- Reconocer y reproducir otros datos personales (dirección, nacionalidad, fecha de nacimiento, etc.) como primer contacto con la escritura.

El desarrollo de la habilidad de escritura se puede iniciar con la reproducción de los datos personales y con el reconocimiento del de los compañeros, a partir de actividades como reconocer de quien es cada libreta o carpeta y de materiales concretos como etiquetas para pasar lista, para hacer juegos, etc. Para el reconocimiento de estos datos se plantean actividades como analizar la forma, la longitud de las palabras, buscar primeras letras, coincidencias, número de letras... En definitiva, se trata de realizar actividades que favorezcan el paso a una etapa silábico – alfabética.

- Descubrir, a partir del análisis de palabras conocidas y significativas, los mecanismos de nuestro sistema alfabético: palabra / sílaba / sonido y correspondencia con las grafías.

Un material adecuado para el trabajo concreto de las reglas de conversión grafía – sonido, son las letras de plástico o cartón que existen en el mercado y también el uso del ordenador.

Por un lado, estos materiales permiten centrarse en la lectura más que en la escritura de las palabras, puesto que anula las posibles dificultades psicomotrices. Pero por otro lado, y sobre todo, permiten formar palabras a las cuales se añade, extrae, cambia o recomponen letras, sistema que permite explotar la existencia de diversas soluciones de escritura y de lectura y que puede generar la reflexión metalingüística conjunta.

- Conocer y usar las reglas elementales de conversión grafía – sonido (uso de vocales; *c/qu, g/j, gu/h, r/rr*, etc.).

Un aspecto que cabe tener en cuenta en este aprendizaje concreto es que, a menudo, dada la arbitrariedad que supone la correspondencia entre grafías y sonidos, nos ayudamos de estrategias de reconocimiento que pueden no resultar válidas en el caso de las personas adultas extranjeras. Nos referimos, por ejemplo, a la estrategia de dibujar un jamón para reconocer la jota en español. En el caso de las personas extranjeras no alfabetizadas, habrá que adaptar estas claves a palabras y representaciones significativas para ellas. En este sentido, L. Tolchinsky (2006) recomienda adivinar las denominaciones que usan los alumnos para referirse a las letras y otros signos para así facilitar la comunicación y el aprendizaje entre ellos y el profesor. Igualmente, entre los procedimientos utilizados a menudo para este reconocimiento y que integran otras modalidades sensitivas como la vista, el oído, el movimiento o el tacto, habrá que adaptar estrategias del tipo *buscar palabras que empiecen por...* teniendo en cuenta que el léxico de la persona extranjera es aún limitado en la lengua en la que se está alfabetizando.

- Iniciarse en la lectura y escritura de palabras usuales y motivadoras, así como textos breves de diversos géneros.

En cuanto a la lectura, desde el principio se deberán enfrentar a textos diversos, relacionados con cada uno de los temas trabajados en el aprendizaje oral de la L2. Textos de la vida cotidiana, de materiales impresos de uso social asociados a cada uno de los contenidos de la conversación. Bajo esta propuesta constructivista los materiales deben ser diversos y buscados por el profesor, desde logotipos, anuncios, programación televisiva, documentos oficiales, contratos, cartas, notas de la escuela, carteles, avisos, indicaciones, horarios, folletos informativos, etc. En este sentido, es útil estimular a los aprendices a traer materiales de este tipo que encuentren en su vida cotidiana para ser leídos e interpretados entre todos, haciendo hipótesis de lo que puede haber escrito y descubriendo como reconocen muchas palabras de productos comerciales, los nombres de su país y el nuestro... En definitiva, aplicando estrategias de comprensión lectora.

Además de este tipo de materiales de uso social, pueden también enfrentarse desde el

inicio, si cabe a través de la lectura por parte del facilitador, a textos de diversos géneros seleccionados en función de los intereses de los alumnos (narrativos, informativos, etc.). También la escritura de diversos tipos de textos puede enfrentarse desde el inicio, siempre y cuando la tarea tenga una funcionalidad evidente y motivadora para el grupo. Nos referimos, por ejemplo, a la escritura de una nota para el maestro de los hijos, de los ingredientes para realizar una receta, de la lista de la compra, un aviso para la comunidad de vecinos, del titular de una noticia, del cartel para anunciar una fiesta, etc.

- Aplicar estrategias de comprensión lectora:

- formulación de hipótesis previas a la lectura a partir de indicadores textuales, tipográficos o de imagen;
- reconocimiento de diversos tipos de texto por el formato: cartas, noticias, anuncios, cuentos, poemas;
- inferencia del significado de algunas palabras desconocidas a partir del contexto;
- formulación de hipótesis sobre lo que se espera que diga el texto a continuación, antes de leerlo;
- control del grado de comprensión a medida que se lee (detenerse y preguntar el significado de palabras desconocidas, contrastar la hipótesis previa con lo que realmente dice el texto...);
- identificación de las ideas principales y resumen de lo que se ha leído.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, deseamos destacar el **trabajo cooperativo**, es decir, la organización del trabajo en grupos, parejas, etc., condición que nos parece muy importante para un trabajo constructivista en lenguaje. Para ello, a menudo es necesaria la presencia de al menos dos facilitadores que puedan ayudar a cada grupo o pareja en sus tareas y seguir los procesos de cada aprendiz, descubriendo su pensamiento y velando por su participación en la tarea, e introduciendo la ayuda necesaria para alcanzar aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

BIGAS, M., CAMPS A., CAMPS M. Y MILIÁN M. (1989), *L'ensenyament de l'ortografia*, Graó, 136, Barcelona.

DÍAZ, B. (1999), *La ayuda invisible. Salir adelante en la inmigración*, Likiniano Elkartea, Bilbao.

KALMAN, J. (2002), *La importancia del contexto en la alfabetización*, http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2002_123/judithk.pdf

MARUNY, LI., MINISTRAL, M. Y MIRALLES, M. (1993), *Escribir y leer I, II*, MEC / Edelvives.

MARUNY, LI. y MOLINA, M. (2001), *Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración*, TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 26, p. 55-64, enero 2001, Barcelona.

MARUNY, LI. y MOLINA, M. (2002), *Acerca de Alumnos Adultos Subsaharianos (cultura soninké)*, mensaje num. 2437, Debate "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa" del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

MIQUEL, L. (1995), *Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados*, Didáctica 7, Servicio de Publicaciones UCM, p. 241 – 254, Madrid.

MACE, J. (1992), *Talking about literacy*, Routledge, London.

RAMOS SÁNCHEZ, J.L. (1999), *Una perspectiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención*. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M. Y AGUIRRE, C. (1999), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, MEC, Madrid.



Capítulo IV:
La mediación
Intercultural:
una nueva profesión
para una sociedad
diversa

1. Construyendo una competencia intercultural

Las investigaciones realizadas y la experiencia de años de trabajo conjunto en el ámbito de la inmigración y la interculturalidad con agentes sociales de servicios públicos y privados, revelan el esfuerzo que algunos y algunas están haciendo por actualizar sus conocimientos y ponerse al día de perspectivas y propuestas metodológicas nuevas surgidas a nivel local y europeo. Es un proceso lento, pero hay que insistir en que los planes y programas requieren, cada vez más, agentes sociales formados en interculturalidad para que sus intervenciones con los colectivos culturalmente distintos -inmigrantes y también gitanos- sean realmente integradoras, contribuyan a una mejora de la convivencia social y sean, al mismo tiempo, viables política y económicamente.

Para una práctica profesional intercultural se requiere algo más que conocimientos teóricos sobre las culturas y las migraciones. Hace falta un trabajo a fondo sobre los procesos culturales, sociales, personales a través de los cuales se construyen los etnocentrismos, prejuicios, estereotipos, preconcepciones, la imposición de valores y modelos de vida, pues éstos marcan seriamente la intervención social y obstaculizan la relación con la población culturalmente diferente. ¿A qué se refiere, concretamente, esto que Margalit Cohen-Émerique¹ denomina **competencia intercultural**? Se trata de desarrollar una capacidad de comunicación y comprensión intercultural, un enfoque que permite identificar, tomar plena conciencia y controlar los factores de fracaso o riesgo para una interacción intercultural y, por lo tanto, para una acción social adecuada con la población. Esta competencia o enfoque intercultural propone tres tareas o, más precisamente, tres procesos sobre uno mismo y sobre los otros, que se trata de poner en marcha en la comunicación y relación entre personas culturalmente diferentes (metodología de análisis de incidentes críticos²): la descentración, la aproximación al otro, y la negociación-mediación intercultural, cada uno con características específicas, pero todos ellos procesos que se vivencian interrelacionados y entrelazados.

La construcción de una competencia intercultural es una tarea que para los agentes sociales resulta muy difícil de afrontar solos sobre la marcha de su actividad cotidiana. Al

¹ Cohen-Émerique, Margalit. Formación en una perspectiva intercultural, en El acercamiento intercultural, traducido y facilitado por la Federación Andalucía Acoge como material de formación interna.

² Cohen-Émerique, op.cit.

hecho de no dominar la lengua del otro y así acceder a una comunicación llena de matices en temas sensibles y delicados, se añade la frustración de no disponer de los enfoques y los instrumentos que abren una sutil comprensión del mundo del otro y de los límites que no deben traspasarse cuando se intenta dar apoyo en procesos de cambio de normas, valores y costumbres culturales. La mediación intercultural llevada a cabo por personas debidamente preparadas, puede ser ese puente que propicie el acercamiento entre agentes sociales y usuarios de servicios de origen cultural distinto, y estimule intervenciones sociales realistas y realizables. Aportarán las pasarelas necesarias para que unos y otros puedan transitar, inicialmente para resolver en común dificultades básicas e inmediatas y, a largo plazo, para que la relación en igualdad y respeto mutuo a la diferencia sea lo bastante autónoma como para evolucionar sin necesidad de mediaciones.

Miremos de cerca cómo las mediadoras y mediadores pueden ser un recurso práctico y cercano en la construcción de una competencia intercultural, aportando esos puentes en la comunicación y la relación para que puedan efectuarse en cada parte los procesos mencionados más arriba, es decir, en la descentración, la aproximación al otro y la negociación intercultural.

1.1. La confrontación con la diferencia como vía para la descentración:

Cuando somos muy distintos en nuestra identidad cultural y social, cuando las actitudes y comportamientos de la otra persona o grupo nos resultan chocantes o extraños, hablamos de una situación de confrontación con la diferencia. Tomar distancia respecto de uno mismo, una misma en este tipo de situaciones, para poder identificar los propios marcos de referencia y las propias representaciones del otro diferente y, así, relativizar nuestros puntos de vista es lo que llamamos proceso de descentración. Descentrarse de la propia verdad y apropiarse del paradigma de la relatividad cultural no significa tolerarlo todo ni perder la propia identidad y valores, sino que nos permite entender que, a priori, todas las culturas tienen igual valor a pesar de sus diferencias, que todas están adaptadas y se adaptan continuamente a contextos determinados y representan escenarios de lo humano. Así, descentrándose en la relación con el otro, la persona sigue siendo quien es sin imponer sus propios valores y modelos de vida.

Más allá de su función como intérprete lingüístico para asegurar la traducción y también la comprensión de la información que se transmite, explicitando el significado de los diferentes códigos de comunicación verbal y no verbal empleados, el/la mediador/a intercultural aporta también su capacidad para la interpretación o asesoramiento sociocultural. Esto para asegurar la contextualización y la comprensión de los principales rasgos culturales

y sociales que inciden en la situación, tanto en lo que se refiere al origen de la Mediación Intercultural persona, grupo o colectivo minoritario y a sus procesos de cambio, como en la cultura y realidad social de los profesionales/servicios y a sus objetivos de trabajo. En este contexto, la persona mediadora intercultural puede esclarecer preconcepciones, prejuicios y estereotipos que surjan de ambas partes y que amenacen con obstaculizar el logro de un trabajo en común. La persona mediadora, con respeto y profesionalidad, podrá ayudar a las personas o grupos a descentrarse de sí mismos, esclareciendo y disipando malentendidos, incomprensiones, desconfianzas, imágenes negativas, interrogantes y dudas que se produzcan en la relación, y que son inherentes a la interacción intercultural. Esta colaboración de los mediadores y mediadoras favorece la modificación de ciertas actitudes en unos y otros que, aun siendo lenta en algunos casos, permitirá que cada cual tome conciencia de su propio sistema de valores y se dé cuenta de la facilidad con la que intenta imponer “sobre el otro” su visión de la condición humana y su desarrollo, su jerarquía de necesidades y prioridades. Entonces, la comunicación será más fluida, respondiendo al objetivo de trabajo prioritario de la mediación intercultural, que es la prevención de conflictos culturales facilitando el diálogo entre las partes. Esta función preventiva puede ejercerse tanto desde una óptica interpersonal (casos y situaciones concretas) como desde una óptica colectiva (proyectos e iniciativas comunitarias).

1.2. El interés por el otro como vía para el acercamiento a su realidad social y cultural:

Cuando somos capaces de descentrarnos, ya sea con la ayuda de un mediador o por nuestra propia experiencia, entonces podremos aproximarnos al otro, adentrándonos en su marco de referencia cultural y social. Se trata de *ponerse en el lugar del otro, haciendo observaciones sobre el mundo partiendo de su punto de vista*, y es a partir de ahí desde donde podemos organizar mejor nuestra comunicación intercultural. La información sobre la otra cultura a través de textos, cursos, prensa, conversaciones o viajes es útil, pero se trata de integrar una dimensión personal, una percepción interior que implica aprender a escuchar los silencios y las palabras, los gestos y los ritos de comunicación con un espíritu de descubrimiento de su sentido para la otra persona y no con ánimo de juzgar o buscar causas. El mediador o mediadora colabora para desarrollar esta capacidad de comunicación verbal y no verbal entre las personas y grupos, aportando las claves necesarias para que puedan abrirse a todo aquello que no es el contenido, colocando las observaciones en un contexto concreto, señalando los detalles más significativos y que son portadores de valores simbólicos, evitando interpretaciones fuera de la realidad y buscando aquello que subyace en el lenguaje de las personas, aquello que está latente, aquella dimensión implícita donde residen las representaciones sociales y los valores

culturales interiorizados. Los/las mediadores/as, en su forma de relacionarse con cada una de las partes, despierta ese interés por el otro y orienta en cuanto a cómo hacer preguntas directamente a las personas en torno a su propia versión de su realidad social y cultural, interrogando el sentido de las palabras y las imágenes que se desprenden de ellas y construyendo las pasarelas necesarias para que podamos sumergirnos en el mundo del otro, descubrir su universo e interiorizar sus códigos de referencia.

1.3. El diálogo para un proyecto en común:

Con la evolución de los procesos descritos, podemos abordar negociaciones en torno a elementos más sensibles de la identidad de unos y otros. Cuando los obstáculos para llegar a acuerdos no se pueden resolver negociando sin el puente de una tercera persona, entonces hablamos de necesidad de mediación. Ante dificultades y problemas que tenemos la responsabilidad de prevenir o resolver en relación con la población culturalmente distinta de nosotros/as, es esencial negociar o buscar mediaciones, pues estos procesos nos asegurarán los intercambios necesarios entre puntos de vista diversos y nos facilitarán las gestiones para llegar a acuerdos lo más satisfactorios posible entre ambas partes. El objetivo es evitar la violencia, real o simbólica, donde una de las partes impone su código al otro mediante una presión asimiladora o a través de la indiferencia, generando en éste reacciones de resistencia y oposición, trampas y engaños, o sumisión pasiva, que hacen fracasar cualquier intento de intervención social para ayudar y dar apoyo a las personas en su proceso de adaptación a un nuevo contexto de vida. Sin perder la propia identidad y valores fundamentales, la negociación y la mediación favorecen la búsqueda de un terreno común que permitirá encontrar intervenciones adecuadas, soluciones más satisfactorias, resultados viables. Los procesos arriba descritos pueden crear las condiciones necesarias para esta negociación y mediación, que requieren que ambas partes reconozcan que hay un conflicto de valores potencial o real, que tanto uno como el otro se consideren mutuamente interlocutores válidos e imprescindibles, y que se acepte que para avanzar en el trabajo y en la relación los dos tendrán que hacer cambios, los dos tendrán que hacer adaptaciones y acomodaciones.

En contextos de conflicto, la persona mediadora puede aportar al agente social el asesoramiento necesario para que pueda comprender mejor el papel que juega en la situación la identidad cultural de la persona usuaria, su situación social y sus procesos de cambio. Aportará también el asesoramiento necesario para que pueda reflexionar sobre la influencia en el otro de sus propias percepciones y acciones culturalmente condicionadas. Esta sensibilización de los profesionales en temas de inmigración e interculturalidad se hará siempre en relación a aspectos surgidos de los casos en que se trabaje conjuntamente

y que sean relevantes en el servicio para la atención a usuarios y usuarias de orígenes culturales diversos.

En los conflictos de valores y en el trabajo sobre temas culturalmente sensibles, el mediador y la mediadora intercultural ofrecerán al usuario el asesoramiento necesario en lo que respecta a sus derechos y obligaciones, para que pueda relacionarse con el profesional, con autonomía y responsabilidad, dando a conocer sus necesidades, mostrándose en su especificidad, respetando al otro y haciéndose respetar en el espacio de trabajo conjunto. Asimismo, le aportará el asesoramiento necesario para que comprenda los valores culturales de la sociedad receptora que representa el profesional en su intervención social.

En definitiva, la aportación de la persona mediadora intercultural a la resolución de conflictos culturales radica en su capacidad para dinamizar la negociación entre las partes, asegurando el respeto mutuo y creando un clima de confianza, mostrando estrategias de acercamiento a los códigos de referencia de uno y otro que permitan al profesional y al usuario encontrar por sí mismos las mejores soluciones posibles para ambos. El principio que rige en la relación es de colaboración, complementariedad y compromiso con ambas partes, manteniendo una imparcialidad técnica necesaria para una mediación eficaz.

La filosofía que inspira el planteamiento aquí presentado propone que las dos partes tendrán que ceder algo para poder ganar, y eso, para los servicios y los agentes sociales responsables de facilitar la integración de la población inmigrada y la convivencia entre comunidades diversas, comporta una capacidad de negociación caso por caso, situación por situación. Es decir, una búsqueda en común, mediante el diálogo y el intercambio, de un mínimo de acuerdo, de un compromiso donde cada quien vea respetada su identidad y sus valores más importantes, y reconocida su participación en el proceso.

2. La mediación intercultural aplicada a la relación interpersonal en los servicios públicos de atención a las personas

2.1. Criterios de trabajo de la figura mediadora intercultural para la relación con los profesionales.

La figura mediadora intercultural colabora con todo un abanico de agentes sociales que por la naturaleza de su trabajo, entran en relación con la población migrante. Las necesidades, contextos de trabajo y características profesionales de estos agentes son diversos y están condicionados en gran parte por el marco institucional o organizacional

desde el cual intervienen. Conviene que el mediador/a se familiarice con este marco todo lo que pueda. Esto le dará un mayor conocimiento de los límites y las posibilidades actuales de los diferentes agentes sociales en materia de atención a la población extranjera, hecho que le permitirá determinar con más precisión su propio espacio de intervención, el tipo de funciones que tendrá que desarrollar y las estrategias que tendrá que poner en marcha para conseguir una buena colaboración de las partes.

El mediador/a intercultural trabaja con los equipos de profesionales desde la complementariedad y nunca desde la sustitución de funciones. Es un colaborador de los profesionales en una relación de igual a igual. Para que esto sea así el mediador/a adapta sus funciones al contexto específico de cada ámbito, servicio o caso, y renuncia a la invitación de diagnosticar y/o tomar responsabilidad por un caso, tratamiento, plan de trabajo o intervención pues son tareas que corresponden a los agentes sociales con los que colabora, las estrategias de trabajo en equipo se diseñarán conjuntamente, teniendo en cuenta el perfil profesional de la figura mediadora y sus límites. Así también el asesoramiento cultural se hará en el contexto de las intervenciones de mediación intercultural o en contextos acordados previamente.

La relación del/la mediador/a intercultural con los profesionales puede darse en diferentes contextos: en reuniones a solas y en equipo, en entrevistas conjuntas con los usuarios, en reuniones de equipo con otros profesionales, en charlas, jornadas, conferencias, talleres, cursos y seminarios.

2.2. Criterios de trabajo de la figura mediadora intercultural y su relación con las personas de orígenes distintos.

El mediador y la mediadora intercultural colaboran siempre que es posible con asociaciones, organizaciones, grupos y personas de orígenes distintos. La creación de confianza es fundamental porque su trabajo no se limite al ámbito de los servicios públicos y al despacho de los profesionales, sino que incluye una dimensión más completa a través del trabajo comunitario. La naturaleza de esta función mediadora en la comunidad dependerá en gran parte de las características concretas de cada colectivo (organización interna formal y informal, de sus líderes, sus maneras de comunicación y relación). De manera general, puede establecerse que sus objetivos de trabajo en este terreno se centran, una vez más, en *contribuir a la mejora de la comunicación y la relación*, promoviendo un esfuerzo conjunto de servicios y entidades o entre estas para la realización de actividades y proyectos comunitarios, con el objetivo de aportar una respuesta integral a las necesidades sociales existentes. Por su particular situación, en

relación con las personas de la comunidad, puede identificar e informar de situaciones y nuevas necesidades en que las entidades pueden colaborar entre sí y con los servicios/profesionales, actuando como un puente entre las demandas expresadas por el colectivo y las mismas entidades. Aquí, dinamizará las relaciones y hará propuestas de colaboración entre personas, asociaciones, servicios, profesionales, canalizando recursos, iniciativas y proyectos generados por las propias asociaciones/comunidades para optimizar su participación en la atención a las necesidades sociales de la población recién llegada. También, mediará en las relaciones entre asociaciones, grupos informales, organizaciones comunitarias (personas de la sociedad mayoritaria y de los colectivos minoritarios) cuando sea necesario y en el contexto de proyectos e iniciativas comunes. En el desarrollo de su trabajo comunitario, el/la mediador/a será cuidadoso de no ser protagonista, a pesar de que en ocasiones entidades, colectivos y profesionales se lo pidan. El mediador o mediadora, su trabajo se centra en *facilitar que sean los otros quienes protagonicen su propia participación comunitaria* en colaboración con los otros actores. *El/la mediador/a intercultural no es un líder ni un representante de su colectivo, sino una persona respetada y conocida por su competencia mediadora.* Su función es, precisamente, mediar para que esta capacidad de participación se exprese y se despliegue, asegurando que sean las mismas entidades quienes ejerzan la interlocución con la administración. La figura mediadora no fomenta la dependencia a través del voluntarismo y la dedicación excesiva, sino que promueve la autonomía en las relaciones del colectivo con los profesionales de los servicios y con la sociedad en general.



Capítulo V:

**Diversidad
Lingüística y Cultural
en la escuela:
cómo organizarnos
para abordarla**

La llegada de un alumno que “no habla ni entiende” el castellano a un Centro Educativo, ya sea de Educación Primaria o Secundaria, es una de las situaciones que más confusión e impotencia producen entre el profesorado que debe abordar su educación como un estudiante más de su ‘aula ordinaria’. Sin embargo, a poco que analicemos la situación con un cierto distanciamiento personal y pensando en el medio plazo, llegaremos a la conclusión de que el desconocimiento del idioma del país donde uno vive es sólo una enfermedad pasajera que presenta un buen pronóstico.

La imposibilidad de una comunicación oral, directa e inmediata, es, con demasiada frecuencia el obstáculo que bloquea la entrada a un mejor conocimiento de las capacidades de nuestros estudiantes; por decirlo de un modo gráfico, (fig.1) el desconocimiento del idioma sólo sería la ‘punta del iceberg’ que esconde debajo toda una serie de potencialidades, y también de problemas, que conforman a ese ‘recién llegado’ como estudiante y como individuo. Pero todos sabemos que el lenguaje es mucho más que palabras, y que elementos como la inflexión de la voz, la entonación, el ritmo y los movimientos corporales que acompañan al habla tienen, en su conjunto, un valor comunicativo mucho mayor que el que podríamos conceder a una serie de palabras absolutamente planas que salieran de una máquina sin rostro, cuerpo ni, por supuesto, sentimientos. Nuestro intento de desterrar la desazón profesional a que aludíamos más arriba, tiene un punto de partida que es a la vez optimista y realista: Como profesores de español a alumnado inmigrante, debemos tener una confianza absoluta en el éxito de nuestra misión; la experiencia nos dice que la práctica totalidad de niños y jóvenes cuyas familias decidan quedarse a vivir en España, más pronto que tarde van a ser capaces de comunicarse en castellano de una manera eficaz al menos en lo que se refiere a cubrir sus necesidades básicas.

Dicho esto, pasamos a plantear la primera propuesta concreta: Debemos esforzarnos por establecer una comunicación, aún con mínimos elementos lingüísticos, que nos permita conocer las capacidades de nuestros estudiantes extranjeros tanto en el ámbito personal como, y sobre todo, en el escolar. Así, podremos descubrir, por ejemplo, que ese alumno que ‘no habla ni entiende’ es un buen artesano, un buen atleta o que habla, lee y escribe un par de idiomas, (aunque ninguno de ellos sea el español) y de esta forma podemos empezar a definirlo como un potencial ‘alumno destacado’ en Tecnología o en Educación Física, en lugar de aquella definición primera que hacíamos atendiendo sólo a sus carencias, a lo que no sabe.

¿Quiere esto decir que debemos promover, y/o mantener esa precaria comunicación no verbal que nos permita ‘sobrevivir’ mientras esperamos que el aprendizaje de la L2 se produzca de forma espontánea, gracias a la situación de inmersión lingüística en que vive el alumno? Por supuesto que no. La misión de la institución escolar para con estos alumnos es, entre otras, facilitar, acelerar y garantizar el proceso de aprendizaje de la lengua de acogida, y todo lo expuesto hasta ahora, en mi modesta opinión, no es más que una buena forma de comenzar este proceso.

Es a partir de aquí, por tanto, cuando debemos empezar a diseñar un modelo de enseñanza – aprendizaje del español como L2 que recoja, al menos, los siguientes aspectos, tal como se refleja en el esquema del anexo 1.

1. Diagnóstico

O mejor, para evitar un lenguaje que asemeje al aprendiz con un enfermo, podríamos hablar de determinación del nivel de partida y de las necesidades de aprendizaje del alumno. Para lo primero, no nos bastará con el típico ‘test de nivel’ con el que comienzan la mayoría de los programas estandarizados de E/LE, ya que en nuestro caso, será imprescindible conocer, además, datos sobre el ‘historial escolar’ de cada estudiante, así como tener idea de su competencia curricular o nivel escolar general, ya que puede darse el caso de estudiantes con una buena capacidad de comunicación en castellano pero incapaces de seguir, por ejemplo, una clase de geografía de España porque desconocen palabras como península, meseta o hemisferio y conceptos ligados a nuestro sustrato cultural como ‘la España húmeda’ o el ‘Parque de Doñana’. En cuanto a lo segundo, necesidades de aprendizaje, será necesario conocer cuáles son los proyectos de nuestros alumnos para determinar si éstos son compatibles con su realidad educativa. Así, no podemos plantearnos los mismos objetivos de aprendizaje para un alumno de nueve años cuya familia se ha establecido en un municipio con intención de quedarse, y para otro de catorce años, que vive con su padre, trabajador temporero cuya intención, a medio plazo es regresar a su país. El conocimiento de estos elementos se puede llevar a cabo en varias fases a lo largo del proceso de acogida y debe incluir pruebas lingüísticas, entrevistas con los estudiantes y sus familias, acceso, si es posible, a sus expedientes escolares y cualquier otro elemento que consideremos relevante. La participación de un mediador intercultural que facilite la comunicación entre la escuela, los alumnos y las familias, puede ser de gran ayuda en esta fase.

2. Metodología

Una vez establecida esta ‘situación de partida’, y antes de comenzar con las actividades docentes propiamente dichas, debemos alcanzar acuerdos en aspectos metodológicos. A menudo los profesores y profesoras que se ocupan de enseñar español como L2 al alumnado inmigrante no poseen una formación específica similar a la que suele exigirse al profesorado ‘especialista’ en cualquier otra materia. La referencia que, parte de este profesorado tiene respecto al cómo enseñar una segunda lengua, tiene más que ver con su posible experiencia personal como aprendiz de una lengua extranjera que con un proceso de conocimiento y reflexión sobre los mecanismos de ese aprendizaje y las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito. Mientras la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) o como segunda lengua (E/L2) no sean carreras universitarias consolidadas que ofrezcan al sistema educativo profesionales especializados, tendremos que seguir reivindicando actividades de formación permanente que aporten al profesorado en servicio unos conocimientos teóricos mínimos sobre las teorías de adquisición de una L/2 o L/E así como una reflexión sobre aspectos prácticos de los principales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque no es el momento de profundizar en los contenidos de las actividades formativas sugeridas, debería hacerse especial hincapié en conocer los métodos y enfoques que se presentan más coherentes y ofrecen más posibilidades de éxito en la situación docente y los objetivos que nos planteamos. Cualquier docente que se mueva en este ámbito debería estar familiarizado, tanto a nivel teórico como en la práctica diaria, con términos como metodología comunicativa, enfoque por tareas, integración de lengua y contenidos, etc.

