
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes

Martina Tuts
Concha Moreno

*... Y yo sabía ya, al entrar en una ciudad,
por muy piadosos que fueran sus
habitantes, por muy benévola la sonrisa de su
rey, sabía yo que no nos darían la llave de
nuestra casa. Nunca nadie se acercó
diciéndonos, "esta es la llave de vuestra casa,
no tenéis más que entrar."
Hubo gente que nos abrieron su puerta y
nos sentaron a su mesa, y nos ofrecieron
agasajo, y aún más.
Éramos huéspedes, invitados. Pero
nosotros no pedíamos eso, pedíamos que nos
dejaran dar. Porque llevábamos algo que allí,
allá, donde fuera, no tenían: algo que
solamente tiene el que ha sido arrojado de raíz,
el errante, el que se encuentra un día sin nada
bajo el cielo y sin tierra: el que ha sentido el
peso del cielo sin tierra que lo sostenga.*

María Zambrano
*La tumba de Antígona*¹.

1. Reflexiones previas. Sobre actitudes y conductas

Quienes hemos "emigrado" a nuevos espacios lingüísticos alguna vez, recordamos con cierto humor los intentos a menudo desesperados de nuestra profesora a la hora de hacernos entender conceptos, palabras, giros no siempre presentes en nuestro idioma materno y la propia desesperación por no captar las expresiones pronunciadas, junto con la desagradable sensación de parecer idiotas, cosa que intentábamos compensar con nuestra mejor sonrisa, por aquello de echar mano de "muletas universales de comunicación".

Cuando a estas circunstancias se une la inmigración por razones económicas, políticas o de desamparo, en contextos culturales de origen contruidos sobre parámetros de comportamientos diferentes, el desconcierto crece. Al desconocimiento del idioma se suman

¹ Zambrano, M. (1967): *La tumba de Antígona*. Siglo XXI. México.

el miedo a lo extraño, a formas de vida y escalas de valores enfrentadas, al individualismo y a la competitividad, muchas veces impropios de sociedades solidarias.

Hagamos un rápido ejercicio de sinceridad. Las personas que se dedican a la enseñanza en contextos multiculturales se encuentran con sistemas de aprendizajes distintos, con actitudes y aptitudes a veces complementarias y a veces contradictorias. Y surgen las comparaciones desde lo conocido. “Ellos y ellas” son la prueba en negativo de la foto: indisciplinados, in-adaptados, im-puntuales, no entienden, no quieren aprender, no quieren integrarse, etc. No cuestionamos el modelo de referencia, porque es el que nos pertenece por derecho: una sociedad judeocristiana, en muchos casos, de origen grecolatino, de lógica cartesiana y, más recientemente, de valores democráticos y de libre mercado. Quien no se ajusta a este modelo, por lo tanto, es diferente. Cada persona mira hacia el mundo desde su propia ventana, su propia “casa cultural”, como recuerda Geert Hofstede (1991), en la que lo propio se considera lo normal. Quien quiera entrar en el club, deberá adaptarse. Incluso los “bienintencionados”² trataremos de agilizar su asimilación, minimizando las diferencias: “mi hija está en clase con una chica rumana pero parece española; *no se nota nada* que Ahmed sea marroquí, se parece a mi primo de Granada; fíjate en Ludmila, habla *sin acento...*”. Creemos contribuir, de esta manera, a evitar el conflicto, borrando las señas de identidad de quienes nos rodean para adecuar su comportamiento y sus hábitos de vida -a veces incluso sus rasgos étnicos-, a referentes personales que nos ofrecen seguridad.

En el contexto escolar, este modelo asimilador se da con frecuencia, considerando lo diferente con cierta complacencia y curiosidad, hasta el punto de que una maestra les preguntara a unos niños con rasgos africanos, el primer día de clase, cómo era un día de fiesta en su país y obtuvo por respuesta la descripción del día de Reyes celebrado en casa de sus abuelos de Galicia: los niños eran españoles nacidos en Madrid de una madre gallega y de un padre de Zimbabwe nacionalizado español³.