3. Diseño curricular

Llegados a este punto, nos encontramos con que conocemos la situación de partida de nuestro alumnado y tenemos una idea clara respecto al método de trabajo, es decir, a ‘cómo’ vamos a enfocar la enseñanza del español como L2 a nuestros estudiantes inmigrantes. Es el momento pues, de empezar a pensar en ‘qué’ vamos a enseñar. Tenemos que programar, diseñar un currículo en el que compaginemos los objetivos, contenidos, metodología, y sistema de evaluación más adecuados para conseguir los resultados eficaces que todos deseamos; pero en esta tarea, sin duda la más ardua y tal vez la más crucial de todo el proceso, no tenemos por qué partir de cero. En otras áreas y materias de la enseñanza reglada, los currículos vienen establecidos de forma oficial

por las autoridades educativas y los equipos docentes “sólo” tienen que implementarlos, adaptarlos a su situación docente y diseñar las actividades didácticas más adecuadas para llevarlos a cabo. En el campo de la enseñanza del español a extranjeros no existen hoy por hoy esos currículos oficiales y esa puede ser la primera reivindicación que podemos plantear. No obstante, y tal como hemos planteado más arriba, no se trata de ‘partir de cero’ pues, al menos disponemos de esa especie de Constitución Europea que es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y, afortunadamente, cada día van apareciendo nuevas publicaciones como es el *Diseño Curricular de español como segunda lengua en contextos escolares*¹ o *Español como segunda lengua (E/L2) con alumnos inmigrantes: Propuesta de currículo*² que pueden servirnos como modelo a la hora de diseñar nuestro propio currículo de español para cubrir las necesidades comunicativas de nuestros alumnos. En este sentido, me parece imprescindible que a la hora de dar forma al apartado relativo a los contenidos conceptuales de nuestro currículo nos planteemos una cuestión básica, que abordan las autoras del documento de Navarra y que actualmente está siendo objeto de debate en distintos foros: se trata de la distinción entre los **contenidos socio-comunicativos** que tratarían de mejorar las destrezas básicas de comunicación interpersonal de nuestros alumnos y los **contenidos académico-cognitivos** que permitan al estudiante inmigrante acceder al aprendizaje académico y, desde éste a las titulaciones que le permitan incorporarse como miembro de pleno derecho a la llamada ‘sociedad de acogida’. No pretendo plantear esta distinción como una dicotomía irreconciliable o como una decisión que el profesor debe tomar hacia una u otra opción; simplemente quisiera promover una reflexión sobre la importancia de estas dos formas de abordar los contenidos y el riesgo que supone ignorar cualquiera de ellas, en especial la segunda.

Para seguir el ‘modelo clásico’, al final del apartado dedicado al diseño curricular deberíamos hablar de evaluación. Sin embargo, en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de la L2, nos vamos a limitar, por ahora, a proponer la lectura de los capítulos que, tanto en el MCER como en los documentos citados en este apartado hay al respecto, pues pensamos que en este momento hay demasiados interrogantes aun en los aspectos más inmediatos de esta propuesta y la evaluación, sin dudar de su relevancia, puede ser abordada con más profundidad en un segundo nivel. No obstante, me gustaría sugerir que todos los profesionales implicados en este ámbito (tutores, profesores de apoyo, equipos directivos, orientadores psicopedagógicos...) llevaran a cabo un sistema de

¹ Villalba, F. y Hernández, M. (2001) *Diseño Curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia

² García, V., Martínez A., Matellanes C. (2003) *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?espanolel2>

evaluación permanente y autocrítica de todas y cada una de las fases que componen el proceso de enseñanza – aprendizaje del español como L2 en un Centro Educativo. Para ello es imprescindible, como apuntaremos más adelante, establecer sistemas eficaces de coordinación y optimizar los canales de comunicación entre los distintos agentes educativos aludidos.

4. Materiales didácticos

Con frecuencia este es el aspecto que tiene más demanda -incluso suele ser la única demanda- entre el profesorado que se acerca a la enseñanza del español como L2. Sin embargo, creo necesario hacer un par de reflexiones al respecto que matizarían y dan otro valor a esta demanda. En primer lugar, aquí estamos mencionando los materiales didácticos como el punto cuarto de un proceso y eso significa que no tiene mucho sentido profundizar en la búsqueda y uso de esos materiales si previamente no disponemos de un programa, un método y un conocimiento exhaustivo de los conocimientos de partida y de los objetivos o intenciones de aprendizaje de nuestros estudiantes. Por otra parte, el propio concepto de materiales didácticos que solemos asimilar a libros de texto y otros materiales específicos desarrollados para el aprendizaje de lenguas extranjeras, cobra otra dimensión cuando el aprendizaje se lleva a cabo en un país en donde se habla la lengua meta. En este sentido y, como propuesta práctica, me permito reproducir parte de un mensaje aparecido en un debate que sobre la enseñanza del español a inmigrantes tiene abierto el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>) en el que se sugiere que revisitemos los colegios e institutos ‘con ojos de profesor de lenguas’ para encontrar recursos didácticos en sitios que, de otra forma habrían pasado desapercibidos:

“... pienso que, viviendo en un país donde todo el mundo usa la lengua meta, la obtención de materiales para enseñar dicha lengua no debería ser nuestra primera preocupación. Entiendo que en muchos casos, al pedir materiales, estamos pidiendo ‘recursos’ en general, para afrontar una situación para la que no estábamos preparados y que, seguramente, nosotros no hemos buscado. En ese sentido, si me permitís un consejo, esa búsqueda de recursos debería incluir cuestiones como conocer el nivel de partida (no sólo lingüístico) de mi/s alumno/s, sus necesidades de aprendizaje, el método o sistema de trabajo más adecuado para alcanzar nuestros objetivos, la selección y secuenciación de los contenidos, los criterios y herramientas para evaluar el proceso y, por supuesto, los materiales y recursos más eficaces para llevar todo esto a cabo, etc. Pienso que desde esta visión más amplia, nos será relativamente fácil encontrar materiales didácticos, especialmente si nos encontramos en el entorno de un centro educativo. Pensemos por ejemplo, en acercarnos al aula de infantil a ver si tienen de esos murales (tal vez abandonados) sobre el clima, la ciudad, los medios de transporte, las estaciones del año...; si damos una vuelta con ojos de profesor de E/LE por los estantes de la biblioteca, seguramente encontraremos libros

de Gloria Fuertes, con bonitas ilustraciones y poemas muy sonoros que nos ayudarán a mejorar la pronunciación de nuestros alumnos, a tomar conciencia de las sílabas.... En el Departamento de inglés seguro que tienen alguno de esos ‘resource packs’ que vienen con sus sofisticados libros y que, en algunos casos podremos utilizar directamente o bien, adaptar, con la ayuda, por supuesto, de nuestros amables ‘compas’ de inglés. Al de Ciencias le encargaremos que busque láminas del cuerpo humano, de los tipos de árboles o aquellas tan bonitas en las que en un mismo dibujo se ven todos los accidentes geográficos posibles. Si pensamos un poco, seguro que encontraremos algún encargo también para los de tecnología, la de plástica, etc. Volvamos a colgar mapas y calendarios en las paredes del aula, que seguro que a los alumnos autóctonos tampoco les vendrá mal. En cualquier caso, sí os pediría que no asimilemos el concepto ‘materiales’ con ‘libro de texto’ o ‘manual’ que, en un primer momento nos deslumbra, (porque están bien hechos, es verdad) pero que una vez que ‘nos casamos con él’, dejamos de mirar a los demás y acabamos conducidos por el libro en lugar de llevar nosotros las riendas. /.../ por favor, que nadie interprete que estoy en contra de los manuales; he utilizado muchos y me han enseñado muchas cosas, pero creo que hay que usarlos en su justa medida, y que, en contextos como el nuestro, en el que la situación de inmersión lingüística de los estudiantes puede marcar ritmos de aprendizaje imprevisibles, los libros, sobre todo cuando hagan propuestas homogéneas y ‘uniformadoras’ se deben usar con precaución”.

Por tanto, la búsqueda o la elaboración propia de esos materiales y recursos tendrá más sentido y será más eficaz cuanto más hayamos avanzado en los apartados anteriores y mejor conozcamos la situación de nuestros alumnos, el método a seguir y el currículo que vamos a desarrollar a lo largo del período de aprendizaje de la L2.

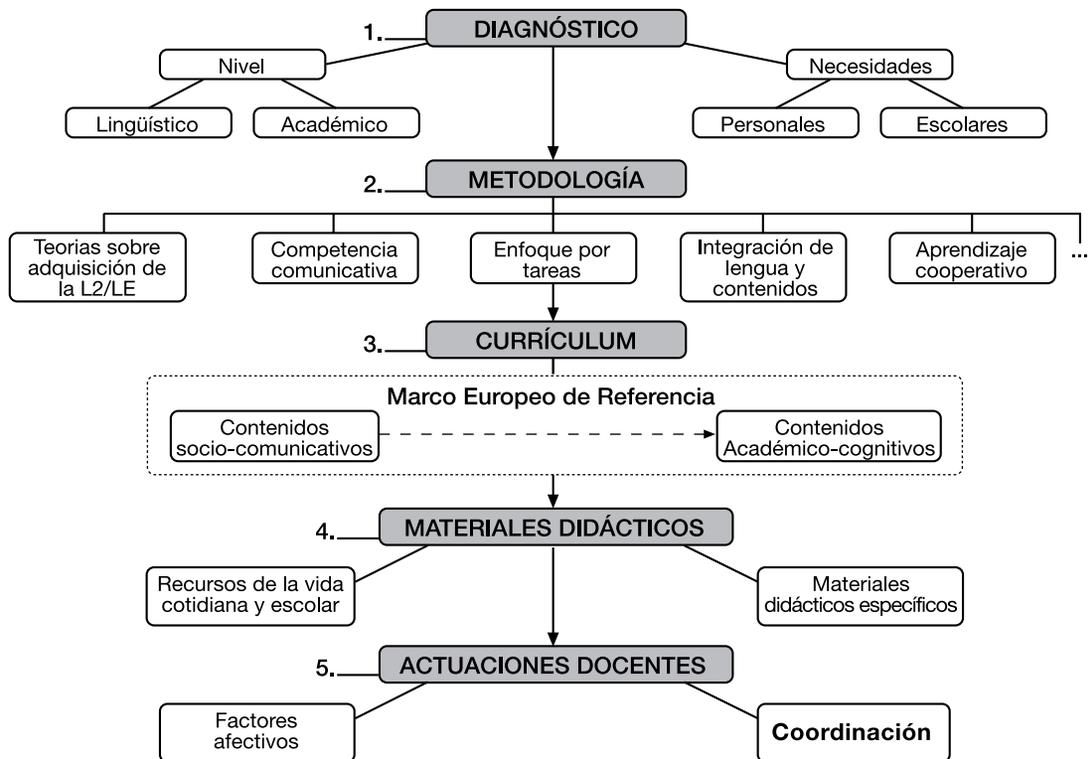
5. Actuaciones docentes

Tampoco vamos a extendernos aquí en el desarrollo de la práctica docente, que es donde confluyen las etapas descritas previamente. Sólo daremos un par de pinceladas sobre sendos aspectos que nos parecen esenciales y dignos de tener presentes a lo largo de todas y cada una de las actuaciones docentes que se lleven a cabo durante el proceso de adquisición de la L2 en el contexto descrito: En primer lugar proponemos prestar una especial atención a los factores afectivos que inciden en el aprendizaje de nuestros estudiantes, pues, si bien, mantener desactivados los ‘filtros afectivos’ es para Stephen Krashen³ una condición imprescindible para que se produzca la adquisición de la L2, en el caso de alumnado inmigrante recién llegado al país y/o con unas condiciones socio-económicas y familiares desfavorables, una afectividad negativa hacia la lengua meta o hacia los referentes socioculturales que dicha lengua transmite o representa, puede llegar a bloquear todo un proceso de aprendizaje sin que, por otra parte, se observen a

³ Krashen, S. (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman. New York. P. 4

primera vista síntomas o datos que evidencien dicho bloqueo. Para evitar esto debemos procurar abordar siempre las actividades de aprendizaje de la L2 desde una perspectiva positiva de cariño y respeto hacia la lengua y cultura maternas y presentar la nueva lengua no como un cúmulo de normas y reglas gramaticales que hay que cumplir para ‘integrarse lingüísticamente’ en el país, sino como un instrumento de gran utilidad cuyo manejo y posterior dominio le va a facilitar la consecución de muchos de sus objetivos personales.

El segundo factor a tener en cuenta en nuestro quehacer diario tiene más que ver con los aspectos organizativos del Centro que con los estrictamente lingüísticos y se refiere a la necesaria coordinación entre todas las personas y ‘sectores’ implicados en la educación del alumnado objeto de este estudio. Establecer cauces de comunicación sencillos y eficaces entre profesorado de apoyo, tutores, equipos directivos, equipos y departamentos de orientación educativa, familias, alumnado y, en su caso, mediadores interculturales debe ser una prioridad en los Centros Educativos que escolaricen a alumnado inmigrante. Dar contenido a esas comunicaciones y conseguir actuaciones educativas unidireccionales y coordinadas será una garantía de éxito para esta empresa.





LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2 A ALUMNADO INMIGRANTE

Referencias bibliográficas.

MORALES OROZCO, L (2006). “La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo”, Libros De La Catarata.

RUÍZ DE LOBERA, M. (2004) “Metodología para la formación en educación intercultural” Libros De La Catarata.

VILLALBA, F. HERNÁNDEZ, M. T. AGUIRRE, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MEC.

ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

GARCÍA ARMENDÁRIZ, M^a V; MARTÍNEZ MONGAY, A. M^a; MATELLANES MARCOS, C (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona. Departamento de Educación.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. Y HERNÁNDEZ GARCÍA, M^a. T., (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados*, Madrid, Consejería de Educación.

CUMMINS, J. (2000) “*Lenguaje, Poder y Pedagogía*”. Madrid. Morata.

GENESE, Fred, (1994) “*Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*”, New York, Cambridge University Press.

SPANOS, G. (1989): “*On the integration of language and content instruction*”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 10,

TRUJILLO SÁEZ, F. (2007), “*Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE, ..., NL*”, *Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia*, 343 ,disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/>

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006) “*Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la*

enseñanza de la lengua en contextos multiculturales” Granada. Octaedro.

SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I. (2004) (Eds.) “Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)”, Alcobendas, Madrid, SGEL.,

CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN (2006) “II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. 2006-2009” Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2001) “I Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. Junta de Andalucía”



Capítulo VI:

**Multilingüismo
en las Aulas:
procedimientos de
inclusión y exclusión**

1. Introducción

El objetivo principal de estas líneas es contribuir al debate social con una definición de las distintas ideologías sociopolíticas que existen en lo referido a la incorporación de minorías autóctonas e inmigrantes en distintas sociedades, con el fin de aclarar, entre otros, conceptos como asimilación, segregación, multiculturalidad e interculturalidad. Pasaremos, luego, a describir los modelos educativos en los que se han venido manifestando dichas ideologías, poniendo especial atención en los programas de educación lingüística y en los recursos relacionados con las lenguas en educación. Una vez clarificado que no existen modelos puros sino tendencias ideológicas prioritarias, realizaremos un ejercicio: el de descubrir la ideología de base de los recursos y programas implementados en la Comunidad de Madrid, como ejemplo de aplicación. Observaremos que, debido a la falta de un debate social acerca del modelo educativo que la sociedad requiere, parecen estar aplicándose programas cuyas finalidades, procedimientos y resultados a menudo se muestran incoherentes, lo cual paradójicamente se funda y deriva en una clara intención ideológica. Para acabar, ofreceremos algunas directrices y propuestas por una política educativa y lingüística que reconozca, respete, valore y promueva el multilingüismo, la diversidad lingüística y la comunicación intercultural.

2. Aclarando algunos conceptos

Hemos oído hablar en muchas ocasiones de lo perjudicial de las políticas asimilacionistas o segregacionistas y de los beneficios del multiculturalismo o de la educación intercultural. No obstante, a menudo estos conceptos se cruzan o solapan unos con otros y no nos permiten hablar con propiedad o entender en qué consisten dichas políticas.

Quizá resulte más sencillo, para entender estos conceptos, realizar dos preguntas que marquen el eje básico del que partan las definiciones e ideologías en las que se basan y que a la vez construyen (Martín Rojo 2003:17-68). Estas dos preguntas serían: las políticas que se aplican en una sociedad, con respecto a las comunidades lingüísticas y culturales diferentes a la dominante, (1) ¿facilitan las relaciones intergrupales?, (2) ¿promueven el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias? Dependiendo del cruce de respuestas afirmativas o negativas, nos vamos a encontrar distintos tipos de acciones, políticas e ideologías que irán desde el **asimilacionismo** al **segregacionismo** y desde la **integración** hasta la **marginación**. En el cuadro siguiente,

tomado del trabajo de Berry (1990), adaptado por Grad (2001) y ampliamente explicado y ejemplificado en Martín Rojo (2003:33), se recoge esta idea:

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias?		
¿Se promueven las relaciones intergrupales?		SI	NO
	SI	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEGREGACIÓN	MARGINACIÓN

En base a estas ideologías sociopolíticas de fondo, se dan forma a las distintas acciones políticas en una sociedad; no obstante, por lo general, no suele existir un modelo puro de ninguno de los cuatro resultantes. Lo que encontramos son, más bien, políticas que asumen algunos de los riesgos y beneficios de varias ideologías sociopolíticas, con el fin de evitar críticas por realizar una política totalmente **asimilacionista** o **segregacionista**, por ejemplo. Sin embargo, siempre hay tendencias que son fijadas por la finalidad de los programas que se aplican, aunque los métodos y procedimientos de los que se hace valer para conseguir dicha finalidad se basen en una ideología sociopolítica diferente.

De este modo, existen posibilidades muy variopintas e interesantes que cada sociedad ha ido aplicando en los distintos ámbitos. Por ejemplo, cuando encontramos un programa que tiene finalidad asimilacionista, pero emplea recursos y procedimientos propios de un modelo segregador, estamos ante una ideología **compensatoria**: se separa al carente o deficitario, para que se le pueda atender de manera especial, proporcionarle todo aquello de lo que la sociedad considera que carece y, de este modo, compensar las lagunas, nivelarlas y que acaben asimilándose a la mayoría dominante. Luego veremos cómo estas posibilidades se desarrollan en el ámbito lingüístico-educativo.

También podemos encontrar una sociedad que aplique por lo general el respeto multicultural al diferente en el ámbito privado o más visible, pero que, en lo referente a las políticas lingüísticas en el ámbito público, trate de fomentar el uso de una sola lengua –la de la sociedad dominante–; con lo cual, estaríamos ante una medida asimilacionista en un contexto multicultural, lo que se llama, en la provincia de Québec, **integracionismo**.

Pero pasemos a definir brevemente cada una de las políticas a las que han dado lugar los conceptos ideológicos que conforman el eje básico mencionado. En este recorrido partiremos de la política **segregacionista**. Sus acciones consisten esencialmente en la separación y aislamiento de un grupo de la sociedad. Puede ser una política escogida por el propio grupo o impuesta al grupo por las actitudes y acciones del grueso de la sociedad. El ejemplo extremo de implantación de esta política lo encontramos en Sudáfrica con el *apartheid*. Por lo general, esta política está basada en ideologías racistas y evolucionistas, además de enmarcar sus acciones en la naturalización de las diferencias. Un ejemplo claro de segregación está encerrado en las celdas diferenciadas para blancos, negros y “coloured people” en Sudáfrica, mientras la política del *apartheid* dominaba, al igual que la diferencia en el trato, las raciones de comida, las posibilidades de aseo, etc.; o, incluso, en la persecución y castigo de los matrimonios mixtos en la sociedad sudafricana de aquella época.

Continuemos ahora con la definición básica del **asimilacionismo**, que sería el polo opuesto a la segregación, pero que se basan en el mismo tipo de ideologías de superioridad frente al otro diferente, como veremos. También se ha llamado *laissez-faire*, y su mayor exponente, en este caso, ha sido Francia. Basada en el etnocentrismo (o “chauvinisme”) y en la teoría del déficit, esta política trata de favorecer el rápido aprendizaje, por parte de los inmigrantes, de la cultura dominante en la sociedad de acogida, considerada como la mejor adaptada al funcionamiento de la sociedad mayoritaria. Para ello, ignora la pertenencia cultural, étnica, religiosa o lingüística de cualquier nuevo integrante y lo valora y juzga por medio de los mismos criterios que a cualquier ciudadano o ciudadana, puesto que dichos criterios se consideran objetivos y despojados de cualquier rasgo cultural o imposición social. La polémica controversia en torno a la prohibición de llevar velo o “hijab” a la escuela en Francia, prohibición fundamentada en el laicismo «universal» del sistema jacobino, es un claro ejemplo del asimilacionismo.

Podríamos decir que, en base a este eje político-ideológico y tratando de evitar la marginación y de dirigirse a la integración (ver cuadro), en distintas sociedades se han ido buscando políticas e implementando acciones que huían de los efectos perversos que segregación y asimilación habían creado. La política **compensatoria**, que como hemos visto combinaba estos dos ejes, fue uno de los primeros intentos de superación; pero –tras su fracaso en distintos campos– vinieron otras propuestas, como el multiculturalismo, desarrollado principalmente en el mundo anglófono, el antirracismo, el **integracionismo** o la interculturalidad.

Siempre en el marco de esta idea de superación de los fracasos de políticas previas, el **multiculturalismo** fue la medida adoptada por el mundo anglosajón. Esta política

propone el reconocimiento de varias culturas (más numerosas o con mayor peso entre todas las minoritarias), sus valores y costumbres, en el marco de la vida privada y de algunas instituciones colectivas (como las fiestas, por ejemplo). En Canadá, esta fue la política adoptada en 1971 y revisada en 1988 (*Multicultural Act*). Se basa en la teoría de la diferencia y emerge, principalmente, como respuesta a las ideas asimiladoras; pero su concepto de cultura, como algo bien definido, estático y separable brinda algunas dificultades (Malgesini y Giménez 1997).

Varios problemas han acompañado desde el inicio al multiculturalismo: el hecho de que la tolerancia o aceptación se ejerciese únicamente desde la sociedad dominante, y sólo sobre los aspectos más visibles de las culturas (recordar imagen de la cultura como un «iceberg»), ha promovido, por un lado, acciones folcloristas que a menudo rayaban la superficialidad y, por otro, constantes contradicciones generadas por el respeto a ciertos rasgos de las culturas minoritarias que se oponían radicalmente a las bases democráticas adoptadas por la cultura mayoritaria. Más aún, en el ámbito urbano anglosajón se desarrollaron barrios que estaban reservados a ciertas comunidades culturales (barrio judío, barrio hindú, barrio portugués...), lo cual recordaba el segregacionismo, al menos en este aspecto, puesto que esta agrupación urbana se buscaba por las distintas comunidades inmigrantes y se fomentaba por las políticas sociales. Un concierto de música hindú, junto a la exposición de vestidos tradicionales y folklóricos de la India y la degustación de platos especiados al curry en pleno corazón de Toronto, sería una de las manifestaciones más típicas del multiculturalismo.

Esta política, que se centra más en los diferentes aspectos culturales manifestados por los distintos grupos minoritarios que en la desigual distribución del poder en la sociedad, ha estado, sin embargo, abierta a modificaciones, mejoras y superaciones. Por ejemplo, el **multiculturalismo crítico y antirracista** –que surge como respuesta al segregacionismo implícito en el multiculturalismo inicial- pone en cuestión que sea únicamente la sociedad dominante la que tenga que imponer las normas de convivencia y los criterios éticos que le parecen más adecuados (etnocentrismo); con lo que se activan medidas de sensibilización de las diferentes formas de hacer, pensar, valorar. Algunas de estas medidas son tan controvertidas como aquellas clases universitarias de docentes blancos estadounidenses (generalmente mujeres blancas), donde se ignoran o rechazan la historia o los autores considerados WASP (*White-Anglo-Saxon-Protestant*) y donde sólo se imparten estudios acerca de autores y autoras negras e hispanas en Estados Unidos y cómo han escrito e interpretado la historia contemporánea desde los márgenes. Sería lo que se han venido llamando medidas de discriminación positiva (“affirmative action”), que iniciaron las teorías feministas con respecto a la mujer, minorizada y sin voz en un mundo gobernado y estructurado por hombres.

La lucha contra la discriminación y la multiplicación de intercambios (aunque sea en la lengua dominante, como propone el integracionismo) entre las distintas comunidades dentro de un mismo espacio social y geopolítico, incluida la sociedad mayoritaria, han sido mejoras que han llevado al multiculturalismo hacia la ideología integradora y que han conformado las bases de una política **intercultural**.

En Québec, el **integracionismo** consiste en respetar las características culturales, lingüísticas, religiosas y étnicas de los grupos minoritarios y, al mismo tiempo, en favorecer su participación en la vida pública, a través del aprendizaje del francés. Con esto, se intenta superar la guetización cultural a través de la convergencia en la lengua francesa, que a nivel federal en Canadá es minoritaria. Por tanto, políticamente se consigue dar un impulso a la lengua francesa, en un ámbito en el que parece estar minorizada y, a su vez, se fomentan la interacción entre distintos grupos culturales que tanto faltaba en un contexto multicultural. Por tanto estaríamos ante un cruce entre multiculturalismo (por el ámbito anglófono en el que se inserta) y asimilacionismo (quizá heredado de la metrópolis parisina que tanto ha apoyado a Québec y a la “francophonie”).

La **interculturalidad**, por último en este recorrido sociopolítico, presenta un enfoque multiculturalista universal, dirigiéndose también a la etnia mayoritaria y cuestionando las relaciones de poder vertical. De esta manera, no pretende tolerar o proteger las características e intereses de la sociedad mayoritaria o de las minorías, sino favorecer la integración de toda la población en el desarrollo conjunto del proyecto de sociedad, tratando de negociar las normas de convivencia y los criterios éticos por los que todos y todas las ciudadanas se quieren regir. Es un intento, por tanto, de superación de los fracasos de las demás políticas implementadas, aunque sólo se aplique parcial y puntualmente en algunos lugares y ámbitos. Un ejemplo de aplicación de esta política sería una asamblea de representantes de los distintos grupos socioculturales que conforman un municipio para elaborar, entre todos, políticas y acciones específicas en el ámbito educativo, sanitario y urbanístico.

3. Modelos educativos

El ámbito sociopolítico en el que más claramente se observan las influencias de una u otra ideología o política es el educativo, aunque no es el único (ya hemos visto también su incidencia en la distribución urbanística, por ejemplo). Son múltiples los modelos educativos generados, que difieren entre sí dependiendo de las preferencias políticas y sus finalidades en este aspecto de la incorporación del diferente en las aulas. Los principales, el modelo **segregador** (que distribuye a estudiantes y profesores según su raza, grupo étnico, clase

o variedad lingüística, por ejemplo), el **asimilador** (que no contempla modificaciones ni medidas especiales en absoluto), el **multicultural** (con medidas de sensibilización cultural y discriminación positiva en su versión más antirracista) y el **intercultural** (en el que las medidas se dirigen a toda la población escolar y se redistribuyen las relaciones de poder, por eso también se le ha llamado crítico).

Estos modelos observan diferencias estructurales ya desde el propio concepto de escuela que cada uno promulga. El modelo **segregador** promueve escuelas separadas o, incluso, sistemas educativos paralelos y enfrentados. En algunos casos extremos, ni siquiera se permite la existencia de una educación para ciertos grupos o el acceso de éstos al sistema normalizado. Y, en aquellos casos en los que se permite, los recursos para las comunidades minorizadas suelen ser escasos por parte de la administración correspondiente. De este modo, se niega al otro diferente, manteniendo la superioridad; en resumen: «unos sí, otros no».

El modelo **asimilador** promulga la igualdad de derechos en la educación, haciendo que exista una misma escuela para todos, eso sí con los procedimientos organizativos, contenidos y formas de evaluación impuestos por la sociedad dominante y única legítima. De esta forma, se invisibilizan las diferencias del otro, manteniendo la desigualdad; «todos somos iguales, siempre y cuando los que son diferentes se adapten a “lo nuestro” ».

Por el contrario, en la escuela **multicultural** encontraremos rasgos étnicos, lingüísticos y folclóricos asignados a ciertas culturas, visibles y muy presentes; pero siempre primará la estructura y las normas del grupo sociocultural mayoritario o dominante. En esta escuela «todos somos diferentes» y mantener esa diferencia es un valor, además de una forma de distinguirnos –para bien o para mal. Si es una escuela **multicultural antirracista**, además se emprenderán medidas de discriminación positiva, con las que se trate de sensibilizar acerca de las injustas relaciones de poder y cómo estas han ocultado, rechazado o reprimido las voces de algunas comunidades e individuos. No obstante, esta acción discriminatoria puede darse la vuelta y convertirse en la legitimación perfecta para la discriminación y exclusión social.

Un modelo **intercultural**, ya por último, propone la transformación de todos y todas las participantes de la escuela y de la escuela misma: desde la organización del centro, hasta la modificación de los contenidos curriculares, para que estos sean integradores y conciliadores. En sus prácticas emplea estrategias inclusivas con el fin de reconocer y valorar la diferencia de cada individuo y la riqueza que eso aporta al grupo si se fomentan relaciones de igualdad. Se conforma, por lo tanto, «un “nosotros” inclusivo que lucha contra la desigualdad de hecho y de derecho», al tiempo que valora, por un lado, la

individualidad y especificidad de cada miembro de la comunidad escolar y, por otro, la potencialidad que proporciona la diversidad en un grupo.

En los contenidos curriculares también se expresa de forma material el conocimiento que adopta (o le gustaría adoptar) a cada una de esas ideologías. En la ideología que sustenta el modelo educativo **segregador**, encontramos contenidos que resaltan las características que hacen de un grupo «superior» al resto de los grupos que comparten el mismo espacio social o, incluso, que están más allá de las fronteras geopolíticas que les delimitan. Todo se construye deslegitimando al resto de grupos (sociales o culturales), a través de procedimientos discriminadores que mantienen una relación de dominación, aunque sólo sea simbólica.

Ocurre lo mismo en el modelo **asimilador** o *laissez-faire*: la cultura dominante es la «mejor» y ni siquiera es necesario hacerlo explícito, simplemente se elimina todo elemento diferencial o se escogen aquellos rasgos más negativos del diferente para mostrar que, por lógica y no por etnocentrismo, se proclama la cultura más democrática y la única garante de la igualdad de derechos.

En el modelo **multicultural**, los materiales docentes tienen presentes todas las culturas con mayor peso en la sociedad, e incluso otras que pueden manifestar algún rasgo de interés cultural, sobre todo a través de sus rasgos más visibles y diferenciales (gastronomía, folklore, manifestaciones artísticas, música, costumbres más tipificadas). De este modo, complementan los contenidos de la cultura dominante.

El modelo **intercultural**, basado en la ideología integradora, promueve que todas las culturas –dominante y minoritarias- están presentes en base de igualdad en los libros de texto y en los contenidos curriculares cuyos conocimientos y destrezas se van a evaluar. Se resalta aquello que diferencia, pero también lo que une a toda la especie humana. Además, se presentan formas y estrategias de aprender de la cultura del otro y de ser crítico con la propia, para llegar a un enriquecimiento mutuo crítico.

Por último, las prácticas educativas o prácticas de enseñanza, son otra de las formas de manifestar la ideología con la que los maestros y maestras, profesores y profesoras se identifican. Juzgar las propias prácticas lleva a la auto-crítica y a redirigirlas en base a la ideología que consideremos más pertinente y eficaz a la hora de crear el modelo de sociedad y escuela que decidamos poner en marcha. Muchos docentes no actúan de forma consciente (ni consistente) en función de una de estas ideologías sociopolíticas, puesto que a menudo actuamos imitando lo conocido y asimilado en nuestras experiencias de aprendizaje previas; sin embargo, una vez aclarados los conceptos clave y realizadas estas reflexiones podrán detectar los rasgos más coherentes de sus prácticas y acciones.

No es lo mismo dar una clase magistral que hacer que los estudiantes realicen prácticas, trabajo de campo, juegos de rol o simulaciones, permitiéndoles de esta forma conocer y experimentar de primera mano lo que en la técnica del curso magistral simplemente se les narra a través de la experiencia del docente o de los autores del material utilizado. Emplear métodos de aprendizaje cooperativo formando grupos heterogéneos da resultados muy diferentes al hecho de fomentar el trabajo individual en el aula o en una biblioteca. Cualquier estrategia será válida siempre que responda a los fines de una actividad inserta en un proceso en el que varias de las técnicas estén involucradas.

Las estrategias de aprendizaje de cada estudiante son diversas, dependiendo –en muchas ocasiones– de la forma de adquisición que mejores resultados le ha proporcionado a lo largo de su experiencia escolar y vital: algunos estudiantes preferirán métodos más interaccionales, otros rendirán mejor con técnicas de visualización de imágenes; puede que unos estén habituados a aprender con técnicas de imitación, otros por medio de la experimentación y otros por simulación; algunos memorizarán más rápidamente a través de síntesis y resúmenes, otros a través de análisis y pruebas de laboratorio.

Dependiendo de qué tipo de actividades se demanden (sobre todo las que más cuenten en la evaluación final del estudiante) y de qué métodos de enseñanza aplique el docente en el aula se estará respondiendo a uno u otro modelo educativo de los descritos brevemente arriba.

Lo importante en cualquier caso, para desarrollar prácticas integradoras dentro de un modelo intercultural, debería ser conocer las formas de aprendizaje de cada estudiante en clase y poder emplear múltiples estrategias (acompañadas de sus diferentes criterios de evaluación), con el fin de que se incentive la curiosidad del conjunto del grupo y que, de esta manera, cada persona aprenda y avance a su propio ritmo.

4. Programas de educación lingüística

Centrémonos, por último, en los recursos y programas de educación lingüística que se relacionarían con cada uno de estos modelos educativos e ideologías sociopolíticas. Leamos algunos sencillos ejemplos de aplicación que nos ayuden a situarnos.

Nos encontramos en Estados Unidos, dentro de un aula donde se va a enseñar inglés a estudiantes hispanos, sin tener en cuenta sus conocimientos gramaticales previos ni su competencia comunicativa en otra lengua, es decir, empleando lo que se ha llamado

método de sumersión lingüística. Esta forma de enseñanza, que es real y que se conoce como “English-Only”, nos sitúa en un modelo plenamente asimilador que considera al estudiante como una *tabula rasa*, cuyos conocimientos previos son perjudiciales en su proceso de aprendizaje, puesto que distorsionan la rápida adquisición de la nueva (y única) lengua que utilizará a partir de ahora. Si estos estudiantes están participando en una clase de nativos, este método responderá a una ideología sociopolítica **asimilacionista**; si, por el contrario, se les agrupa y separa en una sala aparte, con el fin de que aprendan más rápido para nivelar su conocimiento e insertarse en los grupos normales, estaremos ante una política **compensatoria** (“remedial learning”).

Viajemos ahora a Suiza o Alemania. Entramos en una clase de lengua y cultura de origen para hijos de inmigrantes españoles. Sólo los hijos e hijas de españoles –nacidos allí o llegados a edades tempranas- pueden acudir a esta clase si así lo solicitan sus familias. El programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen restringe, por tanto, el acceso a una parte de la comunidad escolar muy específica. La idea originaria era que estos estudiantes aprendieran la lengua de sus padres y madres, porque posiblemente en algún momento de sus vidas iban a volver a España a visitar a sus parientes o, tal vez, pensaban retornar definitivamente. Se pretende, así, mantener la lengua y los rasgos de origen de una comunidad concreta sin que estos estudiantes estrechen sus relaciones o se sientan completamente pertenecientes a este nuevo país que acogió a sus padres y madres. Nos encontramos ante un recurso que responde a una política **segregadora**; recurso que si, a su vez, se ofrece a varias comunidades con una representación específica en el país de acogida, puede brindar al exterior una amable imagen a favor del **multiculturalismo**.

Nos desplazamos de nuevo a Norteamérica para comprobar que, en algunas zonas de Canadá, se llevan a cabo procedimientos algo diferentes. Estudiantes e inmigrantes coreanos, marroquíes, jamaicanos o españoles reciben clases de francés o de inglés, en Montreal o en Toronto, a través de un método de inmersión lingüística; esto es, los profesores y profesoras se apoyan en los conocimientos previos de sus lenguas de origen y en las rutinas de interacción (verbal y no verbal) que estos estudiantes ya conocen y utilizan a diario. La posible diferencia es que en la academia de Montreal se les exigirá hablar el francés mientras estén en clase y en otros espacios públicos compartidos, adoptando así una política **integracionista**; sin embargo, en la academia de Toronto, permitirán que se hablen las lenguas de origen siempre que sirvan de apoyo en el proceso de aprendizaje. Esta postura, que en un principio nace del respeto **multicultural**, junto a la decisión de que todos aprendan algunas expresiones en las lenguas de los distintos miembros del grupo e incluso de otras lenguas que puedan resultar de interés, llevaría a una ideología **integradora** y una política **intercultural**.

Modelo Rasgos	Asimilador	Segregacionista	Multicultural	Intercultural
Concepto de escuela	Invisibilidad del otro, ignorar diferencias, manteniendo desigualdad	Negación del otro, manteniendo superioridad y dominación	Afirmación y reconocimiento del otro diferente y desigual (minorizados)	Reconocimiento y valoración de tod@s, diferentes e iguales (individuos)
Contenidos	etnocentrismo dominante, no hay cuestionamiento	discriminación dominante, resalta positivo de cultura dominante	manifestaciones culturales visibles y respeto por los otros (minorías)	lo que une y lo que diferencia (por igual): aprender del otro y ser crítico con uno
Recursos lingüísticos	L / Ø	L / L / L	ELCO restringida	EL2 (interc.) + ELCDs (para tod@s)

5. Recursos de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid

Observemos brevemente un ejemplo más cercano de aplicación de estas políticas¹. ¿Qué recursos de educación lingüística se han puesto en marcha en la Comunidad de Madrid dentro del sistema educativo formal subvencionado con fondos públicos? Los recursos son varios y, aparentemente, responden a ideologías sociopolíticas dispares.

El marco general de aplicación en la región es el del Plan Regional de Compensación Educativa. Los principales recursos que encontramos en la Comunidad Autónoma de Madrid, y que organizaban internamente el centro escolar en relación a la atención a la diversidad, son la aplicación de la *educación compensatoria*, los *programas de diversificación* y de *integración*, las *aulas de enlace* del Programa Escuelas de Bienvenida y, en escasas ocasiones, la *enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí y portuguesa*; es decir, todos ellos dirigidos en exclusiva a un grupo concreto de estudiantes con ciertas necesidades específicas. Describiremos brevemente en qué consisten dichas medidas.

La *compensación educativa* tiene por objeto dar apoyo en las materias instrumentales básicas (principalmente Lengua y Matemáticas) a los estudiantes a quien van dirigidas las medidas de Compensación Educativa, es decir, a aquellos alumnos que pertenecen

¹ Esta información puede consultarse también, de forma más amplia, en Alcalá Recuerda 2006, pp. 24-36 y en <http://www.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html>.

a minorías étnicas o culturales o a grupos en desventaja social y tienen un desfase escolar de más de 2 años, debido a la incorporación tardía al sistema educativo o a la escolarización irregular previa; o que desconocen la lengua vehicular, debido a su pertenencia a grupos étnicos no hispanohablantes (Orden Ministerial de 22 de julio de 1999, BOE). La **Compensatoria** puede organizarse de diversas formas, dependiendo de las necesidades y posibilidades del centro educativo, que consisten principalmente en:

- 1) el apoyo dentro del aula de referencia, con la ayuda de un profesor que se dedique a proponer y evaluar actividades de nivelación para los estudiantes con necesidades de compensación educativa, medida de preferencia en la legislación pero que apenas hemos encontrado en la práctica,
- 2) el apoyo a través de agrupaciones flexibles fuera del aula de referencia que se conforman con estudiantes de distintas clases (y, a veces, de distintos cursos) durante las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana y su Literatura, principalmente,
- 3) los grupos específicos o las aulas de compensación educativa (ACEs) que se constituyen en centros aparte con el fin de preparar a los estudiantes de entre 15 y 16 años –sobre todo a aquellos con indicios de abandono escolar- para incorporarse después al programa de garantía social o a un programa de diversificación,
- 4) programas de compensación externa, organizados por los propios centros educativos, por las administraciones municipales (como las Aulas Abiertas) o por entidades subvencionadas, que ofrecen apoyo escolar en horarios extraescolares.

Al observar que la única dificultad que presentaban muchos de los estudiantes, incluidos como destinatarios de esta medida, era la del desconocimiento del castellano, se decidió implantar un procedimiento de enseñanza de español como segunda lengua que permitiese una incorporación gradual a los estudiantes a sus grupos de referencia. A estas clases se les llamó **aulas de enlace**, las cuales forman parte del Programa **Escuelas de Bienvenida** de la Comunidad de Madrid. Estas aulas de enlace acogen generalmente a estudiantes no hispanohablantes, recién llegados de sus países de origen, antes de ser escolarizados en el sistema educativo general. Estas clases, al menos hasta el curso pasado, podían durar desde dos semanas a seis meses, habitualmente; aunque a veces este plazo se alargaba hasta dos cursos lectivos, dependiendo de cómo avanzasen los estudiantes en el aprendizaje de esta lengua. Además, cuando han ido adquiriendo una serie de conocimientos lingüístico-comunicativos, los estudiantes van asistiendo a una

serie de clases de un grupo de referencia del centro donde se sitúa el aula de enlace. El único problema es que, a menudo, los estudiantes beneficiarios de esta medida no están escolarizados en el mismo centro en el que se ubica el aula de enlace, porque sólo algunos centros educativos han solicitado dicho programa. Los estudiantes irán al aula de enlace que les corresponda por zona, pero luego deberán incorporarse al centro donde estén escolarizados; con lo que podemos observar el carácter ya de partida segregador de dicha medida.

Por otro lado, existe el Programa de **Diversificación**. Consiste, principalmente, en preparar a los estudiantes para superar los cursos de 3º y 4º de la ESO con unos contenidos de mínimos, adaptados a tres áreas específicas: la práctica, la socio-lingüística y la científico-tecnológica. Normalmente a estas clases acuden estudiantes con riesgo de abandono escolar o con dificultades para superar el programa curricular general.

Por último, el Programa de **Integración** consiste en ofrecer apoyo escolar a los estudiantes con distintos grados de discapacidad motora o psicopedagógica que estén escolarizados en el centro educativo. Estos estudiantes no asisten a su grupo habitual de referencia durante algunas horas de clase a la semana. En esas horas, los estudiantes de integración son agrupados en una clase donde se les ofrece un programa curricular adaptado. También se les propone una serie de actividades y ejercicios de las distintas materias que han de ir realizando a lo largo de sus clases correspondientes en el aula de referencia; con lo cual, a menudo la interacción con ellos en sus clases de referencia es prácticamente nula, debido a que el profesorado no sabe cuándo está realizando ejercicios de integración y cuándo está participando de sus clases.

Los Programas de **Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen**, de los cuales sólo están en funcionamiento el marroquí y el portugués, son también una de las medidas observadas en el *Plan Regional de Compensación Educativa*. Dicha enseñanza sólo se imparte en horario extraescolar en aquellos centros donde se haya solicitado el servicio, debido a que cuentan con un grupo de mínimo diez estudiantes (o familias) que lo requieran. En el caso de la ELCO marroquí, por ejemplo, se ofrece financiada por el gobierno marroquí únicamente a lo largo del periodo de Educación Primaria, y para los centros de Educación de Secundaria que lo solicitan, existe la posibilidad de tener un profesor enviado por una ONG de inmigrantes marroquíes subvencionada por el gobierno español (Franzé y Mijares 1999).

Todos estos programas –que además no están implementados en todos los centros, sino en aquellos que cumplen ciertos requisitos cuantitativos referentes al número de estudiantes con necesidades de compensación educativa, valorados por el departamento de orientación- se acompañan de algunos programas de acogida desarrollados por el

propio centro; de actividades y fiestas multiculturales organizadas por la comisión de actividades extraescolares, junto a asociaciones y ONGs; y de los cursos de formación continua sobre interculturalidad, multilingüismo y enseñanza de español como segunda lengua que organizan las distintas asesorías de atención a la diversidad de los Centros de Apoyo al Profesorado (o Centros de Profesores y Recursos).

Además existen diversos recursos externos a los que los centros educativos pueden recurrir de forma puntual. Por ejemplo:

- los intérpretes y traductores del **Servicio de Traducción e Interpretación (SETI)** –para reuniones con los padres de origen no hispanohablante y traducciones de documentos puntuales,
- el **Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)** –para asesoramiento sobre interculturalidad y migraciones al profesorado y para apoyar en tareas de apoyo escolar y enseñanza de español como segunda lengua en los centros sin programa de compensación educativa, y

de esta manera, observamos cómo una misma comunidad autónoma puede aplicar recursos educativos y, particularmente de educación lingüística, que si bien responden a una ideología compensatoria, son de corte asimilacionista, en sus objetivos y fines: nivelar, compensar las carencias, y segregacionista, en sus métodos y procedimientos: agrupaciones flexibles, aulas especiales separadas, etc.; a pesar de que el discurso que los emite trate de vincularlos con la interculturalidad y la integración, asumiendo una serie de conceptos en los que no parece profundizar, como la diversidad cultural, la educación intercultural o la integración mutua.

6. Recapitulemos

En resumen, en el sistema educativo de una sociedad que adopte un modelo **segregador**, cada comunidad implicada mantendrá sus lenguas y formas de comunicarse. No existirá prácticamente contacto, debido a la impermeabilidad lingüística entre las comunidades. Incluso se crearán o recuperarán variedades lingüístico-simbólicas “encriptadas” con el fin de que sean entendidas sólo por el mismo grupo y para que resulte incomprensible por el resto (por ejemplo, el lenguaje gestual y el inglés afro americano, el romaní-español de la etnia gitano-española, las jergas específicas, etc.). La lengua, en esta sociedad tipo, se considera un rasgo cultural simbólico en la lucha que enfrenta a las distintas comunidades (pero también la religión, la gastronomía, las banderas e himnos, las formas de pensar

y hacer, etc.), basándose en ideales románticos de lo que es una nación, una región, una comunidad o un estado. El resultado que encontramos: lo que podríamos llamar monolingüismos impermeables (L/L/L) y la consolidación de elementos criptográficos para mantener la incompreensión y levantar fronteras simbólicas.

La ausencia de métodos y formas de mantenimiento de las lenguas de origen minoritarias refuerza el aprendizaje único de la lengua dominante y legitimada para todos los usos de la sociedad en un modelo socioeducativo **asimilacionista** (L/). Además, la sumersión lingüística, o el hecho de no permitir construir el aprendizaje de la nueva lengua sobre la base de las lenguas de la comunidad o familiares, puede generar efectos perversos como, por ejemplo:

- 1) los estudiantes mantienen sus «acentos» en la lengua vehicular y las lenguas en el ámbito del hogar para reivindicar la pertenencia cultural a su grupo, lo que puede generar el rechazo del grupo mayoritario y, así, la segregación. En términos lingüísticos, se mantiene el bilingüismo de pérdida (y no el de ganancia), con lo que se restringe el acceso con iguales oportunidades a los distintos recursos sociales, lo que podría llevar a imposibilitar el ascenso social;
- 2) los estudiantes se asimilan a la lengua mayoritaria, imitando incluso el acento local, para pasar desapercibidos y mostrar que pertenecen al grupo dominante, rechazando sus lenguas y culturas de origen en todas sus manifestaciones. Esto supone una pérdida lingüística hacia el monolingüismo y contra la diversidad con el fin de ganar el ascenso social en una sociedad asimiladora y etnocéntrica que sólo valora el conocimiento de la lengua vehicular.

En una sociedad **multicultural**, se ofrecen recursos destinados únicamente a la comunidad que los solicita, como la Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen o ELCO, es decir, un recurso restringido a una comunidad con cierto reconocimiento social, político o económico en la sociedad de acogida. El interés por parte de la comunidad o minoría implicada es el de mantener sus raíces y los rasgos diferenciales, sobre todo aquellos que les sirvan para desenvolverse en dicha sociedad. Por parte de los responsables políticos de la sociedad mayoritaria, es una forma de mantener a las comunidades minorizadas satisfechas, aunque las culturas se manifiesten como monolíticas y estables, y en barrios separados; con lo que los cimientos de la sociedad dominante o mayoritaria no se verán amenazados. Los posibles efectos negativos de este modelo serían:

- 1) rechazo a estos recursos específicos de discriminación positiva por parte de la sociedad mayoritaria, que percibe que sus impuestos cubren las necesidades de estos grupos específicos y no los suyos y, por tanto, actitud que legitima

el asimilacionismo lingüístico (que «los otros» se adapten al monolingüismo dominante);

- 2) mantenimiento y uso de las lenguas de origen en círculos familiares y afectivos y aprendizaje de la lengua dominante para el resto de situaciones; lo cual ha sido ampliamente documentado como bilingüismo de pérdida (sobre todo en la siguiente generación), puesto que no se da a las lenguas de origen un valor académico ni social en el sentido más amplio;
- 3) mantenimiento de la lengua de origen y uso en todas las situaciones dentro del barrio y las instituciones paralelas, o haciendo uso de intérpretes y traductores cuando necesite expresarse en la lengua dominante, con lo que podríamos denominar un monolingüismo de resistencia.

Una ideología social **integradora** y un modelo educativo **intercultural** propondrían, en el ámbito lingüístico, el empleo de métodos de enseñanza de lenguas que combinaran el enfoque comunicativo (por tareas) con otros contrastivos (análisis de errores como fases positivas en el proceso de aprendizaje, valoración de la interlengua) y los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje a los que acostumbran otras comunidades emigrantes: memorización-repetición, método estructural para el perfeccionamiento gramatical (conjugaciones, etc.). Además todos los miembros de la comunidad escolar –profesores y estudiantes- se expondrían al aprendizaje de distintos géneros escritos, a la comunicación oral intercultural, a los rasgos distintivos y similares de las sociedades y culturas, incluyendo la dominante o mayoritaria, etc. Se podrían, también, crear programas de enseñanza de lenguas y culturas diversas que se ofrezcan a todos y todas las interesadas, sean de la comunidad que sean en origen. Esto ha de estar acompañado de una transformación de la actitud favorable al multilingüismo en todos los ámbitos sociales y jurídico-administrativos (por ejemplo, promover la existencia del profesor bilingüe, del funcionario bilingüe, de la administración multilingüe, de traductores e intérpretes en diversas lenguas de uso común, etc.); para que, como resultado, conformemos una sociedad multilingüe que esté a favor y considere habitual y normal la diversidad y convivencia lingüística.

Referencias bibliográficas

Alcalá Recuerda, E. (2006), *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*, tesis doctoral dirigida por Luisa Martín Rojo, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

Berry, John W. (1990), "Psychology of acculturation". En: Berman, J. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1989. Cross-cultural perspectives*, 37: 201-234, Lincoln, University of Nebraska Press.

Franzé, A. (ed.) y Mijares, L. (col.). (1999), *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Guadarrama (Madrid), Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Grad, Héctor M. (2001), "Universalist and particularist value orientations in 'civic' and 'ethnic' nationalist cultures: Implications for acculturation strategies". Poster presentado en el 5º Regional Congress 2001 de la International Association for Cross-Cultural Psychology, Winchester (UK), 7-11 de Julio de 2001.

Lafortune, L. et Gaudet, E. (2000), *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Montreal, ERPI.

Malgesini, G. y Giménez, C. (1997), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, La Cueva del Oso.

Martín Rojo, L. (2003), "Escuela y diversidad lingüística y cultural". En L. Martín Rojo et al.: *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, nº 154, Madrid, MEC/CIDE.

<http://www.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html>



Capítulo VII:

**Materiales Didácticos:
encuentra las siete
diferencias**

Las páginas siguientes tratan de las diferencias entre manuales de español como lengua extranjera y manuales de español como segunda lengua, es decir, libros de texto para extranjeros y libros de texto para inmigrantes. Es el tema de las ponencias sobre manuales y materiales didácticos que he impartido durante las diferentes ediciones del “Curso de Español como segunda lengua para inmigrantes” de la UNIA en Baeza y mis afirmaciones se van a basar por entero en lo que hemos hecho y dicho, tanto los asistentes como yo misma, en esos cursos, por ello a la hora de citar no siempre podré recurrir a fuentes al uso, es decir, publicaciones y estadísticas, porque no las hay. De todas formas, quiero decir que he tratado de tener en cuenta la diversidad de posturas que suelen reflejar los profesionales que se dedican a este campo, su poca unicidad de criterios y la variedad de opiniones sobre los temas que trato. Esta poca uniformidad es fruto del intenso y riquísimo debate que entre ellos se produce: su grado de formación es muy variado, su implicación también y su experiencia, ni que decir tiene. Ya me gustaría que las autoridades les escucharan un poco más. Estas y otras cuestiones se pueden escuchar en las aulas de Baeza pero también se pueden leer en lo que se ha dado en llamar el Manifiesto de Santander¹ y están a la orden del día en sitios como el foro/debate sobre inmigración de www.cvc.cervantes.es o listas como FORMESPA.

A pesar de que en el mercado existen muchos manuales de español como lengua extranjera (de diferentes tendencias pedagógicas, firmados por autores de reconocido prestigio y que los centros de enseñanza usan con éxito, al menos comercial), muchas de las organizaciones que han dado clase a inmigrantes durante los últimos quince o veinte años se han visto en la necesidad de editar sus propios manuales.

En el caso de los manuales de alfabetización de adultos es lógico: no existían apenas materiales de con este fin, más allá de los destinados a niños. Pero ese no es el caso de los destinados a fines generales: ¿Porqué las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de la enseñanza de español a inmigrantes han sentido la necesidad de hacer sus propios libros para sus clases? Vamos a especular. Le propongo al lector que señale la respuesta correcta:

- a. Por el prurito que tienen tantas veces los profesores de recopilar material propio y, una vez recopilado y probado tantas veces en clase, qué mejor que editarlo.

¹ VV AA (2004) *El Manifiesto...*

- b. Para que sus alumnos no tengan que gastarse el dineral que cuesta un libro de texto.
- c. Porque desconfían de los manuales de español para extranjeros por considerarlos alejados de la realidad de sus aulas.

Efectivamente: las tres son verdaderas en mayor o menor medida.

El caso es que la lista de materiales editados que en el título llevan la palabra inmigrantes o refugiados no es un número desdeñable. A pesar de que en casi todos los casos sus autores trabajan en organizaciones que dan clases a este sector de la población, es decir, tienen una amplia experiencia, el resultado frecuentemente deja mucho que desear. He dicho frecuentemente, porque hay excepciones. Y en una de esas excepciones nos vamos a fijar, para preguntarnos entonces qué ha llevado a profesionales de la enseñanza del español a desconfiar de los manuales al uso y editar los suyos propios cuando se trata de dar clase a extranjeros inmigrantes.

Las comparaciones son odiosas pero muy útiles: Entre estos dos manuales, *Aula 1²* y *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes³* hay al menos siete diferencias, ¿Puede el lector encontrarlas? Seguro que sí, y muchas más.

El primero, *Aula 1*, es un manual de los denominados de fines generales, enseña lengua para la comunicación y no predice el público al que quiere dirigirse. Está editado por una editorial con fines comerciales, es decir, se distribuye por los canales habituales de una editorial normal y corriente y se vende en las librerías. El volumen que vamos a usar en esta especie de cuadrilátero lingüístico es el primero de una serie que comienza con el nivel inicial (A 1 del Marco...) y llega por ahora hasta el Aula 5 (B 2)⁴. Como su nombre indica, es un libro para usar en clase, en un grupo y con un profesor.

El segundo, *Proyecto Forja* (en adelante, *Forja*), es también un manual para fines generales pero desde el título restringe su público: inmigrantes. Su edición no es venal, se fotocopia o se imprime y se envía gratuitamente a quien lo pida. Los gastos corren a cuenta de una sindicato, Comisiones Obreras, del que depende o forma parte (desconozco cuál es la naturaleza exacta de su relación) esta Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera” que aparece como editorial. Hasta donde yo sé, solo tiene un volumen, de lo que se suele denominar nivel inicial (A1) y no llega más allá de lo que sería un nivel A2.

² VV Jaime Corpas, Eva García y Agustín Garamendia (2003).

³ Isabel Galvín, Belén García, Paco Moreno y Piedad Santiago (1998).

⁴ VVAA VV AA (2001), *Common European Framework...*

Aunque no se acoge al *Marco...*, entre otras cosas porque no existía cuando se publicó, sí parece tener en cuenta los mapas de contenidos que, por ejemplo, proponían Michael Byram, Geneviève Zarate y Gerhard Neuner en 1997 en *Sociocultural competence in Language Learning and Teaching*⁵.

Elijo estos dos manuales porque son de uso común y porque siguen dentro de lo que cabe puntos de vista metodológicos que me son afines, comunicativos, centrados en el alumno, adoptan el enfoque por tareas a veces, es decir son relativamente modernos y sensatos didácticamente hablando. En el caso de Forja, con más mérito si cabe porque es de 1998.

Quiero pedir disculpas de ante mano a los autores de los dos por la dureza de muchas de las críticas que van a poder leerse en estas páginas. Soy también autora de manuales y soy consciente del trabajo ímprobo que suponen, que para colmo en el caso de una edición no venal como ocurre con Forja, ni siquiera se ve recompensado con los derechos de autor. Pero quiero explicarles mis razones. La primera es que los elijo porque son de lo mejor de entre lo que se puede elegir y por eso, pueden soportar una mirada crítica sin derrumbarse; tienen, con razón, un público muy sólido y muchos defensores entre la profesión, entre los que me encuentro. En segundo lugar, creo que es importante que los profesores sepamos mirar con lupa el material que llevamos a clase, sobre todo para saber manejarlo y adaptarlo a sus estudiantes. La mayoría de las críticas que planteo no lo son en abstracto sino en relativo: son críticas al funcionamiento del manual con determinados parámetros que son de mi elección, pero que sé que no tienen que serlo para todos. Excusa no pedida, acusación manifiesta.

He dicho antes que las diferencias seguro que son más de siete, pero, para continuar con el símil, le propongo detenernos en estas.

1. La edición

Que la edición de *Forja* sea no venal, tiene como consecuencia que imponerlo como material de clase sea toda una proeza: el profesor puede fotocopiarlo libremente para sus alumnos, pero antes hay que pedirlo a un teléfono de Madrid y esperar a que te lo manden. *Aula 1*, sin embargo, se encuentra en cualquier librería, incluso se puede comprar a través de la página de la editorial.

² Michael Byram, Geneviève Zarate y Gerhard Neuner (1997).

El hecho de que uno de los libros se pueda comprar y el otro no, le da la primera ventaja a *Aula 1*. Muchos profesores tanto de español lengua extranjera, como de español segunda lengua, insisten en que pedir a los alumnos que compren un libro para clase, que hagan ese pequeño esfuerzo económico, tiene como primera ventaja el que consideren de alguna manera que han hecho una pequeña inversión, le den valor y quieran rentabilizarla.

La segunda consecuencia y que de nuevo actúa en contra de *Forja* es el diseño. *Forja* es un manual pobremente maquetado, seguramente porque no está hecho por una editorial al uso como *Aula1*, que debió contar con un equipo experimentado en hacer libros para enseñar lenguas. Es seguramente la diferencia más llamativa y puede ser una de las cartas que juegan más en contra de la selección de *Forja*.

A veces la cuestión se queda en el terreno de la frivolidad, como ocurre con el hecho de que algunos mapas que desafíen la comprensión:



Forja: 12

donde es difícil averiguar el lugar que señala la flecha. Y digo que se queda en el terreno de la frivolidad porque, en este caso en concreto el ejercicio es realizable, e incluso la ambigüedad de la ilustración puede dar mucho juego interactivo.

Lo malo es que otras veces puede afectar al proceso de aprendizaje. El diseño, la disposición gráfica es una ayuda muy estimable para la comprensión de contenidos y para la realización de actividades. En este otro



A.7. Tú solo:
¿Quién habla español en el mundo?
Lee el siguiente texto y sitúa en el mapamundi en qué países se habla español.

Se habla español en cuatro continentes:

Continentes	Países
Europa	→ España.
África	→ República Árabe Saharaui Democrática y Guinea Ecuatorial.
Asia	→ Filipinas.
América del Norte	→ Estados Unidos.
América Central	→ Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Méjico, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.
América del Sur	→ Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Chile, Uruguay y Argentina.

Más de 300 millones de personas hablan español. Es la tercera lengua más hablada en el mundo y la segunda como lengua materna.

El español es diferente en algunos de estos lugares, cambia en la pronunciación, en la entonación y en expresiones.

En España se hablan tres lenguas además del castellano: el catalán, el gallego y el euskera.

Forja: 14

una disposición gráfica muy simple y con exceso de información lingüística (no olvidemos que estamos en la primera unidad) obliga al alumno a un esfuerzo suplementario de organización de los contenidos que con un mapa se hubiera aliviado bastante. El objetivo de ese cuadro es el mismo que el de esta actividad

VIAJAR

11. MÚSICA LATINA



Vas a escuchar cuatro fragmentos de música de algunos países en los que se habla español. ¿De qué país crees que es cada una?