Tanto en la educación formal como en la no formal, ya no se pone en duda la voluntad de los educadores y educadoras de evitar modelos centrípetos de adaptación por asimilación. En interrelación con adultos, como veremos más adelante, esta misma conducta se repite, con otros parámetros.

Donde hay diversidad, hay conflicto. Y donde hay conflicto, hay creatividad y voluntad por sobrevivir de la mejor manera. En las crisis provocadas por las carencias de las guerras, las poblaciones suelen echar mano de la imaginación para hacer la vida más soportable.

La diversidad en las sociedades industrializadas choca no con culturas, ni con civilizaciones -mal que le pese a Samuel Huntington (1997)-, ni con religiones, sino,

² Tomamos prestado el término utilizado por Lourdes Miquel (2003:5-6): «Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes», en *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*, Carabela n.º 53 SGEL Madrid.

³ Jean-Louis Sagot-Duvaurox (2004: 47-54), narra una experiencia similar y llama la atención sobre el impacto de la etnicidad. Una niña francesa a la que le pregunta la maestra “¿de dónde vienes?” contesta dando su dirección. A un niño de nacionalidad francesa pero con rasgos africanos le hace la misma pregunta y cuando éste le contesta con el nombre de su calle, la maestra se queda “decepcionada”. Obviamente, sin mala intención pero con curiosidad morbosa por lo *diferente*, se esperaba una respuesta más exótica. Lo mismo ocurre cuando se les pregunta a los niños y niñas por “su” cultura, como si fuera atávica. Damos por sentado que los alumnos y alumnas autóctonos no tienen “su” cultura sino que comparten “la” cultura, a saber la que se enseña en la escuela. Al preguntarle a un niño o una niña por “su” cultura, limitamos esta a lo meramente anecdótico de sus tradiciones ya que la cultura abarca, además de esta herencia forzosa que supone la lengua y las costumbres, otra cultura “pensada” que sólo se adquiere a través de un proceso consciente de educación y aprendizaje además de la aportación de la creatividad, investigación, evolución e innovación del pensamiento... impropios de la capacidad de razonamiento de un niño.

fundamentalmente, con conceptos más generales de individualismo o de solidaridad. Quienes trabajamos con personas de otras latitudes, sabemos hasta qué punto debemos replantearnos pautas de comportamiento, programaciones de cursos o actividades y prioridades, ya que, muchas veces lo que nos parece de primera importancia, para otras personas pasa a segundo plano. La rentabilidad y la economía (también de tiempo) se ven ignoradas y sustituidas por el contacto humano, la solidaridad con compañeras, o simplemente la atención a la familia. Quizás sea este último concepto el que encierre la mayoría de las claves sobre el conducta humana y su diferenciación.

La asociación “Madrid Puerta Abierta”⁴ organiza cada año un encuentro entre jóvenes adultos dentro del programa *Euromed* de la UE. Éstos proceden de países de la cuenca mediterránea, concretamente Francia, España, Túnez y Marruecos. Los grupos marroquíes y tunecinos presentan un alto grado de homogeneidad cultural pero no es el caso de los grupos que proceden de España o de Francia dónde – más aún en esta última- nos encontramos con lo que se ha dado en llamar, no siempre con fortuna, los inmigrantes de segunda o tercera generación⁵. En una sesión de dinámica de grupos, se pidió a los jóvenes que se situaran del lado del cartel del SI o del NO, según estuvieran de acuerdo o no con las aseveraciones que se les iban a leer, con el objetivo de desmontar prejuicios y estereotipos. Entre las frases que se les leyeron estaba ésta: “Una familia se compone de un hombre, una mujer y unos hijos”⁶. Observamos que de las dieciocho personas que formaban el grupo, todas se situaron del lado del NO. Éstos fueron algunos de los argumentos que dieron:

- *Yo me he criado con mi abuela y unos tíos. ¿No éramos una familia?*
- *Mi madre nos tuvo a mi hermana y a mí siendo soltera.*
- *Mi familia son mi padre, mi madre, mis hermanos, mis abuelos, mis primas y mi tía Zaida. Vivimos todos juntos. Nada se decide sin el consentimiento de todos.*
- *Una amiga mía vive con su madre y la amiga de su madre. Ella dice que tiene dos madres y se la ve muy feliz.*
- *Yo tendré un hijo, pero no creo que me quiera casar. Y mi hijo y yo seremos una familia, claro que sí.*
- *Las personas que se han educado sólo con sus padres o un miembro de la pareja son más individualistas y egoístas. La familia como tribu te enseña cómo debes comportarte en la sociedad. Hay que ser solidario. Tú no eres importante. Lo importante es el grupo.*

Analizamos:

El concepto de familia como vemos tiene varias interpretaciones y lo que nos pareció realmente sorprendente es que para ninguno de estos y estas jóvenes, el modelo de referencia fuera la “familia tradicional (occidental)”.

⁴ “Madrid Puerta Abierta” es una asociación ubicada en el madrileño barrio de Lavapiés que ofrece actividades e infraestructura de apoyo a niños y niñas y adolescentes autóctonos y de procedencia extranjera.

⁵ En el curso “Los hijos de los inmigrantes” celebrado en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid en 2003, el profesor Andrés Tornos pone en tela de juicio esta denominación. Con él, nos cuestionamos sobre la terminología a utilizar cuando nos referimos a personas adultas que, muchas veces, han nacido en los países de destino y nos preguntamos hasta cuándo serán considerados “inmigrantes” quienes no han elegido este proyecto como propio y a menudo se consideran a sí mismos completamente identificados con la cultura de adopción. Por otra parte la inadecuación terminológica nos parece sintomática del fracaso “moral” de las políticas de integración a lo largo de los últimos treinta años.

⁶ Afirmación realizada por Ana Botella en una entrevista.

La actitud, en este caso, de cada joven supuso el punto de partida de una larga conversación sobre valores, referentes afectivos y modelos de sociedad que, más de una vez, produjeron reacciones de burla, de rebelión o de cierta agresividad. En todo caso, lo interesante de la experiencia fue la valoración del propio concepto de individualismo *versus* solidaridad y, más específicamente la confrontación de la concepción de ésta, según nos situáramos desde el enfoque occidental o extra-occidental del término, ya que, si bien solemos asociarlo con nuestra actitud para con las personas en situación de desigualdad social o política, observamos que "desde el otro lado" significaba también un proceso de interdependencia del grupo y del individuo.

En las acciones formativas tanto desde la educación formal como desde la no formal, creemos indispensable recoger este tipo de vivencias, y establecer un consenso terminológico básico que nos permita, entre otras cosas, hablar un idioma complejo y que abarque el mayor número posible de matices, con tal de encontrar puntos de confluencia que ofrezcan líneas de trabajo cooperativo.

En un curso español para mujeres magrebíes en Villaverde (Madrid), se matricularon diecisiete. A la semana habían desaparecido cinco, que reaparecieron un mes después haciendo "imposible" la recuperación de las clases perdidas para su buen aprovechamiento, según su desesperada -y poco experimentada- profesora. Cuando se les preguntó por qué habían faltado tanto tiempo, su respuesta siempre tuvo que ver con su disponibilidad para acompañar a niños pequeños, a personas enfermas, a vecinas en apuros, etc. Claro que sabían que aprender el idioma era importante para ellas, pero ¿no lo es más echarle una mano a quien te necesita? El hecho es que al final de curso, hablaban igual que las demás.

Analícemos:

¿Qué importancia tienen entonces las clases? ¿Cuál es el papel del profesor o profesora? Si estas cinco mujeres llegaron a resultados similares a los de sus compañeras a pesar de no haber asistido a todas las clases, ¿deberíamos cuestionarnos el sentido de éstas?