Aula 1: 16

Y, aunque la información en este caso sea menos exhaustiva, seguramente es más rentable sacrificar algo de información a cambio de una mayor accesibilidad.

2. El índice

El de Forja es muy básico:

ÍNDICE		PAG.
UNIDAD 1.	AULAS DE ESPAÑOL: HOLA ¿QUÉ TAL?	9
UNIDAD 2.	CIUDADES: POR FAVOR, ¿DÓNDE ESTA LA ESTACIÓN DEL TREN?	35
UNIDAD 3.	EL TRABAJO: BUSCO TRABAJO ¿SABES DE ALGO?	69
UNIDAD 4.	LOS PAPELES: TODAVÍA NO TENGO PAPELES	103
UNIDAD 5.	LA VIVIENDA: ¡YA TENEMOS CASA!	131
UNIDAD 6.	LA FAMILIA: ¿LA FAMILIA? ¡BIEN!, GRACIAS	155
UNIDAD 7.	LOS MERCADOS: EN LA VARIEDAD ESTA EL GUSTO	181
UNIDAD 8.	LA SALUD: ¡ME ENCUENTRO MAL!	205
UNIDAD 9.	LOS AMIGOS: TENGO UNA CITA	235
UNIDAD 10.	EL FUTURO: VIVIR EN ESPAÑA: VIVO EN ESPAÑA PERO ME ACUERDO DE TI	257

Forja: 3

Tras los números de las unidades, no hay más indicaciones que un título siempre desdoblado, la primera parte es un macroesquema (el trabajo, los papeles, la familia, la salud, los amigos, el futuro) o un macroescenario (aulas de español, ciudades, la vivienda, los mercados) de comunicación. En cualquier caso referidas a la realidad y fácilmente comprensibles. La idea que subyace a esta organización es la de elegir los ámbitos en los que el inmigrante va a tener que desenvolverse en español y organizar, en torno a unas cuantas funciones lingüísticas predecibles, todo el corpus de elementos de gramática, vocabulario, información pragmática, estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje y, sobre todo en las primeras unidades, segmentos completos no analizados de lengua para que el estudiante lo consiga con éxito. La idea no es nueva y donde se puede encontrar muy bien explicada es en el libro antes mencionado de Michael Byram, Geneviève Zarate y Gerhard Neuner (1997). La segunda parte de ese título siempre es una frase que trata de acercar y situar esos macroesquemas y macroescenarios al posible estudiante, poniendo un ejemplo con un enunciado típico de esos tipos de situaciones comunicativas⁶.

⁶ para estos conceptos, vid. Brown y Yule (1983)

El índice de Aula 1 tiene también 10 unidades pero se describen de manera totalmente diferente, es mucho más detallado y se organiza, con pocas variaciones, como la mayoría de libros de español para extranjeros llevan organizándose años: la gran mayoría de los elementos de la gramática aparecen ordenados siempre de la misma manera, con muy pocas variaciones y lo están de acuerdo con unas suposiciones nunca corroboradas por estudios medianamente científicos sobre la adquisición de esos elementos. Esas suposiciones, que los índices heredan y reproducen sin rechistar, (hay excepciones: *Rápido* hace casi 20 años adelantó la presentación del subjuntivo), hacen, por ejemplo, que se suela presentar el pretérito perfecto de indicativo como la primera forma de pasado para que los aprendices la estudien, desde una postura muy europeo centrista: para aprovechar la similitud de este tiempo con sus correspondientes en lenguas germánicas como el inglés y el alemán y en lenguas románicas como el italiano y el francés; es decir, las lenguas maternas de la mayoría nuestros turistas lingüísticos. Y aunque también son las lenguas coloniales de muchos de los países de donde vienen los inmigrantes, no olvidemos que su conocimiento de ellas no es siempre tan profundo y efectivo como suponemos. Por otra parte, esta colocación olvida que el pretérito perfecto es una forma en desuso en América Latina, es decir, que es una forma que solo unos cuarenta millones de los cuatrocientos que hablan español usa extensivamente. Es cierto que se usa aquí, en España, pero también es cierto que estas suposiciones de las que el pretérito no es más que un ejemplo, hacen a los estudiantes perder su precioso tiempo con cosas que podrían simplificarse. Se puede, por ejemplo, aprender el indefinido directamente, que es la forma multiuso y evitar así la engorrosa sucesión de ejercicios sobre la oposición perfecto/indefinido que llena las primeras clases de todo nivel intermedio que se precie.

Esta ordenación que Aula 1 (y muchos otros libros de español para extranjeros) presenta, disfraza su naturaleza gramatical con tareas (primera línea del desglose de cada unidad: “En esta unidad vamos a conocer a los compañeros de clase” hasta “En esta unidad vamos a descubrir cosas sobre nuestro profesor”). Después, la frase “Para ello vamos a aprender... “parece sugerir que se ha partido de la tarea y se ha buscado después los elementos lingüísticos que se necesitan para hacerla, como la literatura sobre la enfoque por tareas para enseñanza de lenguas suele proponer como principio básico de una tarea con éxito⁷. Pero no es así: sería mucha casualidad que el orden de aparición de los elementos lingüísticos apenas difiera, como no difiere, del de la mayoría de manuales de nivel inicial.

Tras esto, aparecen en el índice las nocifunciones y los actos de habla; por último, como un poco escondidos, gramática y vocabulario. Sirva como ejemplo la primera página de ese índice que incluye la mitad de las lecciones:

⁷ Nunan, D. (1989).

ÍNDICE

09 UNIDAD 1

En esta unidad vamos a conocer a los compañeros de clase.

Para ello vamos a aprender:

- > a dar y a pedir datos personales (el nombre, la edad...)
- > a saludar y a despedimos
- > recursos para preguntar sobre las palabras
- > el género > las tres conjugaciones: **-ar, -er, ir**
- > los verbos **ser, tener y llamarse** > los números del 1 al 100
- > el abecedario > las nacionalidades

17 UNIDAD 2

En esta unidad vamos a decidir qué queremos hacer en este curso de español.

Para ello vamos a aprender:

- > a expresar intenciones > a expresar intereses
- > a explicar los motivos de lo que hacemos
- > el Presente de Indicativo (verbos terminados en **-ar/-er/-ir**)
- > algunos usos de **a, con, de, por y para**
- > el artículo determinado
- > los pronombres personales sujeto

25 UNIDAD 3

En esta unidad vamos a hacer un concurso de conocimientos sobre el mundo hispano.

Para ello vamos a aprender:

- > a describir lugares y países > a expresar existencia
- > a hablar de ubicación > a hablar del clima
- > algunos usos de **hay** > el verbo **estar** > el superlativo
- > **un/una/unos/unas** > **mucho/mucha/muchos/muchas**
- > **qué/cuál/cuáles/cuántos/cuántas/dónde/cómo**

33 UNIDAD 4

En esta unidad vamos a hacer la lista de las cosas que necesitamos para pasar un fin de semana fuera.

Para ello vamos a aprender:

- > a identificar objetos > a expresar necesidad
- > a comprar en tiendas: preguntar por productos, pedir precios, etc.
- > a hablar de preferencias > los demostrativos: **este/esta/estos/estas/esto**
- > **el/la/los/las** + adjetivo > **qué** + sustantivo / **cuál/cuáles**
- > **tener que** + Infinitivo > el verbo **ir** > los números a partir de 100
- > los colores > las prendas de vestir > los objetos de uso cotidiano

41 UNIDAD 5

En esta unidad vamos a presentar y a describir a una persona.

Para ello vamos a aprender:

- > a hablar del aspecto y del carácter
- > a expresar gustos e intereses > a preguntar sobre gustos
- > a contrastar gustos > a hablar de relaciones personales
- > el verbo **gustar** > los posesivos
- > las relaciones de parentesco

3. Un título para una unidad



Aula 1: 17

Forja: 11 (es parte de la Unidad 1)

Esta afirmación parece tener una explicación importante que tiene que ver con la motivación del alumno y con el entorno en el que estudia español: el de Aula 1 lo hace por elección, el de Forja, por necesidad, porque es emigrante y se supone que no tiene más remedio que aprender la lengua del país de acogida. Esta hipótesis es muy plausible, pero un poco ingenua y solo parcialmente cierta. No siempre el alumno de *Aula 1* estudia porque quiere: muchas veces, en Europa, en Japón y en USA lo hace porque en la escuela secundaria se exige un segundo o un tercer idioma y el español tiene fama de ser “más fácil” que el alemán. Tampoco ocurre siempre que el alumno de Forja estudia español porque lo necesita. La verdad es que a medida que aumenta el número de inmigrantes en un país, aumenta su segregación de la población nativa y la agrupación en guetos, donde la necesidad de saber español para la comunicación en general se reduce sensiblemente. Se sobrevive perfectamente sin saber más lengua que la propia, que generalmente es la lengua de los vecinos y hasta de los compañeros de trabajo, si lo hay. Aunque sí es verdad que aprender la lengua es prácticamente imprescindible si se quiere acceder a cierto nivel de formación y si se quiere prosperar laboralmente, o siempre el inmigrante tiene clara la rentabilidad del esfuerzo. En cualquier caso, el título resulta en la afirmación de una diferencia que es pertinente y que supongo que los autores querían dejar patente.

4. La realidad interna del manual

Los libros de texto de lenguas crean una realidad cultural a través de la selección de textos, de escenarios en los que se desarrollan las actividades y, sobre todo, del vocabulario: los nombres de los personajes, los países, los lugares, las profesiones. Esa selección nunca es ingenua, está determinada ideológicamente y, a veces puede ser muy maliciosa. En ocasiones las editoriales quieren una realidad amable en sus libros de texto y evitan alusiones con carga política o de reivindicación social. Así, los personajes nunca están parados ni son gitanos ni indios ni viven en los suburbios. Los valedores de esta tergiversación se pueden defender alegando que la clase de lengua no es el sitio para hacer justicia social y que la tensión que las reivindicaciones generan en los grupos de estudiantes no es buena para el aprendizaje. Estoy de acuerdo que el buen clima en un aula, que en ocasiones cuesta tanto conseguir, se puede arruinar con un debate sobre las corridas de toros. Pero una cosa es evitar enfrentamientos y otra bien distinta disfrazar la realidad de una cultura. Y tiene más delito, si lo que los estudiantes van buscando es precisamente conocer esa cultura. *Aula 1*, como muchos otros manuales de Español, participa de esta fantasía y es precisamente esta es una de las primeras causas que se alegan en las aulas de inmigrantes para no usarlos.

En *Aula 1* (11), bajo el epígrafe “Estudiantes de español” y en una actividad que busca la identificación y/o comparación de la situación de los estudiantes del aula con la situación de los estudiantes en el libro, solo hay dos personajes que podrían encajar en lo que llamamos inmigrantes: un brasileño que trabaja de cocinero y Frida, una sueca que trabaja en una agencia de viajes. A lo largo del libro, los alumnos suelen ser alemanes y franceses en una altísima proporción (seguramente es el mercado que la editorial tiene en mente) y, si exceptuamos alguna presencia japonesa y algún que otro negro en las ilustraciones, siempre blancos. En *Forja* el primer personaje que aparece se llama Halima; el dibujante se preocupa de que las caras tengan el pelo rizado o los labios gruesos, es decir que no siempre parezcan europeos. ¿Esto podría discriminar a los estudiantes de Europa Oriental, que son tantos en España? Pues supongo que sí, pero lo que hace *Forja* y lo que deberíamos hacer los profesores y los autores de materiales en general es ampliar el espectro.

La cuestión de la selección de vocabulario puede ser flagrante, como ocurre en *Aula 1*(23), donde como posibles respuestas de la pregunta “¿Qué idiomas hablas?” se ofrece una lista en la que el único idioma no europeo que aparece es el japonés.

Forja, sin embargo trata de evitar el etnocentrismo y lo consigue:

Y ahora, ¿por qué no colocamos el papel encima de la mesa para conocernos mejor?



¿Qué lenguas hablas?

- (Yo) hablo árabe y francés.
- Ella/Él habla chino.

En tu país ¿qué lenguas se hablan?

- Se habla árabe, bereber y francés.



A.5. Entre dos:
¿Sabes qué lenguas habla tu compañero? Pregúntaselo

Tú	Tu compañero



A.6. Entre todos:
¿Qué lenguas se hablan en el mundo?
Vamos a rellenar esta tabla

Lenguas de África		Lenguas de Europa	
País	Lengua	País	Lengua
Lenguas de América		Lenguas de Asia	
País	Lengua	País	Lengua



Para aprender una lengua:

- Escuchar atentamente.
- Hablar.
- No tener miedo a equivocarse.
- Con el error también se aprende.

Forja: 13

Lo más interesante de este segundo ejercicio es que es seguramente puede ser completado mejor por los alumnos que por el propio profesor. He hecho repetidamente la prueba de pedir a grupos de profesores y futuros profesores de E/LE, esto es, gente culta y con formación universitaria de letras, que completen los cuadros de lenguas de África y de Asia y rara vez he conseguido que entre todos nombren más de cinco en cada caso. Si lo hacemos con nuestros estudiantes inmigrantes, y aún más si el aula es multicultural, los estudiantes pueden tener la oportunidad de informar a sus compañeros y al profesor sobre las lenguas que se hablan en su región o en su país, podemos enterarnos de que quizá es usuario de varias de ellas, puede enseñarnos en una clase (muy aprovechable para practicar estrategias de comprensión y comunicación) los rudimentos de alguna de esas lenguas, etc.

Este tipo de actividades, como el mapamundi de más arriba, permite la posibilidad de elevar la autoestima del estudiante. El inmigrante vive rodeado de mensajes que le dicen que no sabe (español, manejarse en la cultura occidental, cómo somos los españoles...), no puede (alquilar un piso, comprarse un coche,...) o no tiene (papeles, derechos...). Está muy bien que en clase se le diga que sí sabe algo, que incluso sabe más que el profesor: sabe comunicarse en varias lenguas africanas o sabe señalar en un mapa dónde está Vietnam.

Forja se implica al alumno desde el primer momento no solo con el aspecto de sus personajes con sus nombres, con su identidad, sino también, con palabras de su realidad, con conocimientos y experiencias que solo él puede aportar, hasta el punto de que solo él podría conocer la respuesta de algunos ejercicios y, por tanto, corregirlos.

5. El tratamiento de la forma y la presencia de meta lengua

La cuestión de la forma afecta a dos niveles: por una parte, afecta al índice, a la ordenación de las unidades y, en consecuencia, a la orden de presentación de contenidos, pero también afecta también a la organización interna de cada capítulo. De lo primero hablamos antes, de lo segundo hablaremos ahora.

Para empezar, en *Forja* la información formal aparece en un recuadro al lado de la actividad que se supone que las necesita, bajo el epígrafe de SOS, sin ninguna meta lengua. Esos recuadros mezclan información gramatical de lo más clásica, y nada más clásico en una primera unidad que el paradigma del verbo ser:



Ser:

- Yo soy.
- Tú eres.
- Él es.
- Nosotros somos.
- Vosotros sois.
- Ellos son.

Forja: 14

Otras veces es léxica, también organizada paradigmáticamente: días de la semana, números. A veces con apoyo visual, como en el caso de expresiones de localización:

fuera de



encima de



dentro de



debajo de



a la derecha de



delante de



a la izquierda de



detrás de



Forja: 29

El problema principal es que muchas veces no se entiende la colocación de los cuadros en cada página y la información que proporcionan no parece tener que ver con la actividad o el ejercicio que se lleva a cabo en la misma página. La información léxica, gramatical y pragmática que se da en cada momento al aprendiz debe supeditarse a la tarea o la actividad que va a realizar, es decir, hay que ir de la actividad a la forma y proporcionar las formas que va a necesitar para realizar la tarea o la actividad y no al revés, como ocurre en muchos casos. En esta página el problema es incluso mayor:



Los días de la semana:
 lunes
 martes
 miércoles
 jueves
 viernes
 sábado
 domingo

Los meses del año:
 enero
 febrero
 marzo
 abril
 mayo
 junio
 julio
 agosto
 septiembre
 octubre
 noviembre
 diciembre



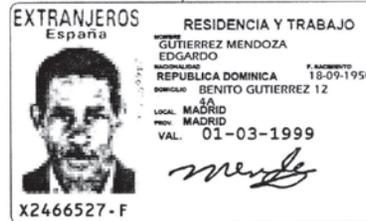
B.4. Tú solo:

Observa este carnet de identidad y esta tarjeta de residencia y contesta las preguntas.



¿Edad?

¿Nacionalidad?



¿Nacionalidad?

¿Edad?

Forja: 20



el cuadro de los días de la semana, parece tener sentido solo en función del segundo, los meses del año, pero no en función de los textos que se presentan, que son documentos de identidad. A menos que hayan pensado en alumnos de algunas culturas de África occidental en las que la identidad y el nombre tienen que ver con el día de la semana en que se nace, los días de la semana tienen poco que hacer en esta página. Y es más: ninguno de los dos sirve para responder a las preguntas de comprensión lectora que acompañan a los textos.

En *Aula 1*, la quinta página de cada unidad es un resumen formal, con gramática y vocabulario y, a veces, pragmática, tiene fondo gris por lo que es fácilmente localizable. Lleva meta lengua y bastante especializada desde la primera lección: número, género, conjugaciones. Pero el hecho de que esté concentrada en una página no significa que esté ordenada. Prueba de ello es esta página en la unidad 1:

ABECEDARIO

A a	H hache	Ñ ñe	U u
B be	I i	O o	V uve
C ce	J jota	P pe	W uve
D de	K ca	Q cu	doble
E e	L ele	R erre	X equis
F efe	M eme	S ese	Y i griega
G ge	N ene	T te	Z ceta

DATOS PERSONALES

¿Cómo te llamas/se llama? (Me llamo) Daniel.
 ¿Cuál es tu/su nombre? Daniel.
 ¿Cuál es tu/su apellido? Vigny.

¿De dónde eres/es? Soy alemán.
(Soy) de Berlín.

¿Eres/Es francesa? No, soy italiana.
Sí, (soy) de París.

¿Cuántos años tienes/tiene? 23.
Tengo 23 años.

¿En qué trabajas/trabaja? Soy profesor.
 ¿A qué te dedicas/te dedica? Trabajo en un banco.
Trabajo de camarero.

NÚMEROS

0 cero	16 dieciséis	32 treinta y dos
1 uno	17 diecisiete	33 treinta y tres
2 dos	18 dieciocho	34 treinta y cuatro
3 tres	19 diecinueve	35 treinta y cinco
4 cuatro	20 veinte	36 treinta y seis
5 cinco	21 veintiuno	37 treinta y siete
6 seis	22 veintidós	38 treinta y ocho
7 siete	23 veintitrés	39 treinta y nueve
8 ocho	24 veinticuatro	40 cuarenta
9 nueve	25 veinticinco	50 cincuenta
10 diez	26 veintiséis	60 sesenta
11 once	27 veintisiete	70 setenta
12 doce	28 veintiocho	80 ochenta
13 trece	29 veintinueve	90 noventa
14 catorce	30 treinta	99 noventa y nueve
15 quince	31 treinta y uno	100 cien

SALUDAR Y DESPEDIRSE

Buenos días.
Buenas tardes.
Buenas noches.

¡Hola!
Hola, ¿qué tal?

¡Adiós!
¡Hasta luego!



EL GÉNERO EN LAS NACIONALIDADES

masculino	femenino
-o	-a
italiano	italiana
brasileño	brasileña
-consonante	-consonante + a
alemán	alemana
japonés	japonesa
masculino y femenino	
belga	
marroquí	
estadounidense	

EN LAS PROFESIONES

masculino	femenino	masculino y femenino
camarero	camarera	periodista
cocinero	cocinera	deportista
secretario	secretaria	estudiante

LAS TRES CONJUGACIONES

Primera conjugación: -ar	Segunda conjugación: -er	Tercera conjugación: -ir
estudiar	leer	escribir
cantar	tener	ir
cocinar	ser	vivir

VERBOS SER, TENER Y LLAMARSE

	ser	tener	llamarse
(yo)	soy	tengo	me llamo
(tú)	eres	tienes	te llamas
(él/ella/usted)	es	tiene	se llama
(nosotros/nosotras)	somos	tenemos	nos llamamos
(vosotros/vosotras)	sois	tenéis	os llamáis
(ellos/ellas/ustedes)	son	tienen	se llaman

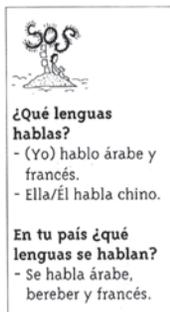
Unas veces los cuadros presentan funciones relacionadas con las formas, otras son paradigmas morfológicos. Estas funciones o estos paradigmas aparecen de manera atomizada, sin sistematización y, lo que es más importante, sin apenas referencia al significado de las formas.

En *Forja* tampoco hay sistematización, y aparentemente se debe a que los cuadros de información formal están situados al lado de cada actividad, en principio con el objetivo de mostrar las formas que el estudiante va a necesitar para realizarla. Pero como veremos más adelante, eso no siempre es así.

En otras ocasiones, lo que aparece en estas páginas como los saludos en la esquina superior derecha de la anterior, son segmentos de lengua tratados como si fueran lexicalizados, es decir sin analizarlos y con la intención de que el estudiante los aprenda completos. También aparecen en algunos de los cuadros SOS de *Forja*.

Se supone que estos segmentos ayudan en la comunicación inmediata al aprendiz poco habituado a la instrucción gramatical, aunque de sobra sabemos que mucho – no todo – del público potencial de *Forja* es hablante de varias lenguas (especialmente caso de los africanos y los europeos) y que alguna de ellas es inglés, francés o árabe, lenguas que normalmente se enseñan con categorías gramaticales derivadas de la enseñanza del griego y del latín, que son las mismas que se usan para el español.

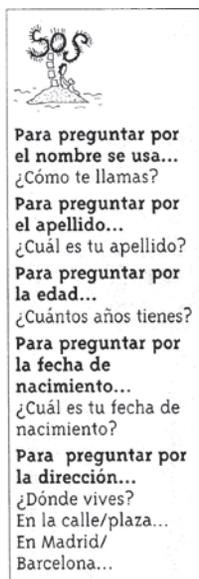
Por otra parte, creer que los segmentos no analizados, o solo parcialmente analizados, tiene que ver, mal que les pese a los autores, con el conductismo que llenó los textos de lenguas de ejercicios sintéticos de repetición en los que se presentaba una frase como “el niño come pan” y ante el estímulo “niña” el aprendiz debía proferir la frase “la niña come pan”, no porque supiera que el artículo concuerda con el nombre en género y no así el verbo, sino porque había repetido ese mismo ejercicio tantas veces antes que lo podía hacer automáticamente. Del mismo modo, un aprendiz que oye repetidamente



Forja: 12

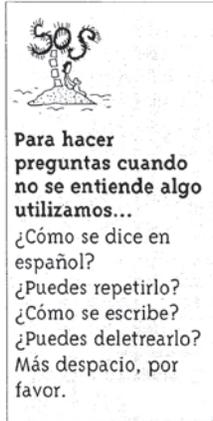
supuestamente podrá utilizar en el momento oportuno estas frases repitiéndolas mecánicamente. Pero solo con mirar el cuadro, vemos que la instrucción pretende algo más, hay una pequeña instrucción analítica: (yo) y ella/él (feminista, por cierto: la inversión no es neutra, lo que es neutro o machista es el orden habitual). Es decir, se espera un cierto análisis por parte del usuario del segmento y por tanto se separa del procedimiento habitual de los textos conductistas.

Unas páginas más adelante encontramos un ejemplo clásico de lo que hizo el enfoque nociofuncional con estos segmentos: en lugar de analizarlos les dio sentido. Pero siempre me he preguntado si en una unidad 1, las frases que expresan la función quizá lo que hacen es dificultar la comprensión más que apoyarla, como ocurre, por ejemplo, en este cuadro:



Forja: 21

No estoy segura de que frases como: “fecha de nacimiento” facilite la comprensión de “¿Cuántos años tienes?”, aunque bien es verdad que la organización de la función en frases con “para – infinitivo” proporciona un esquema muy simple y bastante manejable. Uno de los lugares de la programación donde parece más útil el uso de los segmentos lexicalizados es en el que se aprende el control de la comunicación dentro de la clase. Creo que *Forja* lo retrasa demasiado y lo aísla, solo aparecen los segmentos en el cuadro sin más apoyo ni más estímulo, ni tampoco ningún tipo de práctica:



Forja: 27

En este caso, preferimos con mucho el procedimiento de *Aula 1*, que se vale de un escenario para introducir esta información, y además lo hace antes incluso de la primera unidad, en una página a parte, que el estudiante puede consultar fácilmente, lo cual es una manera muy efectiva de animar al estudiante a intervenir.



Aula 1: 8

Aula 1 y Forja usan segmentos lexicalizados casi exclusivamente en la primera unidad, y los dos a la hora del control de la comunicación dentro de la clase, como ya hemos visto, pero también en el intercambio de datos personales y los saludos. Cabría esperar que *Forja* usara más, pero me temo que esta vez evita exitosamente caer en el estereotipo. A propósito de la comunicación dentro del aula, me gustaría detenerme en el dibujo de la clase que vimos antes y en este otro:



Aula 1: 15

Desde posturas cognitivas, el conocimiento del individuo sobre el contexto situacional en el que se produce una interacción comunicativa se ha entendido como algo organizado sobre la base de abstracciones que han recibido los nombres de marcos, guiones, escenarios, esquemas o macro estructuras (vid.: Brown y Yule 1983) Cuando uno se enfrenta a una nueva situación, secciona una estructura en su memoria que se le parezca y se pueda adaptar, aunque haya que cambiar algún detalle. Esta estructura es un principio de organización, que relaciona una serie de conceptos que por convención y experiencia forman de algún modo una 'unidad' que puede actualizarse en varias tareas cognitivas, tales como la producción y comprensión de la lengua⁸. Así, en el marco "Restaurante"

⁸ Vid. Van Dijk 1980: 235.

se organizaría el conocimiento convencional [...] de que un restaurante es un edificio o lugar donde uno puede comer públicamente, donde la comida es u ordenada a un camarero/a o cogida de un mostrador, etc. El marco organiza el conocimiento acerca de ciertas propiedades de objetos, transcurso de sucesos y acciones, que están normalmente juntos⁹. Su importancia es tal que parece incluso no haber diferencia entre el conocimiento de los marcos y el conocimiento conceptual de un lexicón de la lengua; de la misma manera, claro está, en que no hay diferencia, cognitivamente hablando, entre el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo. Estas representaciones presentan el problema de tener en cuenta, o ser capaces de predecir, solo una pequeña parte de las situaciones de la vida diaria, pues la mayoría de éstas o no son tan estereotipadas o no siguen tan fielmente el estereotipo como sus defensores quisieran. Es decir, permiten inferir pero tienen limitaciones.

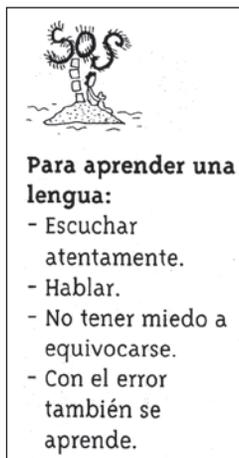
Pero sobre todo son un arma de doble filo en primer lugar porque la realidad no sigue los estereotipos siempre pero sobre todo porque la existencia de esos esquemas y de su contenido es algo que está profundamente influido por la cultura. No hay nada más fácil que encontrar ejemplos para ilustrar esto; al lector que haya viajado un poco le vendrán a la mente como un concepto tan aparentemente simple como el de restaurante puede dar lugar a tantos malentendidos a la hora de sentarse, hablar de según qué cosas, pagar, dar propina, etc. No siempre el esquema que se utiliza se corresponde con el escenario real. Esto es particularmente importante cuando tratamos con estudiantes procedentes de culturas alejadas. Y aún más cuando hablamos de culturas de aprendizaje culturalmente alejadas, valga la redundancia.

La clase que representa el dibujo de *Aula 1* es una clase occidental contemporánea típica, que muestra una contradicción muy frecuente: la disposición de los estudiantes frente al profesor se opone el foco en la interacción entre pares que propone el enfoque comunicativo, que es al que se adscribe claramente el libro y dice adscribirse muchas de las aulas de lenguas actuales. Los estudiantes son animados constantemente a participar, a romper el esquema comunicativo donde el profesor maneja el turno de palabra y conoce la respuesta de las preguntas que hace, con trabajo en parejas o grupos pequeños, con debates en los que participa toda la clase. Sin embargo, es probable que muchos de nuestros estudiantes procedan de culturas donde se penaliza al estudiante que tiene la iniciativa en la interacción, o donde la disposición sea circular con el profesor en medio, o donde no suele haber estudiantes adultos. Estas ideas preconcebidas sobre cómo es, o debe ser, una clase pueden interferir en el desarrollo de la nuestra en desigual medida: no es lo mismo aprender a sentarse en una dirección o en otra dentro de una habitación

⁹ Vid. Van Dijk 1980: 235.

como aprender a interrumpir una conversación, o perder la vergüenza a ser mayor y estar aprendiendo. El método comunicativo y el enfoque por tareas han traído a la clase un cambio en los papeles del alumno y del profesor al que muchos estudiantes europeos y americanos han ido acostumbrándose en los últimos treinta años, pero es conveniente que permitamos un proceso de adaptación para que los estudiantes procedentes de otras culturas de aprendizaje encajen. El profesor no tiene porqué tener un conocimiento enciclopédico que le permita diagnosticar cada choque cultural, o cada incomodidad, de sus estudiantes dentro del aula, pero si puede permitir una clase flexible, donde sea posible más de un ritmo de trabajo, más de un estilo cognitivo, más de una manera de participar en la interacción.

Pero volviendo al foco en la forma, seguramente lo más interesante de los cuadros SOS de *Forja* es precisamente la información de índole estratégica, que además empiezan a aparecer desde la segunda página de la primera unidad:



Forja: 13

Esa información es extraordinariamente moderna: en ese solo cuadro se fomentan dos de las estrategias más valoradas por los especialistas como facilitadoras del proceso de aprendizaje: la participación en la interacción y la consideración positiva del error¹⁰. La insistencia en estas estrategias es más que necesaria, entre los estudiantes y entre los profesores, pues por más que los investigadores repiten su utilidad, los comportamientos en los que se detectan siguen siendo de los más frecuentemente penalizados dentro del aula: hablar espontáneamente y equivocarse son todavía el paradigma de mal comportamiento para muchos profesores.

¹⁰ Vid. entre otros Sonsoles Fernández, 1997: 260-263.

6. La verosimilitud de las muestras de lengua

Una de las razones que más frecuentemente escucho argüir en contra del uso de libros de texto para extranjeros en el aula de inmigrantes es la poca verosimilitud de las muestras de lengua que proporcionan. Los textos se refieren a realidades muy ajenas al mundo del inmigrante, o simplemente no se refieren a ninguna realidad. En la primera lección de *Aula 1* hay tres muestras de texto reales. La primera presenta la lengua fuera de contexto, pero en este caso ese contexto puede ser fácilmente reconstruido por alumnos en situación inmersión, como es el caso de los inmigrantes:

2. PALABRAS EN ESPAÑOL

A. Seguro que ya sabes muchas palabras en español. ¿Cuántas de las siguientes comprendes? Márcalas. Luego, coméntaselo a tu compañero.

Words and phrases shown in the collage:

- 10 EURO
- HOTEL COLON
- PERFUMERIA
- ESCUELA
- TELEFONO
- estación de Atocha
- TEATRO ARLEQUIN
- RESTAURANTE EL GALLEGO
- CALLE DE ALCALA
- Plaza de España
- libro
- metro
- Don JAMON BAR DE TAPAS
- DICCIONARIO ESPAÑOL
- televisión
- música
- Aeropuerto
- AULA

Number list from the collage:

1	uno	14	once
2	dos	15	doce
3	tres	16	trece
4	cuatro	17	catorce
5	cinco	18	quince
6	seis	19	dieciséis
7	siete	20	diecisiete
8	ocho		dieciocho
9	nueve		diecinueve
10	diez		veinte

♦ Yo comprendo ocho palabras: taxi, teatro...
 *Yo...

Aula 1: 10

Los otros dos casos sufren de fragmentación:

11. MÚSICA LATINA

 Vas a escuchar cuatro fragmentos de música de algunos países en los que se habla español. ¿De qué país crees que es cada una?



12. SALUDOS Y DESPEDIDAS

 El español es una lengua que hablan unos 400 millones de personas. Todos hablan el mismo idioma, pero hay diferencias. Estas son maneras de saludarse y despedirse entre amigos. ¿Cuáles crees que son saludos (S)? ¿Cuáles despedidas (D)?

- | | |
|--------------|-----------------------------|
| 1. Argentina | Hola, ¿qué tal? ¿Todo bien? |
| 2. Venezuela | Chao y hasta la próxima. |
| 3. Cuba | Hasta luego. |
| 4. España | Hola, ¿qué tal? |
| 5. Argentina | Chau, nos vemos. |
| 6. Venezuela | Hola, ¿cómo están? |
| 7. Cuba | Hola, ¿qué tal? |
| 8. España | Adiós, hasta luego. |

S	D

Aula 1: 16

El primer ejercicio, usar fragmentos de canciones y no canciones enteras, puede ser irritante, pero nada más; el segundo hace que la resolución solo pueda valerse del conocimiento previo que el estudiante tiene de esos fragmentos de lengua o de alguna de sus palabras. El resto de la unidad se basa por entero en muestras de lengua construidas ex profeso. En la segunda unidad no hay ninguna hasta la última página donde encontramos un poema. A medida que avanzan las unidades, aumenta ligeramente la cantidad y la variedad: un correo electrónico y un mapa, para la tercera, una cronología para la cuarta, etc. No incluyo los fragmentos de conversaciones del audio porque aparentemente están hechas por actores sobre textos creados por los autores. No es mucho, y el hecho de que el libro esté pensado para hacerse en inmersión, no mejora las cosas.

Los documentos reales siempre son más complejos, y necesitan más ayuda por parte del profesor, pero si esa ayuda los hace accesibles, el esfuerzo merece mucho más la pena. *Aula1* usa también input proporcionado por los propios estudiantes, aunque no se le da la misma trascendencia que a otras fuentes, si es verdad que se usa como verdadero proveedor de información, como ocurre en esta actividad:

C. ¿Qué otras palabras o expresiones conoces en español? Haz una lista. Después, compárala con la de tu compañero. ¿Hay alguna palabra nueva para ti? Añádela a tu lista.



Aula 1: 11

7. Las tareas

Los profesores de inmigrantes suelen coincidir en preferir tareas fáciles e inmediatamente extrapolables a la vida real, y que los estudiantes lo sepan, porque así aumenta su motivación extraordinariamente. *Forja* en este caso le gana a *Aula 1* por goleada. Mientras el primero plantea tareas como situar países en un mapa, extraer información de un carnet de identidad o de la hoja oficial informativa de los cursos, preguntar los números de teléfono a los compañeros, hacer la ficha de clase para el profesor, etc. *Aula 1* en general prefiere juegos interactivos entre los compañeros. Por ejemplo, en lugar de hacer la ficha de clase para el profesor, propone un cartel para colgar en la pared con la información personal de los estudiantes. Mientras es fácil que estudiantes adultos comprendan la utilidad de escribir su ficha de clase, no lo es tanto que se animen a coger tijeras, cartulina y rotuladores para hacer lo mismo pero en esa forma digamos que decorativa.

2. Tú solo:
Rellena este formulario con tus datos personales.

Forja: 32

8. Conclusión

No hay manual perfecto, esto no es nuevo, pero si debe haber criterios sólidos para elegir. Forja está pensado para inmigrantes y los tiene presentes en cada momento, sus nombres, su equipaje cultural, sus necesidades, sus razones para ir a clase pero le falta estructura interna, cohesión interna, maquetación y diseño. *Aula 1* tiene diseño y maquetación, tiene estructura y cohesión, pero no tiene a los inmigrantes. Cuando decidimos qué texto va a ser la base de nuestro curso lo tenemos que hacer en función de los estudiantes a los que vamos a enseñar y la experiencia será la que nos diga en cada caso qué carencia será la más llevadera, que ventaja la más rentable. Nunca a lo largo de estos cursos, ni de este artículo, he querido dar un respuesta a la pregunta de qué manual elegir, y la verdad es que rara vez los estudiantes me la han hecho, porque siempre hemos partido de la base de que son los alumnos los que deben indirectamente elegir a través de nosotros, estar presentes en nuestra decisión, ser el vértice de todo criterio. Y los alumnos no son siempre los mismos.

Referencias bibliográficas:

Una lista de los materiales didácticos de español para inmigrantes puede encontrarse en: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm>

BROWN, G. Y YULE, G. (1983), *Discourse Analysis* Cambridge, Cambridge University Press

BYRAM, MICHAEL, ZARATE, GENEVIÈVE Y NEUNER, GERHARD (1997), *Sociocultural competence in Language Learning and Teaching* Strasbourg, Council of Europe.

BYRD, PATRICIA (2001), Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for implementation en Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Foreign Language*, (Third ed.) Boston, Heinle&Heinle.

CORPAS, JAIME, GARCÍA, EVA Y GARAMENDIA, AGUSTÍN (2003), *Aula 1*, Barcelona, Difusión.

CRAWFORD, J. (2002), «The role of materials in the language classroom: Finding the balance» en J. Richards & W. Renandya (ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

DUBIN, F. Y OLSHTAIN, E. (1986), *Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, ROD (2004), *Task-based language learning and teaching* Oxford, Oxford University Press

GALVÍN, ISABEL, GARCÍA, BELÉN, MORENO, PACO Y SANTIAGO, PIEDAD (1998), *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes* Madrid, FOREM (Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera”), CC.OO

FERNÁNDEZ, SONSOLES (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* Madrid, Edelsa.

FERNÁNDEZ, SONSOLES (coordinadora) (2001), *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera* Madrid, Edinumen

HERNÁNDEZ, MARÍA TERESA Y VILLALBA, FÉLIX (2004) “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes.” *Carabela* n 53, 133-160.

LITTLEWOOD, WILLIAM (2004), "The task-based approach: some questions and suggestions" *ELT Journal* 58/4

MCGRATH, I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* Edinburgh: Edinburgh University Press.

MCDONOUGH, J. Y SHAW, C. (2003), *Materials and Methods in ELT*, Oxford/ Malden, Blackwell, Publishing. NUNAN, D. (1989), *Desining Tasks for the Communicative Classroom* Cambridge University Press (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. En español: Madrid, Cambridge University Press. SKIERSO, A. (1999), «Textbook Selection and Evaluation» en Celce-Murcia, M, *Teaching English as a Foreing Language*. Boston, Heinle&Heinle.

VVAA *Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*, (2004) <http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.htm>

VV AA (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe, (en español *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Estrasburgo, Consejo de Europa).

VAN DIJK, T. (1980), *Texto y contexto* Madrid: Cátedra. Traducción de 1977 *Text and context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse* London, Logman.

VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension* London, Academic Press.

ZANÓN, JAVIER (coordinador) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas* Madrid, Edinumen.



Capítulo VIII:

Navegar Vs. Bucear: dar sentido al uso de Internet

En anteriores ocasiones hemos escrito sobre nuevas tecnologías en diferentes medios y foros y hemos intentado llegar a vislumbrar la potencialidad de Internet en el ámbito educativo y más concretamente en el campo de la enseñanza de lenguas; hemos reflexionado sobre el doble aprovechamiento de las TICs en E/LE y al final hemos llegado a una conclusión: no me sirve el significado del verbo *navegar* aplicado a la literatura sobre nuevas tecnologías. *Navegar* es surcar el agua sobre la superficie, ya a vela ya a motor. En nuestra actividad para aprovechar el uso de Internet en el aula de E/LE navegamos sobre numerosas páginas y portales que ya empiezan a abrumarnos cada vez más. Nos sentimos abrumados por la gran cantidad de información, actividades, niveles, páginas educativas, interactivas, para imprimir, para llevar al aula, blogs, Webquest,... y no nos situamos. De hecho es un clásico el trabajo de la profesora Cruz Piñol que en 2002 publicó en su libro *Enseñar español en la era de Internet* el resultado de un análisis de 207 webs útiles para la enseñanza del ELE con el que llegamos a las siguientes conclusiones:

- Los cursos completos son muy escasos, lo más habitual es encontrar actividades complementarias;
- En bastantes páginas no se especifica a qué nivel van dirigidas e incluso se entremezclan estructuras y funciones que habitualmente se enseñan en distintos niveles.
- Los aspectos lingüísticos más ejercitados se refieren a la morfosintaxis, en especial a la conjugación y tiempos verbales y a las preposiciones.
- Se observa una presencia generalizada de ejercicios de respuesta cerrada o preestablecida, de evidente corte estructuralista.
- Ausencia de la ingeniería lingüística aplicada a la corrección fonética y a la corrección de textos escritos.
- El escaso aprovechamiento de los recursos para la comunicación entre las personas.

Después de este panorama proponemos introducir el término *bucear* en la terminología al uso porque no se pueden fundamentar teorías cognoscitivas como la teoría de la construcción, el aprendizaje significativo o la teoría del conocimiento situado si sólo navegamos. *Bucear* es un proceso que nos llevará en primer lugar a fundamentar las teorías educativas en relación con el uso de Internet en el aula y en segundo lugar a realizar *bookmarks* para situarnos y no tener que depender del viento o del motor para ir atrás cada vez que no recordemos dónde fuimos.

La potencialidad de Internet en el ámbito educativo: las webquest.

Existen tres corrientes pedagógicas apoyadas en teorías educativas y modelos cognitivos de la mente para la elaboración de las estrategias de aprendizaje: la educación social, la educación liberal y la educación progresista. En la educación social nos encontramos en una etapa anterior a la existencia de instituciones educativas. En este contexto la educación se puede considerar que es exclusivamente oral y responsabilidad de la familia y de la sociedad que la guarda y la transmite. En esta situación, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el contexto social y como parte del proceso de la integración del individuo en el grupo, proceso éste que se realiza día a día a lo largo de su vida. El modelo clásico de educación se puede considerar el modelo liberal. Basado en *La República* de Platón, donde esta se plantea como un proceso disciplinado y exigente. El proceso de aprendizaje se basa en el seguimiento de un currículo estricto donde las materias se presentan en forma de una secuencia lógica que haga más coherente el aprendizaje. En contraposición a éste se puede definir el modelo progresista, que trata de ayudar al alumno en su proceso educativo de forma que éste sea percibido como un proceso natural. Internet y su adecuación al aula ayuda a este procedimiento.

El uso de Internet en el aula potencia dos teorías educativas sobre la enseñanza/aprendizaje:

1. La teoría de la construcción

Esta concepción educativa tiene sus raíces epistemológicas en la importancia del significado, construido por los sujetos. La construcción del conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre la información nueva procedente del medio y la que el sujeto ya posee (preconceptos y preconcepciones), a partir de las cuales el individuo inicia nuevos conocimientos. La enseñanza por descubrimiento que sigue las orientaciones de Jerome Brunner y el aprendizaje significativo y las redes conceptuales de Ausubel¹.

2. La teoría del conocimiento situado

En esta teoría el conocimiento es una relación activa entre un agente y su entorno, y el aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiz está envuelto activamente en un contexto instructivo complejo y realista² (Young, 1993). Se enfatiza la percepción y el intercambio sobre la memoria.

¹ Brunner, J. (1990) Actos de significado. Ed. Alianza, Madrid.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983) Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México, Trillas.

² YOUNG, M. F. (1993): Instructional design for situated learning, Educational Technology Research & Development, 41,1. 43-58.

Las llamadas Webquest

El modelo de Webquest fue desarrollado por Bernie Dodge en 1995 que lo definió como una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web

“A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet” (Dodge, 1995)³.

- Este modelo permite que el alumno elabore su propio conocimiento al tiempo que lleva a cabo la actividad.
- El alumno navega por la web con una tarea en mente.

El objetivo es que emplee su tiempo de la forma más eficaz, usando y transformando la información y no buscándola. (Dodge, 2001a)⁴.

Los primeros WebQuest en español fueron realizados en 1999 por el profesor Santiago Blanco Suárez, obteniendo con dicho trabajo el 2º premio de materiales educativos del Ministerio de Educación de España en la convocatoria de 1999. Desde entonces, y aunque de una forma lenta al principio la idea ha cuajado de una manera intensa entre los docentes.

En estos últimos años han aparecido gran cantidad de trabajos sobre WebQuest hechos por docentes, que incluyen, además de ejercicios con esta metodología para todos los niveles educativos y casi todas las asignaturas, portales con herramientas muy útiles para los docentes (Taller de WebQuest de Aula21, Página de Isabel Pérez), portales dedicados al análisis pedagógico de los WebQuest (EDUTEKA), portales que representan organizaciones de docentes alrededor de los WebQuest (Comunidad Catalana del WebQuest) y los denominados “Biblioteca”(por citar sólo los mejor posicionados en Google al teclear WebQuest).

Un WebQuest se compone de 6 partes esenciales: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión.

³ Dodge, B. 1995. “Some thoughts about WebQuests”.

<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_WebQuests.html>

⁴ Dodge, B. 2001. “FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest.” Learning & Leading with Technology, 28, 8: 6-9.

<http://www.WebQuest.futuro.usp.br/artigos/textos_outros-bernie1.html>

Introducción

La introducción tiene dos objetivos:

- a. Orientar al alumno sobre lo que se va a encontrar.
- b. Incrementar su interés por la actividad.

Tarea

En éste apartado se proporciona al alumno una descripción de que tendrá que haber hecho al finalizar el ejercicio. Puede ser un conjunto de páginas Web, una presentación con Power Point, o tal vez una presentación verbal en la que pueda ser capaz de explicar un tema específico.

Proceso

En éste apartado se sugieren los pasos que los alumnos deben seguir para completar la tarea, y que pueden incluir estrategias para dividir la tareas en subtareas, descripción de los papeles o perspectivas que los alumnos deben adoptar,... El profesor puede también añadir orientaciones sobre el aprendizaje, o sobre procesos de dinámica de grupos tales como la forma de llevar una sesión de tormenta de ideas (“brainstorming”). La descripción del proceso debería ser breve y clara.

Recursos

En ésta sección se proporciona una lista de páginas Web ,que el profesor ha localizado previamente, y que ayudarán a los alumnos a realizar la tarea; la preselección de éste tipo de recursos permite que los alumnos se centren en el tema, en lugar de navegar por la red “sin rumbo”. Los recursos no tienen porqué estar restringidos a Internet.

Evaluación

Dependiendo del nivel de los alumnos y del tipo de actividad se hará una descripción de lo que se va a evaluar y de cómo se hará.

Conclusión

Ésta sección proporciona la oportunidad de resumir la experiencia, animar a la reflexión sobre el proceso y generalizar lo que se ha aprendido. No es una parte crítica de todo el conjunto, pero proporciona un broche (mecanismo de cierre) a la actividad. Puede

ser interesante, en ésta sección, sugerir preguntas que un profesor podría hacer en una discusión abierta con toda la clase.

En todos los tratados acerca de webquests, encontraremos dos niveles, siempre en relación a la duración del proyecto.

WebQuest corta

La meta es la adquisición e integración del conocimiento de un determinado contenido de una o varias materias para ser realizada de una a tres sesiones de trabajo.

WebQuest Larga

Con mayor número de tareas, más profundas y elaboradas, suele culminar con la realización de una presentación con una herramienta informática. Su duración será de una semana a un mes.

MiniQuest

Esta nueva modalidad consiste en una versión que se reduce a solo tres pasos: Escenario, Tarea y Producto. Pueden ser construidas por docentes experimentados en el uso de Internet en 3 ó 4 horas y los estudiantes las realizan completamente en el transcurso de una clase de 50 minutos. Pueden ser utilizadas por docentes que no cuentan con mucho tiempo o que apenas se inician en la creación y aplicación de las *WebQuests*. Son un punto de inicio lógico para los profesores que cuentan con diferentes niveles de habilidad para crear ambientes de aprendizaje en línea. Los docentes nuevos en el mundo del Internet encontrarán en las *MiniQuests* un modelo intuitivo, realizable y que por lo tanto les ayudará a dar sus primeros pasos en la construcción de Actividades de Aprendizaje basadas en la Red.

Ya existen webquest específicas para E/LE y otras se pueden adaptar; he aquí algunas direcciones útiles:

<http://www.sgci.mec.es/br/cv/mgafotas/tarea.htm>

MANOLITO GAFOTAS - NIVEL A2 Por Manuel Calderón

Se encuentra ubicada en el sitio de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, el Centro de Recursos “María Moliner”. Nace como WQ para estudiantes de enseñanza media (portuguesa) y, en ella, se proponen varias actividades (conocer al personaje, leer un capítulo de una novela, trabajar con el español coloquial, etc.) que posibilitan la realización de la tarea final: crear un relato en el que se narre una nueva aventura de Manolito Gafotas y realizar una ilustración sobre el contenido de la historia creada.

<http://www.wolfgangsteveker.de/webquests/andalucia/index.html>

ANDALUCÍA - NIVEL B1 Por Wolfgang Steveker

Dirigida a estudiantes alemanes, indica como tarea final la realización de un documento o presentación, en la que los alumnos exponen sus planes “hipotéticos” para pasar una semana interesante en Andalucía (itinerario, qué hacer, donde, que visitar.. todo esto justificando las decisiones tomadas).

Se evalúa en ella la coherencia del itinerario propuesto, la riqueza y variedad de vocabulario usado y la utilización correcta del condicional.

<http://www.wolfgangsteveker.de/webquests/madrid/index.html>

BIENVENIDOS A MADRID Por Wolfgang Steveker.

Una sencilla y clara WQ que ayudará a nuestros alumnos a conocer la capital de España. Concretamente, se proponen actividades sobre búsqueda de alojamiento y atracciones turísticas y también, sobre cómo moverse en metro. La tarea final prevé la realización de un documento word con texto e imágenes o un collage. No aparece especificado el nivel para el que fue creada la WQ, ni presenta guía didáctica en español (únicamente en alemán), pero las indicaciones del proceso, así como la evaluación, son claras y concretas.

http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqele/celia_caballero/wqmafalda.htm

BUSCANDO A MAFALDA DESESPERADAMENTE NIVEL - B1 Por Celia Caballero Díaz

Esta completa WQ nos lleva de viaje a Argentina, acompañados por el popular personaje de Quino. En ella, se proponen tres secciones para trabajarlas conjunta o independientemente donde, además de practicar algunos aspectos lingüísticos (descripciones y verbos de cambio) con los amigos de Mafalda, se conoce la variedad rioplatense con ejemplos de las viñetas de este personaje y los problemas de la reciente crisis económica de Argentina a través de un polémico homenaje a Mafalda. La WQ nace de la experiencia con estudiantes italianos, pero está enfocada para cualquier estudiante de español de nivel B1 o superior y todas las instrucciones están en español. La tarea final propone una exposición oral acompañada del uso de presentaciones de Power Point sobre alguno de los temas, en los que se incluyen una amplia selección de páginas web.

http://www.eduteka.org/WQ_soc0002.php3

VIAJEMOS A ESPAÑA - NIVEL B1 Adaptación: EDUTEKA/original de Mercedes López

Partiendo de una hipótesis por la que los alumnos imaginan que se encuentran en España estudiando, se propone, como tarea final, la presentación oral de un itinerario de viaje organizado por ellos y del que serían guías (la finalidad “hipotética” de tal presentación es conseguir que la familia y los amigos se sientan motivados y vayan a visitarlos a España).

Apoyándose en mapas, imágenes y fotografías de la ciudad que los estudiantes hayan escogido, deben mostrar la geografía, historia y cultura del área de interés y, además, realizar una comparación de las principales diferencias culturales que encuentren entre el propio país y España.

<http://pilihernandez.tripod.com/>

MI ESPAÑA. TU ESPAÑA - NIVEL B2 Por Pilar Hernández

Propone la realización, en la tarea final, de un folleto informativo sobre España y sus Comunidades Autónomas. Ese folleto, del que los alumnos realizarán una presentación oral ante la clase, se propone como regalo de fin de trimestre para los compañeros del nivel inicial. El folleto se presentará en Word enriquecido, si así lo desean y deciden los alumnos, con imágenes que han capturado en los distintos sitios visitados.

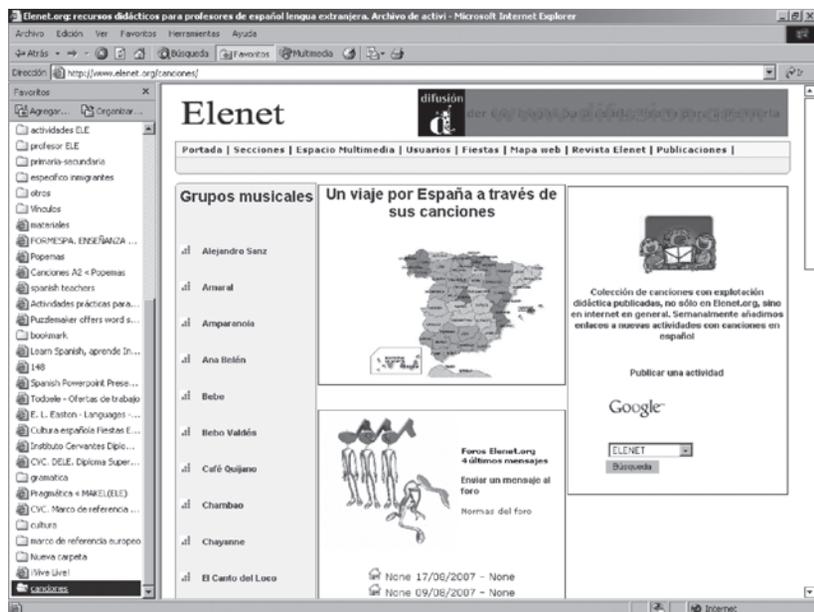
Destaca, en esta WQ, el detenimiento con que se presenta el desarrollo de todas las partes que la constituyen (como, por ejemplo, la Guía didáctica, la Evaluación con su correspondiente plantilla, la Conclusión). Los pasos del Proceso para llegar a la tarea final van desde un repaso general de cultura sobre España a trabajar con monumentos, fiestas, etc.

Los bookmarks

El otro sentido del verbo *bucear* nos viene razonado por un comentario que se hace repetitivo en los diferentes cursos: sería necesaria un directorio de direcciones prácticas y recursos para clase. Yo propongo una técnica sencilla para aquellos que todavía no está, demasiado duchos en el uso de las nuevas tecnologías: los bookmarks. A continuación detallo paso a paso su realización.

Pongamos por ejemplo un portal como

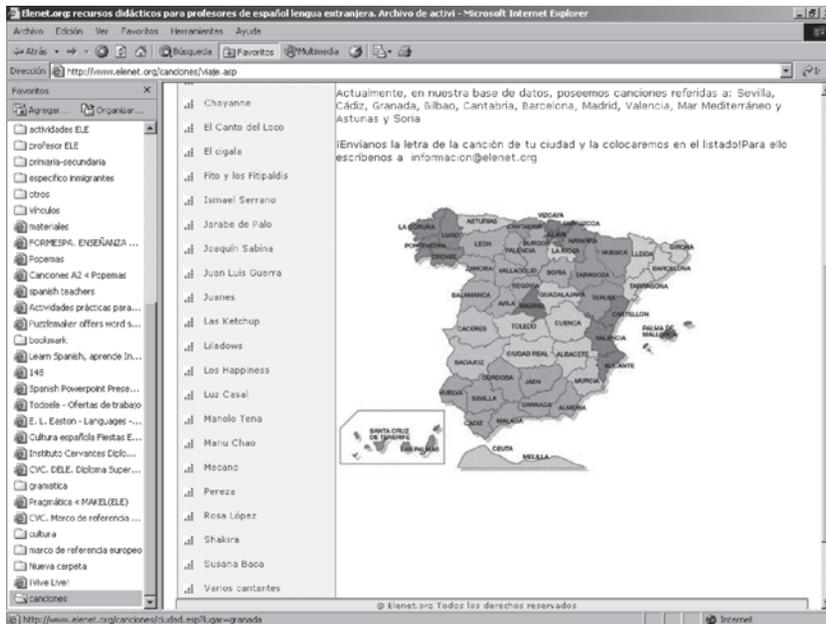
Nos interesa una actividad de canciones



Abrimos una carpeta dentro de actividades ELE y la llamamos canciones



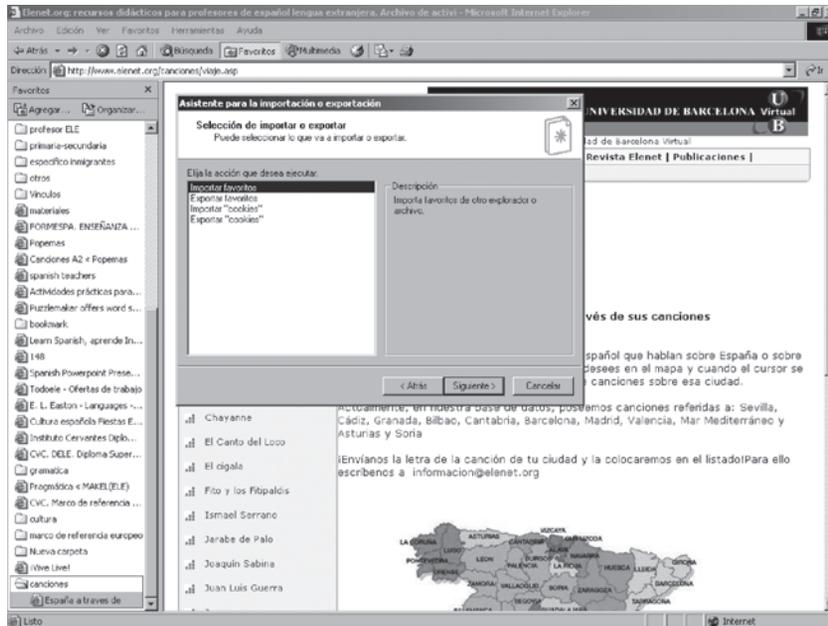
Arrastramos la página y la identificamos correctamente “España a través de sus canciones”



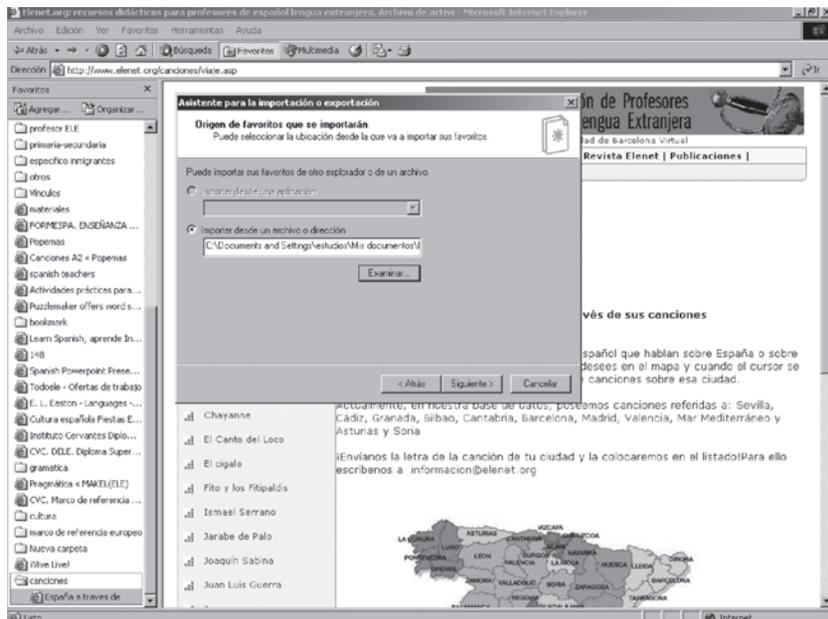
Quando tengamos los suficientes recursos podemos crear el “bookmark”



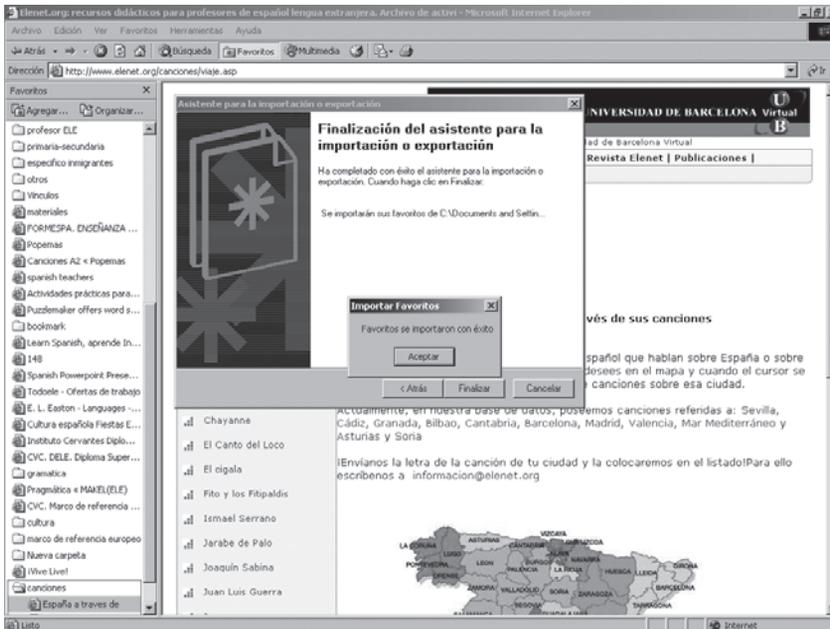
Seleccionamos “exportar”



Seleccionamos el lugar donde queremos crear el “bookmark”



Y ya lo tenemos creado



Esto no va a facilitar la organización para desarrollar el trabajo diario de las clases. A continuación paso a detallar todos los recursos que he seleccionado para la enseñanza de español a inmigrantes. No están los códigos de la página pero siempre nos quedará Google.