En nuestra opinión, las clases tienen un valor que va más allá de la enseñanza de la lengua entendida de una manera convencional. Las clases son un lugar de encuentro en el que quien enseña se convierte –debería hacerlo- en puente facilitador entre la cultura de llegada y la de las personas inmigrantes. Nos vendría bien recordar que para el aprendizaje la motivación es un factor fundamental y que puede hablarse de motivación "instrumental", cuando la lengua es una necesidad práctica e inmediata; y de una motivación "para la integración", cuando la lengua se ve como un elemento positivo que ayudará a quien se la apropia a formar parte de cualquier comunidad. Quien enseña debe conseguir no poner por encima de los valores humanos los contenidos lingüísticos, tan importantes por lo demás, para ese segundo objetivo.

Volvamos al concepto de la solidaridad entendida de manera extra-occidental y observemos cómo, desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje de una lengua instrumental en las personas adultas mencionadas se afianzaba cuanto más en relación estaba con otros contenidos que los propiamente lingüísticos, producto de su uso en un contexto comunicativo real, producto también de un filtro afectivo que las hacía sentirse necesarias en el progreso de sus compañeras. La asistencia a clase de estas mujeres se convertía en un proceso de apoyo a las que no podían asistir, en una clara afirmación de "hoy por ti, mañana por mí", en el que, además, aquellas colaboraban con aportación de expresiones coloquiales o léxico específico del ámbito doméstico o de servicios (bayeta, como los chorros del oro, desatascador... escaras, tranquilizante, tiritas...) que incorporaban a su vez las demás.

De nuevo, esta experiencia nos hizo reflexionar sobre la actitud previa y el enfoque que damos a nuestras clases, cuando hacemos prevalecer la dimensión estrictamente lingüística que limita la LE a su uso instrumental.

En este artículo, no nos detendremos a explicar metodologías de trabajo que desarrollan con mucho acierto otros compañeros y compañeras de viaje. Intentaremos ofrecer un punto de reflexión sobre actitudes y conductas que nacen de la diversidad y que motivan, a veces de manera inconsciente, muchos de los comportamientos que dificultan la convivencia.

2. Miopía o presbicia: ¿Cómo me ves?

Miopía es, a todos los efectos, la incapacidad de ver de lejos; presbicia la dificultad de ver de cerca. En ambos casos necesitaremos lentes correctoras que nos permitan desarrollar una imagen fidedigna de la realidad para atribuir a cada objeto su dimensión en el espacio.

Tratar el tema de la adaptación, de la inserción o de la integración positiva de manera objetiva es una falacia. Sería como pretender equiparar el cerebro humano a un sistema informático de datos asépticos.

La construcción mental que vamos haciendo del hecho migratorio padece la deformación del punto invertido de la visión, en el que se forma la imagen. La dificultad de obtener una imagen nítida de una persona, un concepto, una situación, proviene de nuestras propias carencias y creencias y, en el terreno de la inmigración, tan delicado es (no) ver de cerca como (no) ver de lejos. La aplicación de medidas adecuadas y de una política de integración sólida, coherente y respetuosa con la evolución de las sociedades, depende de esa capacidad de corregir la mirada. De lo contrario, corremos el peligro de caer en la categorización y la estratificación y en la percepción errónea de la superioridad de ciertos grupos humanos sobre otros.

La necesidad de ubicarnos socialmente, por otra parte, nos lleva a dibujar la personalidad de quienes nos rodean, basándonos en una información mínima que nos transmiten en algunos casos estas mismas personas y en otros, más numerosos, unas terceras. Clasificamos, de esta manera, conceptos en categorías, recurriendo al estereotipo.

En los años sesenta, en pleno *boom* turístico español, una amiga entró a trabajar en una agencia de alquiler de apartamentos en Bruselas. No había pisado España, difícilmente la ubicaba en el mapamundi, no existía Internet. Le fueron contando cómo era la Costa Brava, cómo se comía “en España”, cómo eran “los españoles”, etc., haciendo caso omiso –por desconocimiento– de las grandes riquezas y variedades de las distintas autonomías (en esa época, regiones).