Bookmarks:

Actividades educativas multimedia

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

Edualter

Educación y Nuevas Tecnologías

El racó del Clic

ele

Intranet Educativa

masEducativa.com ¡Tu página de inicio en la Internet Educativa!

materiales para la enseñanza de lingüística

Recursos para la enseñanza del español lengua

Actividades ELE:

Canciones

España a través de sus canciones

actualidad

BIENVENIDO - KIA ORA. ELE, ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN NUEVA ZELANDA
AOTEAORA

C Educación - Reino Unido e Irlanda

CC ¡De cine en la red!

CVC. Aula de lengua

ele

Elenet.org.-Recursos didácticos para profesores y alumnos de español como lengua
extranjera

Enlaces organizados por unidades

ESP1018 00, Espagnol intermédiaire II, 2000 1

gram@clicando

index

Información sobre España - Embajada de España

le web de l'Espagne

libro_musica

Materiales Magazine

materiales

Meteco - el portal del EL2

Mundo Latino, Toplink CULTURA

Nivel Intermedio Alto-Avanzado

Pasaporte a España

Portales y otros enlaces - español como lengua extranjera.

PROFESORES Y ALUMNOS

Tecla from Birkbeck College London

www.didacticadelespanol.tk

Zona ELE. Recursos para alumnos y profesores de español como lengua extranjera
(ELE)

AVE

Cursos de español a través de Internet - Aula Virtual de Español (AVE) - Instituto
Cervantes

Escenario de administración

Bookmark:

Actividades de cultura interactivas

Elenet.org España, mosaico de paisajes y de culturas

El cnice

C Educación - Reino Unido e Irlanda
comunicativo.net - Recursos para profesores de español
Copia de Recursos para el Aula
Galeria Navegante
index
Profes.net
Recursos Educativos
Recursos para el Aula
Secciones de Acanomas.com
CNICE

Específico inmigrantes

Interculturalidad

Bienvenidos a CIBERCUENTOS
CUENTOS INFANTILES
Debates
Edualter
El Sur salvaje y primitivo.
Espacios de la interculturalidad
INTERCULTURALIDAD
interculturalidad_leng_extranj
lopez.pdf
Monográfico Educaweb.com Formación multiculturalitat
Racismo e Interculturalidad
Telém@co - Aula abierta - Interculturalidad
Índice de Autores - Culturele
Aulas de Enlace, Escuelas de Bienvenida Recursos en Internet
Carmen Rojas Gordillo. El cine español en la clase de E-LEuna propuesta didáctica
CVC. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Alfabetización y enseñanza del

español a adultos.

CVC. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. La enseñanza del español a adultos alfabetizados.

CVC. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. La enseñanza del español en el contexto escolar. Enseñanza primaria.

CVC. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. La enseñanza del español en el contexto escolar. Enseñanza secundaria.

CVC. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.

Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales

Diseño curricular y materiales didácticos para la enseñanza del español a inmigrantes

EDUSO.NET - El Portal de la Educación Social

Español para extranjeros

Interculturalidad - Atención a la diversidad

Isabel Iglesias Diversidad cultural en el aula de E-LE - ELE Espéculo

Mar Cruz Piñol - ESPAN-L, un 'foro de debate' en la Internet sobre la lengua española

Material específico para la enseñanza del español a personas inmigrantes

MATERIALES AUDIOVISUALES SOBRE INMIGRANTES EN UNA CLASE DE E-LE

Meteco_sentido

recursosantencioneducativainmigrantes

Unidad de Programas Educativos de Badajoz

Unidad en la diversidad. Opinión. Índice de autores.



Capítulo IX:

Imágenes del Inmigrante en la Literatura Española

“A veces los comprendo. La televisión ofrece de nosotros la imagen de un país que no es más que una flota incesante de pateras y una juventud desesperada que prefiere morir en alta mar a regresar a su país” (Rachid Nini, *Diario de un ilegal*)

“España es un país del Sur que se atrinchera contra el Sur”.
(Juan Goytisolo y Sami Nair, *El peaje de la vida*)

“La vida humana transita entre el Apego y la Pérdida”,
“la de los emigrantes y los náufragos son experiencias extremas en esa frontera”.
(Manuel Rivas, *La mano del emigrante*)

1. Preámbulo

La enseñanza del español a alumnos inmigrantes es una de las actividades docentes que fundamentan, en los distintos niveles educativos (primaria, secundaria, educación de adultos) las posibilidades de éxito de la integración o articulación de las diferencias culturales que, de forma natural, trae consigo el fenómeno de la inmigración en los ámbitos escolares y académicos y, más allá, en los distintos espacios de interacción social y profesional en nuestro país. La orientación metodológica de la enseñanza de una segunda, tercera o, ¿quién sabe?, tal vez cuarta lengua, a través de contenidos culturales ha venido demostrando sus frutos en los últimos años al tiempo que hay un consenso cada vez más generalizado sobre la necesidad de coordinar cada vez más y mejor el aula de lengua española con las de las otras materias fundamentales del currículo escolar¹. Estas observaciones, que traigo aquí en calidad de modesto testigo de los esperanzadores desarrollos que están teniendo lugar en las aplicaciones prácticas de las últimas propuestas metodológicas en ELE, están relacionadas también con los esfuerzos profesionales e institucionales por dotar de planes curriculares específicos a los centros educativos con importantes porcentajes de alumnado inmigrante, de materiales

¹ Sobre enseñanza de lengua a través de contenidos, véase Stryker, S., & Leaver, B. (eds.) 1997, *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Methods and Models*. Washington, DC, Georgetown University Press. Un ejemplo reciente de su puesta en práctica es buena parte de VVAA (2006) *El Ventilador*. Barcelona, Difusión.

didácticos así como de recursos o plataformas de formación tanto para profesores como para cualquier otro tipo de mediadores culturales en los nuevos escenarios comunicativos generados por el aumento muy significativo de población extranjera en España.

En este contexto, nuestra aportación tanto a la reflexión teórica y crítica como a la práctica docente de la lengua española y las materias más específicamente culturales vinculadas a aquélla (literatura, historia, sociedad, artes visuales), se produce desde el espacio disciplinar de la teoría literaria y la literatura comparada². Esta última disciplina surge a principios del siglo XIX, asociada a momentos de fuerte intensificación de las relaciones culturales y políticas a nivel internacional y, no lo olvidemos, de fuertes movimientos migratorios como consecuencia sobre todo de las guerras napoleónicas. Según la definición clásica de Claudio Guillén, se trata del “conocimiento sistemático y el estudio crítico e histórico de la literatura en general, a lo largo y ancho de un espacio literario mundial” (2005: 11). Dentro de la literatura comparada hay, a su vez, una parcela de estudio denominada *Imagología*, entendida como el estudio de la representación de las imágenes de la alteridad, o de los otros, con especial atención al carácter ideológico y político que comportan estas imágenes³. Así pues, nuestro territorio de trabajo es una encrucijada entre la mirada propia de las Humanidades (estudios literarios), de las Ciencias Sociales, como la misma geografía humana, y también de los estudios visuales y filmicos, pues en estos momentos considero que la perspectiva intermedial es igualmente necesaria para comprender el marchamo de las representaciones literarias de estos sujetos y experiencias relacionadas con la inmigración⁴. El cine sustituyó ya hace tiempo a la literatura como el más potente de los medios culturales de representación y creación de modelos identitarios, estereotipos y también de contramodelos o revisiones críticas de aquéllos, por supuesto. No obstante, el tradicional recurso a los textos literarios dentro de la misma industria del cine, y las raíces inequívocamente literarias de buena parte de las imágenes que son reconstruidas, subvertidas o normalizadas en la gran pantalla, siguen hablándonos de la necesidad de revisar, críticamente, las operaciones discursivas que han cristalizado en los textos literarios en torno a la inmigración y los sujetos inmigrantes.

² Como gestor académico tuve la oportunidad de abrir y potenciar una línea prioritaria de cursos de metodología en ELE para profesores de alumnos inmigrantes en el Máster de Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la UIMP (Santander), entre los años 2001 y 2005. Durante ese período se organizó en el campus de Las Llamas el Encuentro de Especialistas en ELE a Inmigrantes y Refugiados (septiembre de 2004), del cual fue resultado el llamado Manifiesto de Santander.

³ Para una presentación de la tradición y principales problemas abordados por esta tendencia de la literatura comparada, con su correspondiente relación bibliográfica, puede verse Nora Moll (2002).

⁴ Destaca en este sentido la reciente publicación de Jose E. Monterde (2008) *El sueño de Europa. Cine y migraciones desde el Sur*. Granada, Junta de Andalucía/Festival Cines del Sur.

En suma, en el tipo de trabajo como el que aquí se presenta, no solamente se pretende ofrecer materiales o ideas que puedan ser puestas en práctica en las aulas de español de intensa interculturalidad, sino provocar el planteamiento de una reflexión –espero que rigurosa- sobre la complejidad que entraña el análisis de las imágenes de la inmigración, de los sujetos inmigrantes, en este caso en la literatura reciente en español⁵.

2. Contexto sociohistórico

Hablar de inmigración y de literatura o de cine, o de la inmigración en relación a cualquier otro campo de creación artística, supone hacerlo sobre un tema que concita muchas y a menudo urgentes sensibilidades. Si bien nuestro objetivo no se restringe a un estudio sociológico sobre “la literatura de inmigración” (y luego veremos si este sintagma tiene algún sentido), lo esperable sería comenzar contextualizando el fenómeno migratorio, aportando datos sobre la situación actual, el vertiginoso desarrollo de los procesos migratorios hacia nuestro país y las transformaciones socioculturales y económicas que está operando en tan poco espacio de tiempo. Sabemos, eso sí, que la inmigración es algo más que cifras en tablas comparativas, y ahí están precisamente los discursos artísticos para tratar de singularizar esas experiencias a través tanto de personajes “de carne y hueso” como de relatos verosímiles de esa aventura, a menudo tan dura, que es la emigración/inmigración. Me limitaré aquí, sin embargo, a dejar constancia de que hablamos desde la privilegiada tribuna del bienestar de este extremo occidental, desde esta frontera, la antigua Al-Ándalus, entre “la tierra de promisión” en que se ha convertido Europa para cientos de miles de ciudadanos del sur, y varios continentes y subcontinentes que, lastrados por un complejo de contradicciones y deudas contraídas a lo largo de siglos de dominación, colonización y explotación sistemática, pugnan ahora no sólo por el derecho a un futuro mejor, sino, en muchas ocasiones, por la simple supervivencia. Reconocemos, por tanto, que todas nuestras observaciones serán hechas desde la seguridad y el confort del escenario del “paraíso” de esta historia, un poco al modo del dilema moral planteado en un seminario de filosofía por la célebre “parábola del náufrago”: “¿cortaríamos la mano del compañero de balsa-patera que puede hacerla zozobrar en la desesperación del oleaje?” (Enzensberger 2002, 28).

Como señaló no hace mucho el director del Institut de Estudis Catalans y Premio Nacional de Sociología y Ciencia Política 2006, Salvador Giner, España es un país que un lapso de tiempo muy corto ha pasado de ser una sociedad semirural, atrasada y emisora de

⁵ Nuestra investigación abarca también las imágenes de la inmigración y el sujeto inmigrante que se están ofreciendo en el cine y otras artes visuales como la fotografía.

emigrantes, a ser la octava potencia económica mundial y un modelo de transición y desarrollo democrático. Sin embargo, esa transición (que en España se ha producido en unos 30 años, mientras que en el norte de Europa tardó 120) no ha llevado aparejado un cambio correlativo de tipo “étnico-cultural”⁶. En este contexto, las identidades colectivas del estado español, incluida la española, se han radicalizado en los últimos años, en buena medida como consecuencia de un fenómeno de compresión que los estados nación están sufriendo a medida que el proceso de globalización se afianza y resulta más aparentemente ineluctable.

Hay, por otro lado, **una crisis muy fuerte en el sistema educativo español**, de la que forman parte las nuevas necesidades generadas por la escolarización de los alumnos inmigrantes (8,4% del total de alumnos matriculados en las enseñanzas del régimen general educativo) y el desequilibrio proporcional de su presencia en los centros públicos (10,2% de los 591.000 alumnos extranjeros en el curso 2006-2007) respecto de los centros concertados o privados (el 4,6%). Las preguntas están en el aire: ¿cómo asegurar, si no es con los recursos suficientes y la planificación adecuada, que las proporciones de alumnos nativos e inmigrantes en los centros educativos sea la adecuada para que se produzca una efectiva integración?, y mirando un poco más allá, ¿cómo vamos a educar eficazmente para la ciudadanía y el civismo intercultural e interracial en un contexto de creciente grado de violencia (a todos los niveles) juvenil y con tal nivel de desorientación en las familias? No hace falta dejarse llevar por el catastrofismo para percatarse que hay una crisis de valores muy acusada. Toda una generación de adolescentes y jóvenes se han criado solos, tenemos un sistema de enseñanza secundaria bastante abandonado por la clase política y una falta de criterios y planificaciones generales de integración educativa que saltan a los medios una y otra vez, como por ejemplo, en el caso, que no podía tardar en producirse, del uso del velo o hiyab en la escuela pública. Según el informe del Colectivo IOE (Intervención sociológica) “Ciudadanos o intrusos. La opinión pública española ante los inmigrantes” (Ioé 2005), los discursos sobre lo extranjero son variados, inestables y asimétricos, en función de la posición social o grado de instrucción de los sujetos. Así, mientras que la posición que se ha constituido como políticamente correcta e incorporado al discurso institucional es la de permitir la entrada sólo de aquellos inmigrantes que tengan contrato de trabajo, propuesta a todas luces inviable, la opinión pública, además de la experiencia directa, se alimenta sobre todo a partir el discurso que proyectan los medios de comunicación. Al igual que sucede con el machismo, un problema social como el racismo o la xenofobia sigue siendo percibido entre un alto tanto porcentaje de la población como un problema no propio sino que afecta a “otros”.

⁶ Entrevista concedida a El País, 22 de febrero de 2007.

Los autores del mencionado informe, tomando como ejemplo los sucesos de *El Ejido* en 2000, constatan la generación de dos discursos hacia los nativos, uno exculpatorio y otro inculpatorio: “Aparecen así dos versiones de la solidaridad social: la que lo hace a través del sentimiento del miedo, que exonera al habitante autóctono de responsabilidad y lo constituye bajo la figura del héroe victimado; y la que lo hace a través del sentimiento del odio, que culpabiliza al autóctono y victimiza al recién llegado. Ambos elementos, el miedo y el odio constituyen una tensa relación de implicación entre la solidaridad social que alimentan y la clasificación social sobre la que se basan”. Nos encontramos por tanto así ante la estructura simbólica binaria de la solidaridad, siendo en ambos discursos imposible la representación de lo positivo si no se hace mediante la representación de lo amenazante.

Si consideramos los sondeos de opinión por un momento, comprobaremos que el barómetro de opinión del CIS de julio de 2007, la inmigración ocupaba el cuarto lugar entre las preocupaciones de los españoles, (11,6%) detrás del paro (14,1%) y la vivienda (14,4%) y bastante lejos del terrorismo (23,4%). Siete meses antes y tras la llegada masiva de inmigrantes por mar a Canarias ese verano, en diciembre de 2006 la inmigración preocupaba a un porcentaje mayor de los españoles (17,3%), ocupando el segundo lugar entre los problemas más urgentes, por debajo entonces (y durante la tregua de ETA) del paro (18,3%). Hace casi un año un 63% de la gente creía que el problema iría a peor.

3. Imágenes literarias de la inmigración

La propuesta que se desarrolla a continuación se fundamenta en un concepto de la **literatura** como un discurso que construye, proyecta y disemina imágenes de identidades, de tipos literarios que contribuyen a la configuración, variable en el tiempo y en el espacio, del sujeto móvil, híbrido y desarraigado que es el inmigrante/emigrante.

En los últimos años hemos venido dedicando más atención a la forma o formas en que los sujetos inmigrantes son “captados” y representados por los discursos literarios contemporáneos en lengua española, fundamentalmente desde la perspectiva de la sociedad receptora, la española. Son evidentes las limitaciones de dicho enfoque y la necesidad de ampliar nuestra investigación para dar cabida a las miradas desde el otro lado, es decir, prestando atención a las formas en que los propios inmigrantes perciben la experiencia migratoria, las imágenes que sobre ellos son construidas en España y su propia autopercepción en el vórtice de esta experiencia. De paso, estaremos apuntando a un caso muy cercano (nuestro propio *medio ambiente cultural*) de lo que la teoría crítica llama *condición post-colonial*.

A diferencia de otros países donde el fenómeno de la inmigración viene produciéndose desde hace más años y el volumen y asentamiento de la población inmigrante es mayor, aún no hay un volumen muy abundante de textos o prácticas literarias entre la propia población inmigrante que haya encontrado al menos circuitos de circulación apreciable en el mercado español⁷. Esto no quiere decir que no haya ya casos muy significativos de los que debemos ocuparnos, como del camerunés Inongo vi-Makomé, o el ecuatoguineano Donato Ndongo-Bydiogo refugiado político del régimen de Obiang, ahora profesor en la Universidad de Missouri-Columbia, cuya última novela es *El metro* (2007, Ed. El cobre), o de la novela, fallida en este caso, *El diablo de Yudís*, de Ahmed Daoudi (Madrid, Vosa 1994) estudiante de filología española unos años en Madrid. Más interesantes resultan el magnífico testimonio ofrecido por el escritor marroquí Rachid Nini en *Diario de un ilegal* (2002), o textos como *La patera*, de Mahi Binebine (originalmente titulado *Cannibales*, 1999), o algunos otros autores marroquíes que están siendo antologados en nuestro país en los últimos años, bien traducidos desde el árabe o el francés, como Tahar Ben Jelloun o Abdelfattah Kilito, o bien escritores en lengua española, como Ahmed Daoudi, Mohamed Chakor, Mohamed Bouissef Rekab, Mohamed Sibari, Ahmed Ararou o Mohamed Ibn Larti, entre otros. Aunque, en principio, sea preciso establecer diferencias entre la literatura de inmigración propiamente dicha y esta literatura española magrebí, este último es un fenómeno digno de un estudio detenido y singular, tanto desde el punto de vista cultural y lingüístico, como político, y que tiene una dimensión histórica muy importante para conocer los antecedentes de las relaciones e imágenes cruzadas entre estos dos vecinos que siguen viviendo de espaldas, Marruecos y España.

Nos encontramos, por tanto, en un estado aún inicial de la investigación ya que vislumbramos tan sólo la punta del iceberg. Serán las nuevas generaciones de inmigrantes, ya nacidos en España y poseedores de la nacionalidad española, los que tienen que protagonizar esta nueva literatura de inmigración o, mejor dicho, una nueva página de la literatura en español, que ya no será igual a la de los escritores de la primera generación, ni tampoco coincidirá con la visión de los escritores españoles no descendientes de inmigrantes⁸.

Hablar de “**literatura de inmigración en español**” plantea, como estamos constatando, dificultades a la hora de acotar el campo de estudio: ¿Debe considerarse como tal

⁷ Somos conscientes de que la ideología literaria occidental y su estructura de industria de mercado no agota el concepto de “lo literario” que debemos manejar al hablar de literaturas emergentes o literatura de inmigración (King, Connell y White 1995).

⁸ Esta fue una de las conclusiones, por cierto, del seminario “Imágenes de la inmigración en la literatura y el cine españoles contemporáneos” celebrado en la Universidad Carlos III (febrero-abril 2007).

solamente aquella escrita por quienes hayan experimentado la inmigración? ¿Es necesario que se aborde en ella la experiencia del viaje y de la inmigración de forma explícita? ¿Puede catalogarse en un momento dado la literatura magrebí en español dentro de esta “literatura de inmigración”? La segunda presenta zonas de intersección y se relaciona sin duda con la primera, pero no deberíamos hacerlas equivaler por completo. Por **literatura de inmigración en español** entendemos, a fin de cuentas, la literatura escrita, tanto por autores españoles como extranjeros, que tiene en su núcleo central la ficcionalización de la experiencia de la inmigración, con sus constantes temáticas y personajes asociados. La restricción lingüística no limita el campo de estudio a un corpus condicionado por las categorías de “nacionalidad”, “territorio nacional” o “lengua materna”, puesto que consideramos también, entre otras cosas, la literatura traducida (no hay historia de la literatura sin traducción).

3.1. Algunos conceptos y preguntas relevantes para el análisis de la representación de la inmigración a través de imágenes literarias

3.1.1. El fenómeno de la **emigración/inmigración**, representado en los textos de ficción y/o experimentado por los autores, ayuda también a plantear de nuevo **las limitaciones de los criterios geopolíticos y lingüísticos** a la hora de definir las literaturas nacionales: ¿qué es la literatura inglesa?, ¿la literatura francesa?, ¿la española? ... ¿hablamos de la literatura escrita en español en el estado español?, ¿qué pasa con quienes escriben en otras lenguas, o en español en otros continentes –como el caso de la literatura marroquí en español? ; ¿cómo estudiar la literatura escrita en lengua española fuera del territorio nacional?, ¿o la literatura escrita en español por escritores extranjeros en España?

3.1.2. La Imagología estudia las “imágenes” de los “otros” en las prácticas discursivas literarias, en este caso las de los inmigrantes. Estas imágenes son, ante todo, CONSTRUCCIONES; son ficciones, que tienen, sin duda ciertos anclajes en la realidad física a la que hacen referencia, pero que no son sino signos de esa realidad. Sin embargo pueden ser muy poderosas, capaces de contribuir a la creación de IDENTIDADES. A pesar de la negatividad de la que se ha ido cargando este concepto, lo cierto es que psicólogos y antropólogos parecen coincidir en que las identidades siempre han sido, y siguen siendo, fundamentales para el crecimiento y desenvolvimiento de la vida de los sujetos, para sus posibilidades de realización satisfactoria, consecución de un grado de felicidad razonable y de vida en paz y libertad. Benedict Anderson (1983) ya nos enseñó el poder de la “imaginación” y la “creencia” en la constitución de las identidades colectivas (*imaginary communities*) y en esas construcciones siempre han jugado un papel importante la literatura, el arte y, en el último siglo, las artes audiovisuales, sobre

todo el cine y la televisión. Por supuesto, tales construcciones, las identidades no son ajenas a **manipulaciones** y a los **juegos de poder** que hay tras y sobre los procesos de identificación.

3.1.3. Cuando hablamos de la vinculación entre literatura y emigración, literatura y nacionalismos, literatura e identidad cultural (con sus diferencias, podemos considerar que en gran medida lo que decimos puede ser válido para el cine), no deberíamos olvidar que, en no pocas ocasiones, los textos literarios se convierten en motivo por el que algunos escritores pueden ser condenados a morir. Citemos simplemente el caso de Salman Rushdie y la *fatwa* del ayatollah Jomeini. *Los versos satánicos* (1988), novela que disparó la polémica (desmitificación en clave carnalesca del pasado fundacional del Islam), es la historia de unos emigrantes, de la condición híbrida del indio anglófilo (Saladim Chamcha) y del no adaptado (Gabriel Farishta). Hay pasajes antológicos en los que, por ejemplo, Rushdie recurre a metamorfosis maravillosas de sus personajes para subrayar la segregación cultural a la que son sometidos los inmigrantes en el Reino Unido, como veíamos en el capítulo tercero de la novela, episodio en el que se produce la animalización de los personajes tras el atentado en el avión en el que los protagonistas regresaban a Londres. Cuando Chamcha pregunta cómo los ingleses han operado este hechizo sobre los inmigrantes, reclusos en un hospital especial, uno de sus monstruosos compañeros le responde: “Nos describen [...]. Eso es todo. Tienen el poder de la descripción, y nosotros sucumbimos a las imágenes que ellos trazan”⁹.

En cualquier caso Rushdie, un escritor de novelas, se convierte en aquel momento en el epítome de las luchas por la identidad musulmana. Acusado de orientalista por un lado (el propio E. Said), de blasfemo por los radicales islamistas, Rushdie es el fruto del propio mundo que ficcionaliza, “un indio traducido al inglés”, nos decía de sí mismo su personaje Chamcha... La paradoja de esta terrible situación sufrida por el escritor anglo-indio, que se suma a otras muchas (recordemos el atentado sufrido por el premio nobel egipcio Naghib Mahfouz en El Cairo hace años, o la reciente huida de Orman Pamuk de Turquía tras el asesinato de su amigo, el periodista Hrant Dink), es que Rushdie apelara a la comunidad internacional, a la *república de las letras* que diría Pascale Casanova (1999), para defender su causa (pues él no es indio, ni inglés, sino escritor) y luego hiciera lo propio con el gobierno británico para conseguir protección, en virtud de su condición de ciudadano británico. Por supuesto nos movemos en una esfera de escritura literaria obra de un emigrante económica y socialmente privilegiado: el escritor literario de clase acomodada, estudiante en Oxford, etc.

⁹ Salman Rushdie (2000) *Los versos satánicos*, Barcelona, Plaza y Janés, 6ª ed. pág. 216

3.1.4. Si estamos de acuerdo en todo lo anterior la pregunta clave no será tanto ¿qué es la identidad americana, española o africana? Sino más bien **¿cómo se ha construido esa identidad?** Esto nos lleva a una investigación de carácter necesariamente histórico en la que, invariablemente, comprobaremos el papel jugado por la literatura o discursos literarios en la emergencia y consolidación de las lenguas nacionales y los repertorios canónicos con los que se identifica la cultura nacional.

Hablar de literatura e inmigración supondría también, por lo tanto, asumir una perspectiva histórica para trazar la evolución de esta construcción de identidades del “otro”, desde la que poder comprender mejor las percepciones, prejuicios, estereotipos y actitudes cruzadas entre nativos y extranjeros. Esto ya lo hizo, siguiendo la estela de Américo Castro y Francisco Márquez Villanueva y en relación al componente semítico en la cultura hispánica, el escritor Juan Goytisolo en *Crónicas sarracinas* (1981), una revisión en clave crítica del orientalismo de la imagen literaria del otro musulmán-magrebí, tradicional disparadero tanto de la “maurofilia” (fascinación) como de la maurofobia, dualidad que, a su vez, viene a mostrar cómo, desde la *Crónica General* de Alfonso X el Sabio hasta nuestros días, la imagen castellana del “muslim” es una especie de negativo o imagen invertida de nuestro semblante y de nuestro ser.

Juan Goytisolo, en una línea similar aunque de tono y referentes lógicamente distintos a lo que Said llama “lectura en contrapunto” del canon de las literaturas occidentales (1996), ha escrito distintos artículos y ensayos en los que ha revisado las imágenes y estereotipos del “otro”, fundamentalmente del musulmán, pero también del gitano, en la historia de la literatura española. Siguiendo el hermoso lema del “bosque de la literatura” para referirse al limo común de las distintas tradiciones literarias, Goytisolo viene llamando la atención desde hace ya varias décadas, tanto en su obra de ficción como en la ensayística, sobre la ceguera proverbial de la cultura española para reconocer y explotar las ventajas de su pasado bastardo, de la hibridez de sus raíces. Dejando ahora al margen, por falta de espacio, el análisis de algunas posibles contradicciones políticas en la mirada de Goytisolo, es incuestionable que la historia del pensamiento y las literaturas árabe y judía son indispensables para entender el mundo que alumbró obras como el Cancionero medieval, *La Celestina*, *La Crónica General* de Alfonso X el Sabio, el mismo *Quijote* o la poesía mística. En este sentido, Goytisolo afirma que “el escritor, cualquiera que sea el área cultural a la que pertenezca, no será jamás neutral ni inocente, ni actuará con criterios de estricta racionalidad: quiéralo o no, vive en un mundo poblado de fantasmagorías y leyendas, trabaja en el espesor de los mitos que, siglo tras siglo, se han ido acumulando en el subsuelo de la propia colectividad. La sociedad ajena es contemplada desde un enfoque, de cuyos límites y emplazamientos debe ser plenamente consciente. Puesto que la objetividad absoluta

no existe, la empresa de describir al Otro lleva siempre la marca del lugar origen. El mayor reproche que podremos hacer a un autor será así su tentativa de disimular éste: pintar o reconstruir el universo ajeno desde un imaginario *no man's land*”, en nombre de los valores implícitos de una presunta universalidad” (1981, 8-9).