Como era buena comunicadora, transmitía a los clientes toda esa información, adornada con su propio entusiasmo por una zona que desconocía por completo, y por una cocina exótica que sólo había catado en postales. Lo más sorprendente era que, cuando estas personas volvían de sus vacaciones, le decían a esta amiga: “Es exactamente cómo nos lo ha descrito”.

La realidad se parecía a lo descrito... ¿No sería más correcto pensar que la descripción hecha se correspondía con la realidad? No... porque al transmitir un estereotipo positivo sobre un lugar, unas personas, unas tradiciones, por muy parcial que sea la información, quienes viajaban iban condicionados por un referente también positivo, lo que la psicología

social interpretaría como el componente afectivo de la actitud⁷, consecuencia directa del componente transmitido a la hora de contratar el viaje, este último también simplificado por incompleto. Estas personas volvieron pues con una imagen “fiel” de “España”, que se correspondía con lo que se les había vendido, pero evidentemente, les faltó la auténtica dimensión cognitiva, a través de procedimientos de comparación, inferencia, interpretación y discusión, como define Neuner (1997:48) el aprendizaje de lo extranjero.

En el contexto de la interrelación con las personas inmigrantes, sólo se cumple con una parte de estos procedimientos: comparamos, inferimos e interpretamos, pero no llegamos a negociar los significados, es decir a debatir.

Existirían, por lo tanto, dos formas de estereotipos claramente encontrados, a través de lo que Mead ha definido como “generalización creativa” (1994:26), a saber, la capacidad de manejar estereotipos dinámicos, utilizando la caracterización simplificada como primera herramienta de acercamiento a la otra persona diferente, por curiosidad, transformándola en un instrumento de comunicación e interrelación efectivo que le llevará más allá de la comparación hacia la discusión, enriquecedora para ambas. De lo contrario, la momificación del estereotipo inicial se incrementará a través de la elaboración mental de los prejuicios que llevan a la discriminación, al tiempo que la argumentan y la justifican, provocando lo que Marta Casas Castañé (1999: 23-35) ha dado en llamar la “profecía autorrealizable”.

Un ejemplo ilustrador de este mecanismo sería el siguiente:

Fueralandia es un país caótico (estereotipo).
Me roban la maleta en el aeropuerto de Fueralandia (hecho objetivo).
Todos los fueralandeses son ladrones (prejuicio).
No quiero que ninguno de ellos viva en el mismo edificio que yo (discriminación).
{Yo soy fueralandés, por lo tanto soy un ladrón, está demostrado (profecía autorrealizable).}

Las causas del prejuicio están en quienes lo sostiene, dice Miguel Pajares (2000:12). Y para que desaparezcan, quienes tienen que cambiar no son sus víctimas sino quienes, desde el grupo mayoritario lo fomentan.

3. Racismo e inmigración

Al hablar de inmigración, es inevitable hacerlo del concepto de racismo. Resulta difícil creer que en los inicios del siglo XXI vivamos a su sombra. Los estudios sociológicos revelan que hasta los años noventa, los y las españolas no manifestaban actitudes racistas y se comportaban con respeto hacia las personas de otras nacionalidades y culturas. Hoy, sin embargo, las cosas son bien distintas.

¿Qué pasó?

En los principios del año 2000, los inmigrantes censados en España no alcanzaba el millón de personas. En octubre 2004, se habla de tres millones, sin contar a las personas en situación irregular.⁸

⁷ Creemos fundamental no confundir los conceptos de *actitud* y *conducta*. La conducta sería consecuencia de la actitud si bien ésta también viene dada por la interpretación del comportamiento de la otra persona.

⁸ En 2000 la población extranjera empadronada en España era de 923.879 personas. En octubre 2004 alcanza 3.140.000 personas. Fuente: INE y El País 14/10/04.

A pesar de este notable incremento y de la situación geográfica de España-frontera, el porcentaje de inmigrantes se mantiene en cifras relativamente bajas. El que la población española en su conjunto reaccione con preocupación ante esta situación se debe, principalmente, a la novedad del fenómeno. Tradicionalmente país de emigrantes, la mejora en las condiciones económicas, el desarrollo de la democracia y la creación de un 'Estado del Bienestar' han convertido a España en un destino tan "apetecible" como lo fueron en su día Francia –cuya población de origen extranjero anda ya por la cuarta o la quinta generación ya nacionalizada y alcanza cuatro millones de inmigrantes en situación regular, sobre un total de sesenta y un millón de habitantes⁹ o Alemania con un recorrido similar aunque, a nuestro parecer, menos exitoso. La idoneidad de los modelos de integración de los distintos países receptores de Europa sería materia de otro artículo, pero creemos necesaria una reflexión profunda sobre las *Leyes de Convivencia*, más que de Extranjería, que determinarán las pautas de comportamiento de los antiguos y de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del futuro.

En palabras de Tomás Calvo Buezas (2000:47), "la conexión entre racismo e inmigración es doble y contradictoria. Es dudoso afirmar que la emigración genera racismo. La falta de correspondencia entre volumen migratorio y actitudes¹⁰ racistas muestra que estas últimas tienen una lógica propia que es desatada por aquel, poco más. Sin embargo y paradójicamente, uno de los motivos por los que las personas emigran en la actualidad, es un intento de purificación étnica, predominante en algunas sociedades, que obliga a estas personas a acomodarse en otras zonas de las que van formando parte, reforzando así la diversidad étnica o cultural de esos territorios."

Por su parte, el reciente informe de ACNUR señala que la mayoría de los más de veinte millones de personas desplazadas lo son fruto de guerras civiles de carácter étnico, como los conflictos de la ex Yugoslavia o Ruanda o los anteriores de Biafra... de modo que es el racismo el que engendra la mayor parte de la emigración en el mundo, y no al revés. "La persecución racial, señala ACNUR, es una de las principales causas de que las personas huyan. Irónicamente, estos mismos flujos se citan como una de las razones de las nuevas tendencias xenófobas.

Y por supuesto Europa y los países industrializados no son los que están haciendo el esfuerzo mayor de acogida: Irán acoge a más de cuatro millones de personas, Pakistán casi dos millones, Malawi otro millón. Sólo África concentra el 29% de los inmigrantes del mundo, aunque, de nuevo, es en los países industrializados dónde tienen que enfrentarse a la mayor hostilidad. Es lo que los sociólogos/as han denominado "racismo cotidiano" y que da lugar a la aparición de partidos políticos con ideología xenófoba en distintos países europeos. Se basa en causas estructurales de organización de la sociedad que engendran por acción o por omisión un concepto de "nuevo racismo" (Martínez, L.; Tuts, M.; Pozo, J.; 2004:79) que se basa principalmente en motivos:

- *Económicos*: la desigualdad en las condiciones y en la división social del trabajo permiten que las personas inmigrantes accedan a puestos de trabajo con condiciones precarias en los sectores de servicio, construcción, trabajo doméstico y agricultura, dando a la población autóctona la falsa sensación de estar "quitándoles" el trabajo.
- *Culturales*: debemos volver al sistema educativo como muestra de un sistema racista encubierto revestido de buenas intenciones. En los centros en los que la población escolar inmigrante supera el 70%, se refuerza el aislamiento de los alumnos y alumnas inmigrantes, por razones de origen cultural o de procedencia y dificulta su proceso de

⁹ Al 1 de enero de 2004, la población francesa incluyendo los *Départements* de Ultramar alcanza sesenta y un millón setecientos mil personas, con un índice de "nueva" inmigración del 5,5%. (http://www.lesechos.fr/atlas/dossier/atlas_01_08_2004.htm).