A tenor de lo dicho es muy interesante dar cuenta de que, junto a esa fijación negativa o marginadora de los antiguos vecinos, luego sojuzgados y finalmente asimilados o expulsados, se pone en marcha desde bien temprano un discurso paralelo de idealización fruto de la fascinación (hacia “el otro lado”) que la misma diferencia produce (es la otra cara del miedo). Se ensalza de este modo al enemigo abatido (Chateaubriand añoraba tanto a hurones como a abencerrajes), como sucedía ya en algunos poemas de Álvarez de Villasandino en el *Cancionero de Baena*, o en el ciclo de romances granadinos, donde los derrotados son pintados con compasión y admiración. La mítica figura del Abencerraje alimenta a narradores y dramaturgos, incluido Calderón (*Amar después de la muerte o Tuzaní de la Alpujarra*). A partir del XVIII y sobre todo en el XIX sucede algo curioso, característico de la literatura de viajes de la época, y es que esa maurofilia se va a producir sobre todo a partir del influjo anglo-francés (las traducciones de *El abencerraje* y de Pérez de Hita); así sucede en Cadalso y su lectura de *Las cartas persas* de Rousseau, pero también luego Scott, Southey, Washington Irving, Víctor Hugo o Chateaubriand proyectarían al occidente europeo su asimilación de las fuentes del romancero y la novela morisca. Blanco White, el Duque de Rivas, Espronceda siguen esta maurofilia por influencia externa. Más adelante, Pedro Antonio de Alarcón es un autor representativo de esa esquizofrenia respecto al moro, fascinación y rechazo, llegando a afirmar que la civilización islámica estaba destinada a desaparecer y ello sin perjuicio de su proverbial amor al moro... Sobre su visión completamente literaria de la figura del musulmán no parece que pueda quedar duda, como se deduce de *Diario de un testigo de la Guerra de África*, donde encontramos expresiones como “era un verdadero árabe de leyenda” o “era un verdadero moro, esto es un moro de novela”.... En suma, mirado de lejos concluye Goytisolo el moro fascina, de cerca, repugna (1981: 23).

Un caso muy particular viene dado por la novela de Benito Pérez Galdós, que nunca estuvo en Marruecos, *Aita Tettauen* (1905), donde se da cuenta, con un sincero intento de ecuanimidad, de la crueldad e inutilidad de la Guerra de Marruecos, desde la perspectiva del bando derrotado (los musulmanes, judíos y renegados que quedaron sitiados en Tetuán, conquistada por el ejército español en 1860). Uno de los personajes de esta novela expresa así esta posición reconciliadora de Galdós, interpretada por Goytisolo como una suerte de anticipo de las tesis de Américo Castro:

“El moro y el español son más hermanos de lo que parece. Quiten un poco de religión, quiten otro poco de lengua, y el parentesco y al aire de familia saltan a los ojos. ¿Qué es el moro más que un español mahometano? ¿Y cuántos españoles vemos que son moros con disfraz de cristianos? [...] Esta guerra que ahora emprendemos es un poquito guerra civil”¹⁰.

Cuando nos acercamos a las representaciones literarias de las imágenes del “otro” más intensamente marcado de la identidad española, el “moro”, figura en la que coincide el enemigo secular del pasado y el inmigrante del presente, ambos amenazantes de la integridad de la cultura y el ser de “lo español”, es necesario no olvidar que hay siglos de tradición de representación del otro extranjero en la historia de nuestra literatura. Y que sobre ese lecho se construyen hoy las últimas representaciones. Citando de nuevo al autor de *Makbara*, “Los mitos integradores de la conciencia cultural y social de un país tienen la piel muy dura”. En ese largo recorrido de relaciones fronterizas está la historia colonial de la presencia española en Marruecos (guerra colonial de África, 1859-1860) y el subsiguiente conflicto contra las cabilas de Abd el-Krim, una guerra sanguinaria (1909-1927), de enormes costes para el gobierno español y el origen de buena parte de las leyendas (el *desastre* de Annual, 1921) y estereotipos que se proyectan sobre todo el siglo XX.

Goytisolo recuerda cómo en el mediocre *Romancero de la guerra de África* (firmado entre otros, por Hartzenbusch, Alcalá Galiano, Campoamor y Bretón), publicado como apoyo de la campaña dirigida por Prim y O’Donnell, compendia una visión grotesca del otro:

“De salvaje es su aspecto, / torpe su presencia y sucia,
todo en ellos es extraño / y a la par que espanta repugna”

Por otro lado, Alejandro Vargas González ha señalado cómo todas las novelas sobre el contexto colonial que se publicaron entre 1860 y el año del desastre de Annual, 1921, incurrían en uno u otro tipo de exotismo orientalista. Autores como el modernista decadente Isaac Muñoz (*La agonía del Magreb*, 1912, o *Por tierras de Yebala*, 1913) corroboran la idealización del mundo árabe desde una ideología colonialista clara. Hay otros casos, sin embargo, donde el Protectorado es representado con más sombras que luces, a menudo desde la experiencia del servicio militar en esa tierra: *El blocao* (1928), de José Díaz-Fernández, *Imán* (1930) de Ramón J. Sender o *La forja de un rebelde*, de Arturo Barea (publicada en inglés en 1941 y en español en 1977) son buenas muestras de esta visión amarga y a veces abiertamente crítica de esta presencia colonial española en el Magreb.

¹⁰ Benito Pérez Galdós (1979), Aita Tettauén. Madrid, Alianza, pág. 80.

El otro gran episodio bélico de la historia reciente que vuelve a vincular a los dos países está relacionado con la participación de las tropas regulares marroquíes en la Guerra Civil española, bajo el mando del general golpista Francisco Franco. Más zafio y manipulador resultaba el Romancero de la guerra de España, donde poetas leales al régimen republicano entre 1936 y 1939 trazan otra imagen propia de la ideología castiza:

“Rebulle el tropel bestial / como amasijo de locos.
En las fauces le espumean / cuajarones infecciosos.
Lenguas extranjeras hablan. / Son de entendimiento romo,
de salvajismo alilargo / y de alcances alicortos”.

Vemos así el modo en que, desde cualquier posición dentro del espectro ideológico de la época, tanto derechas como izquierdas, colonialistas y marxistas, golpistas o republicanos, todos se enzarzan en esta mitología anti-islámica registrada en una u otra forma literaria. Por descontado que no sólo desde el ensayo o el artículo periodístico se ha tratado de ilustrar estas trayectorias históricas entre la cultura “indígena” y los “otros”, ya que las propias ficciones literarias o ese género tan importante para nuestros intereses que es la *literatura de viajes*, se convierten en entornos o plataformas idóneas para la representación de esta historia plagada de desencuentros y, a menudo, violencia. Es el caso de la revisión de la historia común entre España y Marruecos, el país tradicionalmente más implicado, como emisor y territorio de tránsito de la gran inmigración africana hacia Europa a través del Estrecho, realizada por escritores especialmente comprometidos con la historia común de los pueblos separados por el estrecho, como es el caso de Lorenzo Silva, cuyo libro de viajes *Del Rif al Yebala* (2001), significativamente subtulado *Viaje al sueño y la pesadilla de Marruecos*, forma un tríptico con la ficcionalización de las aventuras de uno de sus antepasados en la Guerra de África, *El nombre de los nuestros* (2001) y una espléndida historia de violencia ambientada en la Guerra Civil, *Carta blanca* (2004).

Desde el lado marroquí, Mohamed Bouissef-Rekab ofrece en su documentada novela histórica *El dédalo de Abd El-Krim* (2002) una visión heroica alternativa del líder de las cabilas rifeñas así como de la política española y las acciones militares en el Protectorado.

3.1.5. Sin duda que hay muy diversos modelos sobre los que se puede explicar la constitución de la variedad de identidades existentes en relación a la alteridad. Sin embargo, podemos aventurar aquí uno de extrema simplicidad que, aunque incompleto en su gama de grises intermedios, puede resultar no obstante, orientador. Este doble modelo, inspirado en las ideas del teórico de la cultura y la literatura, Mijail Bajtín, tiene la ventaja de enlazar la cuestión de la identidad con la del lenguaje y la COMUNICACIÓN (en sus distintas variantes discursivas o mediáticas). Se trataría de distinguir, así pues, entre:

a) Un modelo monológico de identidad, según el cual se negaría la ambivalencia en el uso del lenguaje, considerado como una esencia, normalmente conformada a través de siglos de tradición¹¹. Para el modelo monológico sólo hay una verdad en las palabras y una cara o esencia en los sujetos, estamos hechos de una pieza, nos conocemos y sabemos qué podemos esperar de nosotros, como seres autónomos y autosuficientes.

b) El modelo dialógico: El modelo dialógico de entendimiento de la construcción de la identidad está conectado, por el contrario, con la clara conciencia del papel que cumple “el otro”, “los otros” en la constitución de mi propio ser, en la percepción que yo puedo tener de mí mismo. El otro siempre ostentará así un “exceso de visión” (gracias a su extraposición) que yo nunca podré tener sobre mí mismo (Bajtín 1989/1994). Este concepto dialógico del ser es perfectamente válido tanto para la constitución del discurso (el lenguaje en su uso) como para los textos literarios como para los o no literarios.

Aunque no es el lugar para entrar en profundidad en esto, cabe recordar que Bajtín nos ofreció (junto a otros teóricos de la narrativa y del discurso) las herramientas para pensar y catalogar **las distintas formas en las que se articulan las voces de los narradores y los personajes en una novela en función de la orientación ético-estética hacia el otro**. El triángulo formado por autor, narrador y personaje es todo un campo de pruebas (que va cambiando con las grandes corrientes socioideológicas y estilísticas a lo largo de la historia de la literatura moderna y postmoderna) donde se construyen las imágenes del otro y, como consecuencia, las imágenes del YO. “Toda la responsabilidad del mundo, una novela”, decía el autor de *Problemas de la poética de Dostoievski* (1929/1963).

3.1.6. Hablar de literatura y emigración supondrá, por tanto, hablar de algunas de las cuestiones más candentes para la literatura comparada (y los estudios literarios en general): literatura y nación, los cánones nacionales, y también, por supuesto, supondrá hablar de **EDUCACIÓN**, ya que tras estas constataciones debe haber un proyecto educativo en relación al estudio de la literatura y a la construcción de la identidad.

Aquí pueden ser muy ilustrativos ejemplos de mestizaje cultural como el del poeta español, hijo de inmigrantes andaluces y nacido en Alemania, José F. A. Oliver, premiado con el Adelbert-von-Chamisso (1997). En su literatura se registra el deslizamiento de la identidad del sujeto contemporáneo hacia la inestabilidad, la fragmentación, la hibridez, el plurilingüismo, en suma, hacia la MOVILIDAD, condición que consideramos uno de los rasgos más clarificadores a la hora de hablar de la identidad postmoderna. Veamos cómo rememora su educación:

¹¹ De ahí la importancia de las empresas de las filologías nacionalistas europeas del XIX en su pugna por ganar independencia de los imperios francés, austriaco o turco; o para superar la fragmentación de antiguos estados de pasado glorioso, como Italia.

“Mis padres emigraron en 1960 y comenzaron a trabajar en una fábrica de sombreros. Habían previsto quedarse dos o tres años, pero nacimos nosotros, sus cuatro hijos. Con nosotros crecieron otras responsabilidades. Ante todo, el reto de una buena educación escolar. Fuimos a dos colegios: por la mañana, a un colegio alemán, y, por la tarde, a uno español. Mi niñez fue una casa de dos pisos. En el primero se hablaba el dialecto de la región selvanegrina de Kinzigtal, el alemánico, mientras que en el segundo la cultura era andaluza. Se podría decir que me he criado con, entre y a pesar de dos mundos dispares... Para el niño fue una aventura, un gran juego; para el adolescente, un dilema vital, al no saber si era español o alemán, y, para el adulto, ya más maduro, una riqueza enorme: me nutro de dos lenguas, dos maneras de ser, dos formas de vivir. En el fondo creo que tengo dos madres... ¿Se podría decir matrias? Sí, matrias. Me gusta la palabra.”¹²

Los escritores, en este sentido, no cesan de llamarnos la atención sobre la importancia de la educación: Gunter Grass afirma así que “Cualquier cultura que crea que puede vivir de su propia sustancia es aburrida y vacía”, y el crítico palestino Edward Said, tiene claro que “Nadie es hoy puramente una sola cosa. Etiquetas como indio, mujer, musulmán o norteamericano no son más que puntos de partida: en cuanto se convierten en experiencias reales hay que abandonarlos inmediatamente” (Said 1996, 515). Y añade: “Es precisa una nueva conciencia crítica a la que solo se puede acceder revisando los criterios respecto a la educación. Más que insistir en que los estudiantes conozcan y comprendan su propia identidad, historia y tradición, especificidad que les llevará a afirmar y apreciar su derecho a una existencia segura y decente, se trata de plantear dichas cuestiones contra el fondo más amplio de una geografía sociocultural más amplia, perteneciente a otras identidades, pueblos y culturas. Luego se tratará de estudiar cómo, a pesar de las diferencias, las diversas instancias se han superpuesto unas con otras, a través de influencias jerárquicas, cruces, incorporaciones, recuerdos, olvidos deliberados y también conflictos”.

Por su parte el escritor libanés Amin Malouf, en el epílogo a *Identidades asesinas* nos dice: “Se debería animar a todo ser humano a que asumiera su propia diversidad, a que entendiera su identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, y erigirla en pertenencia suprema y en instrumento de exclusión, a veces en instrumento de guerra. Especialmente en el caso de todas las personas cuya cultura de origen no coincide con la cultura de la sociedad en que viven, es necesario que puedan asumir, sin demasiados desgarros, esa doble pertenencia, que puedan mantener su apego a su cultura de origen, no sentirse obligados a disimularla como si fuera una enfermedad vergonzante, y abrirse en paralelo a la cultura del país de acogida”¹³.

¹² El País, Babelia, 9 de noviembre de 2002.

¹³ Trad. de Fernando Villaverde, Madrid, Alianza 1999, págs. 191-192.

El escritor argelino Azouz Begag lo tiene, a su vez, igualmente claro: “La emancipación del individuo pasa por la cultura”; “Mi deber es acercarla a los chicos de los suburbios a través de los libros y aprovecho mi estatuto de escritor para hacer mensajes políticos a los países que tienen problemas de inmigración. Hago literatura social: ¡Soy el Zola de la Francia de hoy!”¹⁴.

3.1.7. Las ciencias sociales, entre ellas la psicología, la sociología y sobre todo la antropología junto a la filosofía, siguen poniendo de manifiesto que la cuestión de la identidad es una de las marcas más características de lo humano en este último cambio de siglo y milenio. En ese proceso reflexivo de percepción y construcción de la identidad juega un papel trascendental la articulación de **relatos** personales a través de los cuales se puedan conjugar y ensamblar esas piezas dispersas que han de orquestarse para que el “yo” se conduzca con la suficiente y mínima unidad.

Atravesando las fronteras de las distintas disciplinas implicadas en este campo de investigación, los **estereotipos** (tradicionalmente objeto de estudio prioritario de la antropología) son ellos mismos imágenes que pasan a formar parte del “habitus” (Bourdieu 1991) de un entorno cultural e identitario determinado. Como tales componentes organizadores del espacio social, los estereotipos no son ni buenos ni malos, simplemente son necesarios. Los problemas sobrevienen cuando son usados a modo de instrumentos para violentar, explotar o ejercer algún tipo de violencia contra los otros. Como afirma Richard Dyer en su introducción a *The Matter of Images. Essays on Representation*, la representación de un grupo social condiciona la manera en que sus miembros viven y son considerados por la sociedad, generando discriminaciones a todos los niveles (oportunidades académicas, laborales y profesionales, etc.) e influye en la construcción de sus identidades individuales¹⁵.

3.1.8. **Desde el punto de vista lingüístico**, además de escribir un muy ilustrativo estudio sobre el léxico de la inmigración (2002), Inés D’Ors ha señalado oportunamente cómo las corrientes migratorias han tenido incidencia en el lenguaje, tanto en lo que toca a la comunicación cotidiana de los hablantes, como al sistema lingüístico mismo (D’Ors 2003). Y lo ha hecho observando cómo la representación del discurso del “otro” en los textos literarios tiene, desde esta perspectiva pragmática y simplemente gramatical y léxica, unas connotaciones ideológicas claras. Los estereotipos y las simplificaciones verbales producidas en estas representaciones pueden ser tan evidentes como en esta cita del discurso directo de un inmigrante marroquí en *Fátima de los naufragios*:

¹⁴ Isabel Obiols (2001), “Azouz Begag trae a España sus historias de la inmigración”, EL PAÍS (viernes 8 de junio).

¹⁵ Véase Richard Dyer (1993), *The Matter of Images. Essays on Representation*, London and New York: Routledge, 1993. págs. 11-14.

“Pequeña patera, pequeña, no mucho espacio. Mujeres, niños... Mala cosa traer mujer; mejor dejar mujer cuando uno se lanza a la aventura. (...) Mujer salvada, raro, difícil salvarse. Él, sólo él, Mohamed, tuvo suerte. (...) Pero mujer no fuerte, mujer no dura, mujer no posible salvarse, como no pudieron salvarse los otros veinticuatro. Fue viento malo, terrible mar, olas inmensas que primero abrazaban la patera y al final acabaron volcándola. A muchas millas de la costa. Lejos, muy lejos”¹⁶.

Resulta evidente, sobre todo para profesores muy acostumbrados a seguir el proceso de adquisición del español como segunda lengua, la artificialidad del habla de este personaje, que encuentra dificultades graves en estructuras sintácticas simples y demuestra un nivel inverosímil en la construcción de ciertos tiempos verbales, subordinadas y en la misma precisión y corrección con que hace uso del léxico.

4. Imágenes del otro en la literatura española reciente

Ya vimos, al ocuparnos de la constitución mítica de los imaginarios nacionales, que la figura del extranjero y, en concreto, de ese “otro” por excelencia que es el musulmán, tiene en la literatura española una antigua tradición de representación. Si nos concentramos ahora en la literatura española peninsular reciente, podemos constatar que los escritores españoles que han intentado ficcionalizar la experiencia migratoria de los extranjeros que tratan de labrarse un futuro en nuestro país, o de cruzar sus fronteras para pasar a Europa del norte, por lo general fracasan en su intento de dar voz a estos personajes, carentes sus textos de la verosimilitud suficiente para generar el entusiasmo del lector. La respuesta más habitual a la hora de explicar las causas de este fracaso es que, sencillamente, los escritores españoles “nativos” no tienen las claves vitales y culturales suficientes para dar cuenta de forma satisfactoria de esta realidad. Sin duda, hay parte de razón en este argumento, ya que el compromiso con los marginados y desfavorecidos y las buenas intenciones nunca han bastado para generar buena literatura. Seguramente esa sea la razón por la que autores que se plantearon con profundidad y grandes dosis de implicación el fenómeno de la emigración española (del campo a la ciudad, de nuestro territorio al extranjero), como pueden ser Julio Llamazares, Bernardo Atxaga o Manuel Rivas, y que imaginaríamos más sensibles o mejor dotados para afrontar este tema y dichos personajes, sin embargo mantienen un prudente silencio al respecto¹⁷. Sin embargo, también sabemos que la literatura no es únicamente una cuestión de experiencia vital y que

¹⁶ Lourdes Ortiz (1998), págs. 11-12, cfr. Inés D’Ors 2003, 28.

¹⁷ Julio Llamazares sí que ha afrontado la escritura compartida de guiones cinematográficos con esta temática, como en los casos de *El techo del mundo*, de Felipe Vega (1995) y *Flores de otro mundo*, con Icíar Bollain (1999).

hay autores canónicos en la literatura española que sí que han sabido dar forma literaria a esta realidad a través de relatos, personajes y mundos de ficción creíbles, estimulantes y críticos, independientemente de la estética más o menos realista o vanguardista empleada (véase si no, los casos paradigmáticos de Juan Goytisolo o el Antonio Muñoz Molina de *Sefarad*). Sea como sea, puede plantearse aquí una pregunta recurrente en este espacio de reflexión, “¿qué derecho tiene la literatura a sublimar la experiencia de la inmigración?”. Y, teniendo en cuenta los riesgos de esa confusión entre “testimonio” o “compromiso” y la *buena literatura*, tendríamos que responder que a la literatura siempre le ha asistido el derecho a responder responsablemente, con su arte, a la realidad y a lo que podría o debería ser la realidad (a otras formas posibles de realidad). Casos célebres de novelas, como *Los príncipes nubios*, de Juan Bonilla (2003), donde el drama de los inmigrantes sirve de telón de fondo a una construcción narrativa en la que es la forma literaria y no la denuncia social la piedra angular del proyecto, muestran la necesidad de no olvidar la existencia ambigua y dialógica del discurso literario contemporáneo respecto al fenómeno de la inmigración.

Junto a estas consideraciones, parece que aumenta **el interés por el análisis de la literatura de inmigración**, no solamente en ámbitos académicos, sino también en suplementos de periódicos y revistas literarias que le dedican números monográficos: *ABC Cultural* (julio 2000) “Lengua, Cultura e Inmigración”; *Leer* (junio 2000) “Emigración, exilios, éxodos... La escritura de las ausencias”; *Quimera* (junio 2003): “La emigración en el mundo hispánico hoy: huellas literarias”, etc. También empiezan a ser importantes las monografías dedicadas a este tema, entre las que destacamos, por su interés: *La inmigración en la literatura española contemporánea* de Irene Andrés-Suárez, Marco Kunz e Inés D’Ors (2002), *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*, de Antonio M. Bañón (2002), así como *Literatura y pateras*, coordinado por Dolores Soler-Espiauba (2004).

En este marco, el romanista suizo Marco Kunz ha dedicado páginas esclarecedoras a la producción literaria española en torno a la inmigración, señalando las rémoras y tics que lastran estos intentos por dar cabida en el discurso literario a este fenómeno y que resultan evidentes cada vez que aparece el motivo de las pateras: “La adopción acrítica e indiferenciada o la reproducción semiconsiente de ideas estereotipadas, negativas o positivas, es uno de los defectos principales de la representación de la problemática inmigratoria actual en la literatura española contemporánea. Otros son cierto realismo documentalista un poco anticuado y artísticamente insatisfactorio, aunque justificable por la voluntad de informar a los lectores sobre lo que está pasando en el país (función que la prensa cumple mucho mejor), y ante todo el aprovechamiento del potencial sensacionalista que suelen tener las empresas arriesgadas y los accidentes y catástrofes, o, al contrario, la inclinación a la sublimación estética” (Kunz 2002, 113).

Si revisamos ahora algunos hitos de este incierto subgénero literario, podemos comenzar observando cómo *Los espejismos*, de González Guarch (1973), tenía implícito en su mismo título algunas de las claves del fenómeno sociológico y cultural de la inmigración y de sus representaciones literarias: el canto de sirena del mundo occidental, necesitado de su fuerza de trabajo pero refractario a ofrecer y compartir los beneficios del desarrollo económico, y la proyección en el país de llegada por parte de los inmigrantes de paraísos o tierras de promisión, cuyas imágenes de lujo y bienestar son ofrecidas por la televisión y los medios de comunicación. Estas son algunas de las claves, casi treinta años más tarde, de uno de los textos más representativos de la literatura escrita por inmigrantes en España, *Diario de un ilegal*, de Rachid Nini (2002).

Aún desde la orilla española europea, la novela de Eduardo Mendicutti, *Los novios búlgaros* (1993) ofrece un tratamiento más complejo de la experiencia intercultural que la inmigración trae consigo. Además de la indagación en clave paródica de un cierto *ideal caballeresco gay*, Mendicutti emprende una vuelta de tuerca más a la desconstrucción de la identidad española *normalizada* a través del filtro de la pasión amorosa y sexual que el protagonista de la novela, un gay de buena familia tradicional, siente por un inmigrante búlgaro, representante de toda una galería de personajes que comenzaron a ser habituales en los locales de ambiente homosexual en el Madrid de principios de los 90, tras la caída del muro de Berlín y el colapso de la URSS. Las imágenes del inmigrante se ven así proyectadas desde la mirada y en los escenarios de una “otredad” diferente, la homosexual, de tal modo que el inmigrante no abandona el foco de luz del deseo, la fascinación y el miedo que generan en el nativo español, como tampoco la periferia de la estructura social¹⁸. Kiryl y su mundo, tanto en Madrid como en el episodio del viaje a Sofía, está, por lo demás, fuertemente filtrado por la mirada del narrador-protagonista (Daniel), no llegando apenas a emerger como voz independiente, sujeto de un discurso simuladamente autónomo, donde aparezcan sus más íntimos deseos, miedos y sufrimientos. No obstante, a diferencia de otras novelas sobre inmigración, en *Los novios búlgaros* el discurso del yo del narrador se hace progresivamente consciente de las deformaciones a las que somete al “otro” búlgaro, señalando incluso los impulsos y el placer hallado en esta forma de “explotación” de clase que es la “ayuda” o subvención de los “novios” eslavos a cambio de una relación sexual. Valga este botón de muestra: “Éramos los culpables de encarecer de forma salvaje el mercado”, “acepto cualquier tipo de reproche por la utilización del verbo esponsorizar. Puede que ni lingüística ni éticamente sea ortodoxo, pero no conozco otro que describa mejor el acuerdo personal, el contrato afectivo, al que Kiryl y yo llegamos”, “no ha sido un patrocinio, porque hay un exceso de nobleza, una sobra de ceremonia, en ese término castellano” (1993: 28).

¹⁸ Una excelente lectura de este caso la ofrece Pablo Marín en “Traducción de la otredad homosexual e inmigrante en la adaptación cinematográfica de *Los novios búlgaros*”. En Actas del XVII Simposio de la SELGYC In Memoriam Claudio Guillén (1924-2007) –próxima edición –.

Otro valor añadido de este relato se encuentra en la elección misma de la comunidad inmigrante que es aquí representada, los europeos eslavos, mucho menos presentes que los magrebíes o africanos en general en este tipo de ficciones.

Las voces del Estrecho, de Andrés Sorel (2000), una de las novelas más ambiciosas de la así llamada “literatura de pateras”, constituye un caso más de “orientalismo”, según la elaboración del concepto por Edward Said (1990). En su intento por construir una novela de estructura polifónica donde un conjunto de voces de inmigrantes ahogados son escuchadas por el sepulturero del cementerio de Zahara de los Atunes, y a pesar de lo muy loable del compromiso de dar voz a los que la pierden en la frecuentemente trágica travesía del estrecho, las mistificaciones de tono espiritualista que esta narración despliega en torno a la cultura islámica denotan un conocimiento insuficiente de dicha cultura.

Los testimonios biográficos más o menos directos constituirían el grueso de los primeros textos literarios según el modelo de emergencia de una literatura postcolonial de King, Connell y White (1995). En esta línea podrían considerarse relatos como *Dormir al raso* (1994) de Pasqual Moreno y Mohamed El Gheryb, donde se cuentan las desventuras de un inmigrante marroquí sin papeles en España; o también *Yo Mohamed* (1995) compilación hecha por Rafael Torres de una veintena de retratos que personajes de procedencia y vidas diferentes, uno de cuyos relatos “Un gran jardín” merece la crítica de Kunz por su escasa responsabilidad en la presentación del personaje inmigrante como un vago aprovechado de las mujeres a través de su capacidad de seducción.

En el género del **cuento** se ha producido un desarrollo comparativamente mayor del tema y, a decir de Inés Andrés-Suárez (2002), de mayores cotas de calidad literaria. Una de las autoras más celebradas es Nieves García Benito quien ensayó, en *Por la vía de Tarifa* (1999), una primera persona narrativa en relatos confeccionados desde la vivencia de los personajes inmigrantes y de los habitantes nativos de los pueblos costeros del Estrecho: una madre senegalesa que habla al hijo muerto fotografiado en una playa pedregosa (“Cailcedrat”), un pescador tarifeño que porfía en las rocas de Punta Marroquí mientras que un naufrago trata de alcanzar, sin éxito, las rocas (“Punta Marroquí”), otra madre que escribe historias de inmigrantes sobre el recuerdo de viejas fotos familiares (“Gabriela”), etc. Como el intenso y breve prólogo de Juan José Téllez reconocía veladamente, aquí se sacrifica lo libresco a favor de lo vital, y la invención en pos de la franqueza. En efecto, aún cuando esta autora demuestra un conocimiento más directo de la experiencia migratoria, tanto de viajeros como de nativos, el riesgo de que la literatura se vea sobrepasada por “las buenas intenciones” siempre planea sobre este tipo de literatura y es que lo que creemos que sucede también en este caso. Cuando la literatura “se fuerza”, huye la autenticidad y el lector se retrae.

Menos verosímil y convincente resulta aún Lourdes Ortiz en su *Fátima de los naufragios*, historia de una leyenda de sincretismo pseudo-religioso, o en *La piel de Marcelinda*, nueva versión del mito de los amantes de Verona, transterrado al ambiente de la explotación y prostitución de mujeres inmigrantes en nuestro país (Ortiz 1998).

Títulos más interesantes son los que nos ofrecen Agustín Cerezales con *Perros verdes* (1987), una colección de relatos protagonizados por inmigrantes procedentes de varios países europeos (excepto un japonés); o la novela juvenil de Lorenzo Silva, *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia* (1997).

¿A qué conclusiones cabe llegar cuando se estudia el corpus de esta literatura reciente española sobre la inmigración? Aunque existe ya un corpus importante en el terreno dramático *La orilla rica*, de Encarna de las Heras (1992), *La mirada del hombre oscuro*, de Ignacio del Moral (1992), *Ahlán*, de Jerónimo López Mozo (1997), etc., que han sido objeto de trabajos muy ilustrativos (Kunz 2003) y poetas españoles que han venido reaccionado, desde distintas estéticas, ante la realidad del fenómeno de la inmigración (Luis García Montero, Jorge Riechmann, Antonio Méndez Rubio, Fermín Herrero, etc.), nosotros limitamos, en esta ocasión, nuestras observaciones al género narrativo, siguiendo y completando en parte a Marco Kunz para concluir que:

1. Los autores que abordan este tema en sus textos no son, por lo general, escritores muy conocidos y a menudo encaran estos relatos desde el periodismo o el compromiso social y político (caso de Nieves García-Benito o Encarna Cabello). Los grandes escritores, con alguna excepción como Juan Goytisolo, o bien guardan silencio, o realizan declaraciones concretas en prensa como Manuel Vázquez Montalbán o el mismo Mario Vargas Llosa¹⁹. Autores más canónicos que han tratado esta cuestión, como Julio Llamazares, José María Merino, Bernardo Atxaga y sobre todo Manuel Rivas, se limitan a seguir tratando la cara de la emigración nacional española, de la que sí tienen experiencia. Un caso especial lo constituye Antonio Muñoz Molina quien, habiéndose ocupado tangencialmente de la emigración en alguna de sus novelas, aborda la cara más universal de la misma (exilio, refugiados políticos, etc.) en *Sefarad* (2001).