¹⁰ Nosotras preferiríamos hablar de *conductas* racistas.

adaptación y plena socialización en el sistema escolar. El sistema de repartición se basa generalmente en una división por edades o necesidades específicas que produce una alta concentración de estos niños y niñas, lo que propicia en el imaginario colectivo tanto la desvalorización del propio centro como la equiparación entre alumno/a inmigrante y alumno/a de inferior capacidad para los estudios. Este proceso mental que se desarrolla en el ámbito escolar se extiende con facilidad a la comunidad docente y a la AMPAS, que favorecerán actitudes y conductas de superioridad ante la población de origen extranjero, limitando sus oportunidades.

- *Políticos*: el establecimiento de marcos legales restrictivos o la puesta en práctica de políticas discriminatorias que favorecen la categorización de grupos humanos en contacto, limitando, entre otros hechos el derecho a la libre asociación. Baste como ejemplo la Ley de Extranjería¹¹ y las restricciones asociativas de personas en situación irregular, aplicándose también a los alumnos y alumnas que se ven así privados de su derecho a participar en actividades deportivas federadas y reduce, de nuevo, su proceso de socialización en el marco educativo.

En la evolución de la inmigración en España, algunos sectores de la sociedad se empeñan en defender una comunidad **monocultural**, **monocolor**, un entorno "**monótono**"... cerrando los ojos a una realidad que convierte a este país en un nuevo contexto, cuanto menos pluricultural, en busca de una interculturalidad ejercida desde el compromiso mutuo, en un marco de defensa de los derechos sociales y de ciudadanía para todos y todas.

4. La edad de la razón

Cuando hablamos de enseñanza de LE (o de L2) a adultos, seguimos braceando en arenas movedizas. Una lectura antropológica nos llevaría a determinar -como en el caso de los valores- el concepto de la adultez, frente a etapas de la vida a veces simplemente obviadas como puede ser el caso de la adolescencia.

En un estudio previo a la edición de una guía formativa para el Secretariado General Gitano (Martínez Ten, L; Tuts, M.; Pozo J., 2003), pudimos observar cómo los niños y las niñas pasaban directamente de la niñez a la edad adulta, sin transición. La pubertad se convierte en un fenómeno exclusivamente biológico que abre la puerta a la celebración del matrimonio, la entrada en el mercado de trabajo y, en el caso de las niñas, su preparación para ser madres. La existencia de asociaciones de jóvenes gitanos y no gitanos se convierte, por lo tanto, muchas veces en un desencuentro: las asociaciones, habitualmente abarcan a jóvenes de hasta... 29 años, edad en la que muchas personas gitanas ya están a punto de convertirse en abuelas.

Las necesidades, los centros de interés, la cultura construida sobre creencias y el peso de los ancianos influyen de manera categórica en el comportamiento de estos jóvenes. El enfoque, las técnicas y el conocimiento previo indispensable de sus riquezas y peculiaridades deben estar presentes en la configuración de las actividades formativas o de ocio que se estén planteando.

Nos atreveremos a hacer una comparación prudente entre colectivos y, dentro de estos, entre exigencias individuales, que nos llevan -una vez más- a analizar las necesidades específicas de estas personas.

¹¹ Hacemos referencia a la Ley de Extranjería en vigor a la hora de escribir este artículo, que es la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (publicada en el BOE 23/12/2000).

5. El español como lengua extranjera.

Las personas que llevamos en esto del español/LE¹² más de treinta años, sabemos de sus balbuceos, de sus experimentaciones y de los esfuerzos hechos fundamentalmente por el profesorado reflexivo para convertir su enseñanza en algo que responda a las necesidades de las personas, por encima de enfoques al uso. Practicamos la interculturalidad de manera intuitiva desde las primeras clases en las que intervenían alemanas, japoneses o británicos, cuyos comportamientos en clase eran a veces totalmente opuestos y gracias a los cuales aprendimos que sin el deseo de conocer al otro no hay verdadera comunicación. Podíamos quedarnos perplejas ante determinadas costumbres, conductas, etc., podíamos incluso no estar de acuerdo con algunas opiniones, pero aprendimos a escuchar, a respetar y, algo que nos ha servido en tantos otros ámbitos de la vida, a cuestionarnos lo establecido, a intentar mirar “lo nuestro” sin etnocentrismo. Entonces no lo sabíamos, pero nos preparábamos para una sociedad plural representada en nuestras clases.