2. La preeminencia del compromiso humanitario y la solidaridad suele lastrar los logros estéticos de esta literatura. Falta, en la mayoría de los casos, una experiencia profunda o bien documentada de la inmigración, fallando, por ejemplo, el aspecto psicológico o el lingüístico en la caracterización de los personajes.

¹⁹ Premio *Mariano de Cavia* de periodismo 1997 con su artículo "Los inmigrantes" (25-8-96).

3. Predomina el motivo de “la patera” y con ella cierta “africanización” de la inmigración (indicativo de la espectacularización televisiva de la representación literaria del fenómeno, al que sólo corresponde un pequeño tanto por ciento de la entrada de “sinpapeles” en nuestro país) y el de la marginación, lo que supone, en la mayoría de las ocasiones, una simplificación de la complejidad de la experiencia. Frente a la saturación de la presencia de los inmigrantes en la prensa y medios audiovisuales, llama la atención la escasa presencia proporcional de estos personajes en la ficción literaria española reciente. Aparecen sobre todo en la novela negra y policíaca, a través de estereotipos (atracadores, traficantes de droga, *clochards*, prostitutas; chóferes, personal doméstico, futbolistas, músicos...) escasamente individualizados. La imagen del “inmigrante maleante o criminal” sobrevuela el conjunto, bien para ser subvertida (la mayoría de las veces) o confirmada, y escasea la figura del inmigrante vecino, amigo o compañero de trabajo, así como el del personaje o identidad femenina inmigrante. Escasa es también la atención a la segunda generación de inmigrantes, chicos y adolescentes nacidos ya en España y que sí pueblan, por el contrario, las novelas poscoloniales francesas (Azouz Begag, *Le gone de Chaaba*, 1986) o anglosajonas (Zadie Smith, *Dientes blancos*, 2000).

4. Predomina también el patetismo y la conmiseración, esto es el “buenismo”, fruto de cierto complejo social de culpabilidad que, como veíamos al mencionar el informe del Ióé (2004), suele tener en su base el mismo miedo a lo diferente y desconocido que plantea toda alteridad fuerte y cuya presencia y visibilidad es progresivamente creciente.

5. Como corolario de lo dicho, podemos decir que una “auténtica literatura de inmigración no existe en español” (M. Kunz 2002, 135), salvo raras excepciones como las ya citadas más arriba (Inongo vi-Makomé, Donato Ndongo-Bydiogo, Rachid Nini, etc.).

6. Es necesario incorporar o, cuando menos, contrastar con este teórico subgénero narrativo la literatura escrita en español por escritores magrebies, conclusión ésta última que proponemos como antesala de la última parte de este trabajo.

5. Autopercepción de la identidad inmigrante. Desconstruyendo al moro en *Diario de un ilegal*, de Rachid Nini (1999 / 2002)

El mismo Mario Kunz anunciaba ya en el citado estudio las dos vías por las que cabría esperar el próximo advenimiento de una auténtica literatura postcolonial o de inmigración en español: bien como consecuencia de la progresiva y natural hibridación y exposición a la alteridad que irían experimentando los mismos escritores nativos españoles, bien como resultado de una integración rápida de la segunda y tercera generaciones de inmigrantes.

Un anticipo de la que estaría llamada a ser esa primera gran *Bildungsroman* inmigrante en España, la encontramos en *Diario de un ilegal*, de Rachid Nini (2002), periodista y escritor marroquí, que es propia ya del tránsito de la segunda a la tercera fase en el modelo que proponían King, Connell y White para la emergencia de una literatura poscolonial o de inmigración (1995)²⁰.

Como afirman Sami Nair y Juan Goytisolo, en España se diferencia progresivamente entre los *inmigrantes malditos* y los *inmigrantes ganga*. Los segundos (los alemanes en Mallorca, los ingleses en Benidorm o los deportistas de élite, por ejemplo) no necesitan integrarse, de hecho reproducen sus barrios y modos de vida en nuestro territorio; los primeros no pueden hacer esto último y tienen que tratar de integrarse en nuestro sistema. Esta historia, bien conocida por decenas de miles de personas que llegan a nuestro país tratando de ganar un futuro mejor, es registrada con sorprendente frescura, agilidad y sentido del humor por Nini en una novela que, con la perspectiva de los siete años transcurridos desde su traducción al español, se ha convertido en un punto de referencia obligado para esta breve historia de la literatura de inmigración en español.

Diario de un ilegal se construye sobre una historia de soledades, es un relato sobre el egoísmo humano, y también el registro de unas memorias. A diferencia de la mayoría de las novelas sobre inmigración, esta novela nos explica tantas cosas sobre la experiencia del inmigrante en su nuevo entorno de adopción, como sobre su vida anterior, las razones y circunstancias que son clave para que el lector español comprenda mejor esta experiencia, y también para que el lector marroquí (el público natural de este relato en origen) se sienta suficientemente identificado y extraiga sus propias conclusiones acerca de los autoengaños y manipulaciones de las que es objeto el emigrante antes de emprender el viaje.

Para nosotros, lectores españoles, las cuestiones fundamentales que son dramatizadas en este libro con enormes dosis de verismo, son: ¿cómo somos y cómo vivimos los españoles?, ¿cómo nos ven esos *visitantes* que son los inmigrantes? ¿cómo les vemos y valoramos a ellos, los otros? ¿cómo se ve el inmigrante, enajenado de sí, desdoblado en la extraña experiencia de la inmigración?.

²⁰ Según estos autores éstas serían las etapas de dicha teórica evolución: 1ª fase “pre-literaria”: diarios, cartas, canciones que circulan en periódicos y revistas de los mismos inmigrantes; 2ª fase: poemas, historias cortas o reportajes en la lengua materna de los inmigrantes, igualmente en ediciones de la propia comunidad; 3ª fase: publicación de novelas, poesía, teatro o cine de carácter ya claramente postcolonial y, por lo general, en la lengua de adopción; 4ª fase post-migratoria: los textos forman parte ya del canon de la literatura de adopción, marcando la evolución híbrida de ésta (King, Connell y White 1995, págs. XI-XIII).

5.1. Aspectos contextuales

Rachid Nini es periodista y poeta (ésta su única obra narrativa publicada). Dirige el periódico independiente marroquí “La tarde”, que, de forma sorprendente y bastante espectacular, se ha convertido en uno de los de más tirada en un país en que la prensa escrita está muy lejos de las cifras de lectura a las que estamos acostumbrados en el nuestro. Previamente obtuvo bastante popularidad desde el programa de televisión “Nostalgia” de la cadena marroquí M2.

El libro fue publicado originalmente por el Ministerio de Cultura marroquí, en 1999. Sobre esa edición se lleva a cabo la traducción al español en Ediciones del Oriente y del Mediterráneo (2002), año en que se publica precisamente la segunda edición marroquí. La traducción es llevada a cabo por Gonzalo Fernández Parrilla y Malika Embarek López, dentro del programa “Literatura y pensamiento marroquíes contemporáneos” de la Escuela de Traductores de Toledo (Universidad de Castilla la Mancha) y con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Sobre el porqué del viaje a España, de la decisión de emigrar, Nini reconoce lo siguiente:

“Primero quiero aclarar una cosa. ¿Por qué he sacado este libro? No vine a España para escribir un libro. Este no era mi motivo, ni mucho menos el viaje era una cosa para luego contarla en Marruecos. Yo vine como inmigrante clandestino pero no viajé en patera, sino con un visado para un mes, lo que ocurre es que luego me quedé aquí tres años. Vine a España para trabajar, no tenía motivos políticos, ni literarios, ni artísticos. Se trataba de motivos sociales, como los de cualquier joven de 27 años recién licenciado que debe buscarse la vida como los demás”²¹.

La obsesión de este personaje y el motivo fundamental de su viaje de emigración es la búsqueda de una prosperidad económica y, por tanto, de un futuro mejor “Eso es Europa, “no parar” y poder sacar la cartera en un supermercado y comprar todo lo que necesites...” (Nini 2002, 61). La necesidad de trabajar y ganar dinero le lleva a recorrer un itinerario por distintos lugares de la geografía española y sobre todo a ofrecernos las contradicciones experimentadas por un intelectual obligado a poner a prueba su cuerpo en una serie de trabajos manuales (recogida de la naranja en la costa levantina; trabajo en la construcción en un pueblo; en una discoteca de Benidorm, etc.).

²¹ Diálogo sostenido con el escritor en el curso “Imágenes del inmigrante en la literatura y el cine”, Universidad Carlos III (febrero-marzo de 2007).

5.2. Aspectos textuales

En cuanto a su estructura discursivo-enunciativa, el relato se presenta como una suerte de diario, del que el propio autor dirá que reproduce “al 100%” la experiencia biográfica. El “yo” del narrador, se convertirá en un “nosotros” que a menudo designa la experiencia colectiva del grupo de inmigrantes-trabajadores. Aunque hay una elaboración formal evidente y una estructuración de los materiales de este texto, uno de los atractivos de la novela y de su capacidad para “enganchar” al lector es porque se trata de una literatura que rezuma verdad por los cuatro costados.

No estamos ante una novela polifónica, del estilo complejo y a menudo paródico de los palimpsestos de Juan Goytisolo, si bien sí que funciona a lo largo del relato un dialogismo sostenido, normalmente sustentado por un humor muy inteligente donde la ironía se revela como un recurso fundamental. Tenemos un buen ejemplo de ello en el episodio del capítulo 14, donde asistimos a las desventuras de la vida del narrador en Madrid y sus relaciones con una par de pensionistas en el apartamento donde alquila una habitación (Nini 2002, 123); la señora Carmen, prototipo de anciana española, no de mal corazón, pero inevitablemente atrapada en los estereotipos, es objeto de la ironía del narrador, ironía amable con una leve sonrisa:

- “ Tendré que suprimir el pescado de la lista de la compra. Voy a acabar comiendo verduras como los *hippies*, por culpa de estos precios desorbitados dice la señora Carmen sin aliento a causa del peso de las bolsas de la compra.
- Seguro que en Marruecos coméis pescado gratis.
- Sí. Y reparten mejillones por las casas todas las mañanas.
- ¡No me digas! Me voy a vivir allí.
- Muy buena idea. Por lo menos encontrarás niños que saquen a Rex a pasear por el parque. “ (Nini 2002, 128)

En su cara más metareflexiva este relato aborda la cuestión central de **la lengua**, de las lenguas, que adquiere en este autor una importancia muy sintomática:

“Cuando eres un inmigrante ilegal, sin trabajo, sin dinero, te conviertes en un loro. Tienes que aprender muchas lenguas. En este continente los débiles se deshacen de sus lenguas maternas. Tienes que hablar la lengua de los fuertes. Es lo único que garantiza el pan. [...] Los españoles no hablan más que español. Pensé que eran celosos de su lengua. Incluso llegué a pensar que era una cuestión de orgullo. Aunque ahora creo que se debe a que no saben hablar otras lenguas” (Nini 2002, 28).

Y más adelante leemos un párrafo que no tiene desperdicio:

“A veces les comprendo. La televisión ofrece de nosotros la imagen de un país que no es más que una flota incesante de pateras y una juventud desesperada que prefiere morir en alta mar que volver a su país. Esta imagen además de otras desagradables de cadáveres en Argelia provoca aquí inquietud por todo lo que es árabe. Aunque creo que los españoles son un pueblo pacífico. Tienen una inclinación natural hacia la paz. Creo que se nos parecen mucho. Hablan todos a la vez, pero se escuchan unos a los otros. En televisión expresan su descontento de un modo muy natural y la mayoría de las veces con palabras vulgares. O que así las consideraríamos nosotros. Pero para ellos son sólo palabras para expresarse de una manera más sencilla. Durante los primeros meses tuve bastantes dificultades para entender su manera de pensar. Al principio pensé que eran racistas. Lo pensé porque nadie me entendía cuando hablaba en francés. Acabé por darme cuenta de que sólo sabían su lengua materna, no como nosotros que recurrimos muchos al francés porque pensamos que es la lengua de la elite o que nuestra lengua es inapropiada para nosotros. Por eso nos invade el léxico francés de un modo escandaloso. Además, ¿cómo le exigés tú, que vienes del otro lado del mar, a un español que hable contigo en francés en su propia tierra? Nada en absoluto le obliga a hablar contigo”. (Nini 2002: 73-74).

En la citada entrevista con el autor, Rachid Nini respondía así cuando se le preguntaba acerca del factor lingüístico en su libro:

“El primer día, cuando llegué a España, creí que podía hablarle en francés a todo el mundo y esperar una respuesta. Pero no es así. Te contestan en castellano y eso me ayudó a aprender la lengua y a acceder al mercado de trabajo. Hay prejuicios desde el primer día. Tú crees que no hablan contigo porque son racistas, pero tienes que buscar otra explicación. Siempre hay otra explicación detrás de las cosas. La cuestión de la lengua era para mí muy importante”.

La novela, por otra parte, también refleja la conciencia de la dificultad de prosperar como escritor en una lengua “que nadie entiende” (172) y que, “para colmo”, se escribe de derecha a izquierda en vez de izquierda a derecha...

A medida que la novela va progresando y se acerca hacia el final, su fragmentarismo, propio de la forma diario, se va haciendo más patente y el desconcierto del lector para saber dónde y cuándo se encuentra es mayor. A cierto descuido estructural entiendo que voluntario (que no quiere traicionar la “verdad” de estos textos, tal y como se

fueron escribiendo a tenor del tiempo disponible y de las circunstancias que en cada momento vivía su autor) se une la estrategia de obligar al lector a “seguir” los pasos del personaje, su intensa movilidad, tratando de orientarse de forma paralela al modo en que, rápidamente, debe el personaje adaptarse a las circunstancias y controlar los resortes básicos de su entorno para encontrar trabajo, cama y comida en cada lugar.

Muchos de los temas fundamentales de este tipo de literatura los encontramos muy vivamente representados en esta novela: el racismo blando de los españoles y de los propios colectivos inmigrantes, su heterogeneidad, la débil frontera que los separa a veces de la indigencia o del crimen, los resortes de su memoria, el miedo a ser detenido, la nostalgia por el regreso, las diferencias culturales en cuanto a la visión sobre la mujer, etc. Respecto al marco legal, hay varias escenas muy representativas de las dificultades en que se encuentran los emigrantes, necesitados de ganar dinero a costa de la más impune explotación e inseguridad en sus condiciones laborales. El capítulo 15, en el que el narrador y sus compañeros siguen trabajando en la construcción en un pequeño pueblo levantino, nos ofrece una escena muy sintomática en el despacho del abogado que tiene que redactarles los contratos tras varias semanas de trabajo clandestino. Ellos saben que no van a poder firmar contrato alguno, al no disponer de permiso de trabajo o afiliación a la Seguridad Social (Nini 2002, 134 y ss.); la escena es descrita de forma austera y cortante; las conclusiones las saca el lector. Nada de maniqueísmos.

La clave, a fin de cuentas, para Rachid Nini es la política y los modelos para la integración. Su percepción de la propia actitud marroquí a este respecto es otra muestra más de la ausencia de maniqueísmo en su relato: “En realidad nosotros somos gente muy compleja. A veces ni yo mismo me entiendo. En cuanto a nivel de integración, los marroquíes son los que menos se integran, porque siempre consideran que su cultura es mejor. Por eso, fuera de su país se comportan como si estuvieran en realidad en el suyo. Eso hace que atraigan las miradas más que otros” (Nini 2002, 75).

El escepticismo de Nini respecto a las posibilidades reales de una “integración” cultural de las comunidades inmigrantes marroquíes en España es también sintomático de la situación. Según su criterio, la convivencia debería basarse más bien en un riguroso respeto por la ley del país de acogida, y no tanto por la “integración” de una identidad cultural en la otra.

4. Algunas propuestas, a modo de conclusión, desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua y la cultura españolas a alumnos inmigrantes o en entornos educativos multiculturales

Cerca de 200 millones de personas viven fuera del país donde nacieron; constituyen una auténtica nación o, mejor, un “continente”, “un continente a la deriva”. Las grandes migraciones han sido un fenómeno consustancial a la historia de la humanidad, pero nunca antes éstas habían adquirido una dimensión global, ni estaban cambiando la fisonomía de nuestras ciudades y la realidad de nuestro día a día como la que nuestro país está experimentando en los últimos 12-15 años. ¿Qué podemos hacer desde el sector educativo, desde la escuela y, por supuesto, también desde la universidad?²¹.

1. Favorecer el conocimiento de las literaturas de otras culturas y lenguas, exponer tanto al alumno nativo a lo extranjero, como al alumno extranjero a lo nativo. Si se expone al alumno a imágenes tanto estereotipadas como integradoras del “otro” podrá minimizarse el enquistamiento de posturas defensivas y el predominio de actitudes de rechazo y miedo a lo diferente. En el caso de la educación a adultos, se debería buscar la comprensión de la diferencia y de la constitución de la propia identidad a partir de la relación dialógica entre “lo dado” (lo heredado, la tradición, el legado nacional, etc.) y “lo creado” en las nuevas situaciones de comunicación y convivencia.

2. Desmitificar las versiones reductoras de “lo español”, fundamentalmente a través del estudio de los procesos históricos de construcción de la propia identidad nacional contra el fondo de las imágenes de “los otros”.

3. Atender progresivamente a las manifestaciones literarias y artísticas de los colectivos inmigrantes, aunque sea en sus fases orales o de escritura emergente, trabajando por tanto con un concepto amplio de cultura, para incluir otros tipos de manifestaciones literarias populares.

4. Evitar maniqueísmos, observando las contradicciones en ambos lados, en la sociedad receptora y en los colectivos inmigrantes. Fomentar, por tanto, un modo dialógico de interpretación de los textos (sean de la naturaleza que sean), teniendo en cuenta que la ambigüedad y orientación indirecta de los discursos literarios son en buena medida los

²¹ En el momento de corregir las pruebas de este texto tengo acceso a un libro de especial relevancia por su nivel crítico y proyección pedagógica, *La mirada del otro*, de José M. Querol y M^a Victoria Reyzábal (2008).

estímulos que implican al lector en el trabajo de interpretación de sus sentidos y, por consiguiente, en la obtención del placer propiamente literario. De esta forma, conviene evitar la reducción de lo literario al puro testimonio o documento sociológico. Los textos literarios refractan la realidad al mismo tiempo que construyen realidades de ficción, a veces alternativas a aquélla, y lo hacen a través de estrategias formales que los alumnos han de aprender a valorar e identificar.

5. En relación a lo anterior, formar a los alumnos en el conocimiento y comprensión del funcionamiento de las distintas tendencias de representación verbal literaria de los sujetos inmigrantes y los acontecimientos propios de su experiencia. Parte de dicho proceso habrá de ser la vinculación del componente estético de la estructura literaria con los valores y las visiones del mundo y de las relaciones con la alteridad que se derivan de dichas decisiones de elaboración formal.

6. Por último, y no por ello menos importante, se prestará especial atención a la representación del discurso del “otro”, de los inmigrantes, en los textos literarios. El grado de autonomía y verosimilitud de la palabra de los personajes inmigrantes, dentro de la estructura verbal-formal de la obra, será indicativo del nivel de responsabilidad literaria con que el autor o autora hayan emprendido y logrado su escritura.

Referencias bibliográficas

Obras literarias:

BINEBINE, Mahi (2000), *La patera*. Trad. de Marie-Paule Sarazin. Madrid, Akal.

BONILLA, Juan (2003), *Los príncipes nubios*. Barcelona, Seix Barral (Premio Biblioteca breve 2003).

BOUISSEF REKAB, Mohamed (2002), *El dédalo de Abd El-Krim*. Granada, Port-Royal.

CEREZALES, Marta, MORETA, Miguel Ángel y SILVA, Lorenzo (eds.) (2004), *La puerta de los vientos*. Barcelona, Destino [antología de cuentos marroquíes en español].

CHAKOR, Mohamed y LÓPEZ GORJÉ, Jacinto (1985), *Antología de relatos marroquíes en lengua española*. Granada, Ediciones Antonio Ubago.

CHAKOR, Mohamed y MACÍAS, Sergio (1996), *Literatura marroquí en lengua castellana*. Madrid, Ediciones Magalia.

GARCÍA BENITO, Nieves (1999), *Por la vía de Tarifa*. Madrid, Calambur.

GOYTISOLO, Juan (1982), *Paisajes después de la batalla*. Madrid, Espasa Calpe.

GOYTISOLO, Juan (1995), *Makbara*. Barcelona, Mondadori.

LÓPEZ GORJÉ, Jacinto (1999), *Nueva antología de relatos marroquíes*. Granada, Port-Royal ediciones.

MENDICUTTI, Eduardo (1993), *Los novios búlgaros*. Barcelona, Tusquets.

MORAL, Ignacio del (1992), *La mirada del hombre oscuro*. Madrid, S.G.A.E.

MUÑOZ MOLINA, Antonio (2002), *Sefarad. Una novela de novelas*. Madrid, Punto de Lectura.

NINI, Rachid (2002), *Diario de un ilegal*. Madrid. Editorial Oriente y Mediterránea.

SILVA, Lorenzo (2001), *El nombre de los nuestros*. Barcelona, Destino.

SILVA, Lorenzo (2001), *Del Rif al Yebala*. Barcelona, Destino.

SILVA, Lorenzo (2004), *Carta blanca*. Madrid, Espasa Calpe (VIII Premio Primavera de novela).

Bibliografía secundaria:

ANDRÉS-SUÁREZ, I., KUNZ, M. y D'ORS, I. (2002), *La inmigración en la literatura española contemporánea*". Sevilla, Verbum.

AFFAYA, Nouredine y GUERRAOUI (2005), *La imagen de España en Marruecos*. Barcelona, Fundacion CIDOB.

BAJTÍN, Mijaíl M. (1989), "Autor y personaje en la actividad estética". En *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Bubnova, México, Siglo XXI, 3ª ed., págs. 13-190.

BAJTÍN, Mijaíl M. (1994), "El autor y el héroe en la actividad estética". En *Criterios*, La Habana, n. 31, enero-junio, Trad. de Desiderio Navarro, págs. 109-130.

BAÑÓN, Antonio (2002), *Discurso e inmigración. Propuesta para el análisis de un debate social*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

BAUMAN, Zygmunt (2006), *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Valladolid, Arcadia.

CASTAÑO RUÍZ, Juana (2004), "Discurso literario e inmigración: escritores y tipología de textos". *Revista electrónica de estudios filológicos*, nº 7, junio 2004.

DIETZ, Bernd (2001), "Del límite al contenido: literaturas de frontera y construcción del canon". En Hermosilla, Mª Ángeles y Pulgarín, Amalia (2001) págs. 13-53.

D'ORS, Inés (2003), "Emigración y lenguaje". En *La emigración en el mundo hispánico: huellas literarias*. Quimera, n. 231; Irene Andrés-Suárez (coord.), págs. 25-30.

ELENA, Alberto (1997), *Los cines periféricos: África, Oriente Medio, India*. Barcelona, Paidós.

ENZENBERGER, Hans Magnus (2002), *La gran migración: Treinta y tres acotaciones*. Barcelona, Anagrama.

- GIDDENS, Anthony (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona.
- GOYTISOLO, Juan (1982), *Crónicas sarracinas*. Madrid, Alfaguara (bolsillo) 1998.
- GOYTISOLO, Juan y NAÏR, Sami (2001), *El peaje de la vida*, Aguilar, Madrid.
- GOYTISOLO, Juan (2003), *España y sus Ejidos*, HMR, Madrid.
- GNISCI, A. (ed), *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona Crítica.
- HERMOSILLA, M^a Ángeles y PULGARÍN, Amalia (2001), *Identidades culturales (Actas del Congreso Internacional, Identidades Culturales, Córdoba, octubre 1999)*. Córdoba, Servicio de Publicaciones.
- IOÉ (Colectivo de Intervención Sociológica) (2005), “Ciudadanos o intrusos. La opinión pública española ante los inmigrantes”. *Papeles de Economía Española*; Fundación de Cajas de Ahorro; n° 104, págs. 194-209.
- KING, Russell, CONNELL, John y WHITE, Paul (1995), *Writing across Worlds. Literature & Migration*. New York y Londres, Routledge.
- KUNZ, Mario (2003), “Dramas de la inmigración”. En *La emigración en el mundo hispánico: huellas literarias*. *Quimera*, n. 231; Irene Andrés-Suárez (coord.), págs. 12-17.
- MARTÍN CORRALES, Eloy (2002), *La imagen del magrebí en España – una perspectiva histórica -, siglos XVI-XX*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- MOLL, Nora (2002), “Imágenes del otro. La literatura y los estudios interculturales”. En Gnisci, A. *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona, Crítica, págs. 347-389.
- NAIR, Parvati (2005), *Rumbo al norte. Inmigración y movimientos culturales entre el Magreb y España*. Trad. de C. Sanders; Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- NERI, Francesca (2002), “Multiculturalismo, estudios postcoloniales y descolonización”. En Gnisci, A., *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona, Crítica, págs. 391-436.
- QUEROL, José M. y REYZÁBAL, M^a Victoria (2008), *La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género*. Madrid, La Muralla.

SAID, Edward (1990), *Orientalismo*, Madrid, Prodhufi.

SAID, Edward (1996), *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama.

SOLER-ESPIAUBA, D. (coord.) (2004), *Literatura y pateras*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía / Akal.

TÖTÖTSY, S. (1999), “Estudios postcoloniales: el “Otro”, el sistema y una perspectiva personal, o esto (también) es literatura comparada” en Romero, D. (ed.) *Orientaciones en Literatura Comparada*, Arco Libros, Madrid, (199 – 204).

VEGA, María José (2003), *Introducción a la crítica postcolonial*. Barcelona, Crítica.

Sobre los autores

Esther Alcalá Recuerda es doctora en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del Programa de Investigación Comunicación Intercultural y Diversidad Lingüística, del grupo MIRCo (Multilingüismo, Identidades sociales, Relaciones intercomunitarias y Comunicación) y del Consejo del Instituto Universitario de Investigación IMEDS (sobre Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social) en la UAM. Completó su formación multidisciplinar con la Acción Formativa de Postgrado en Migraciones y Relaciones Intercomunitarias (1ª edición), impartida por la UAM y el IMSERSO, especializándose en Mediación Social e Intercultural. Entre sus publicaciones, es coautora del libro: *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, dirigido por Luisa Martín Rojo.

Fermín Martos Eliche es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y profesor titular de español del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Tiene amplia experiencia en la formación de profesores de español de todo el mundo. Ha colaborado en numerosos proyectos educativos y publicado artículos especializados en ELE. Sus últimos trabajos están relacionados con el aprovechamiento de las TICs en la enseñanza del español.

Mònica Molina Domínguez, licenciada en Filología Hispánica en la Universitat de Girona (1997) y dedicada a la enseñanza de segundas lenguas a personas adultas inmigrantes desde 1998. Actualmente, lleva a cabo la formación de facilitadores / as para la realización de *Círculos de Conversación*, en *l'Associació per a la recerca i l'acció comunitària, EINA*, en Salt (Girona).

Diego Ojeda Álvarez, profesor de Educación Secundaria en Motril (Granada), en 2000 obtuvo el certificado O.C.R. (Oxford – Cambridge – Royal Society of Arts) de profesor de Español como Lengua Extranjera. Ha sido asesor de Educación Intercultural en la Delegación Provincial de Educación de Almería (2001-2003) y Profesor de ATAL (inmigrantes) itinerante en centros de secundaria de Motril (Granada) entre 2003 y 2006. En 2006 obtuvo el Máster de Profesor de Español como Segunda Lengua en la UNED y desde Septiembre de 2006 es asesor de Formación en el Centro del Profesorado de Motril.

Genisa Prat San Román es pedagoga social y miembro de Desenvolupament Comunitari. Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus estudios de postgrado los realizó en Educación Social en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona y fueron

dirigidos por el Dr. Antoni Petrus. Ha trabajado en multitud de proyectos relacionados con disminución, inmigración, interculturalidad, participación comunitaria, metodología aplicada a la formación, mediación comunitaria y a la resolución de conflictos de valores, sobre los que además tiene varias publicaciones, entre los que destacan las dedicadas a mediación intercultural.

Aurelio Ríos Rojas es licenciado en filología semítica (arabo-islam) por la Universidad de Granada (1987), Máster de didáctica de español Lengua Extranjera en la Universitat de Barcelona (1991) y suficiencia investigadora en Lingüística Aplicada en la Universidad de Granada (2003). Ha sido profesor de español LE del Asuntos Exteriores, del Instituto Cervantes y actualmente del Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada) donde es profesor de español y formador de formadores. Colabora como formador asiduamente en otras instituciones (UIMP, I. Cervantes, Universidad Internacional de Andalucía, Editorial Difusión...), así mismo es profesor y tutor del Master de Enseñanza de español de la Universidad de Granada, Salamanca y UIMP. Coautor del manual de superior “Ventilador” (Difusión, 2007). Sus áreas de investigación son Competencia Comunicativa Intercultural, Culturas de aprendizaje, didáctica del español segunda lengua para personas inmigradas y conciencia lingüística cultural.

Guadalupe Ruiz Fajardo es la directora de los Programas de Lenguas del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Columbia, Nueva York. Es doctora en Filología Hispánica (Didáctica del español como lengua extranjera) por la Universidad de Granada, donde ha sido profesora titular del Centro de Lenguas Modernas durante muchos años. Ha sido también profesora en la universidad de Lund y de Umeå en Suecia y en algunos Institutos de Enseñanza Media de Andalucía. Es también coautora de manuales como *Abanico* (1995) y *El Ventilador* (2006), de Difusión.

Domingo Sánchez-Mesa Martínez es doctor en Filología Hispánica y profesor titular de literatura comparada en el Departamento de Humanidades (Filosofía, Lengua, Teoría de la literatura y Estudios Clásicos) de la Universidad Carlos III de Madrid. Sus líneas de investigación han abarcado desde la cibercultura hasta las relaciones entre cultura y cine. Fue director de los Cursos para Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Actualmente participa en el proyecto de investigación “Imagologías, imágenes el otro: construcción discursiva de la literatura y el cine en la España contemporánea”.

www.unia.es

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Fundación
CAJA RURAL
DEL SUR