5.1. Reflexión y formación para la acción pedagógica

Hemos mencionado más arriba al profesorado reflexivo. Con ello queremos decir que abordar cualquier tipo de enseñanza requiere formación, pero en el caso que nos ocupa esa formación debe ir acompañada de la reflexión sobre los conocimientos, capacidades, conductas, valores que debe reunir un profesional competente.

En 1933 (*How we think*), John Dewey¹³ percibió que la mayoría del profesorado no sabe usar la reflexión para mejorar su actuación en las aulas, por ello dedicó buena parte de su trabajo a establecer lo que entendía por reflexión y a crear programas de educación que la favorecieran. Más recientemente Donald Schön (1983, 1987, 1991), ahondando en la misma idea, ha presentado el orden que sigue el proceso intencionado de reflexión:

- **Pensar** en lo ocurrido en el aula;
- Intentar **recordar** los incidentes con el mayor detalle posible;
- **Investigar** los motivos de los incidentes;
- **Reenmarcar** los incidentes a la luz de varios marcos teóricos;
- **Generar** múltiples interpretaciones;
- **Decidir** lo que hay que hacer en relación con el análisis de lo que ya ha pasado.

Por otra parte, un docente competente:

- Está al día sobre distintos enfoques y metodologías que sabe seleccionar y aplicar, no en función de las modas, sino teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y las necesidades de su alumnado;
- Conoce teorías sobre educación y sabe sacar lo mejor de cada grupo;

¹² Otros compañeros y compañeras prefieren la terminología L2. Hemos elegido el término LE, por considerarlo más abarcador que el de L2 y, sobre todo, porque la lengua que se enseña –distinta de la materna– es siempre extranjera para quien la aprende esté en un país hispanohablante o en el suyo.

¹³ Encontramos esta información en el artículo de Claire Stanley “Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva”, en Jane Arnold (2000: 127).

- Sabe que la lengua que está enseñando es un instrumento de comunicación y una forma de integración positiva, pero no olvida que la(s) lengua(s) materna(s) de sus alumnos y alumnas es/son una(s) lengua(s) emocional(es)¹⁴ a la(s) que pueden agarrarse como seña de identidad o de la(s) que pueden abominar para no sentirse diferente. Con su trabajo tratará de evitar que esta segunda posibilidad sea la dominante;
- Planifica sus clases y vuelve sobre ellas en función de la reflexión que hemos mencionado¹⁵;
- Intenta seguir formándose, sea de manera autodidacta, sea asistiendo a cursos que tanto los organismos oficiales, como las iniciativas privadas ofrecen.

Analícemos:

¿Es suficiente un listado como éste para llegar a convertirse en ese profesional competente y reflexivo del que venimos hablando? ¿Sirven para cambiar las actitudes y comportamientos la asistencia a cursos y la acumulación de conocimiento especializado? Creemos que no: es necesario un verdadero cambio de creencias para que éstas se vean reflejadas en la actuación pedagógica.

Hablamos de enseñanza a adultos y ya hemos dicho que la definición del concepto de adultez no está clara, pero si nos referimos a “personas mayores”, tendremos que tener en cuenta una serie de principios que nos ayudarán a actuar de manera adecuada a sus necesidades y expectativas:

- No podemos partir de los valores educativos occidentales como forma de acercamiento única a la variedad de culturas que se da en las aulas de ELE: hay que mirar y actuar desde esa variedad;
- Una “persona mayor” ha aprendido una o varias lenguas en su país, por lo tanto no se acerca al español con “la mente en blanco”, tiene unos conocimientos previos que hoy en día se considera imprescindible tener en cuenta en el aprendizaje significativo;
- Ser inmigrante no uniforma a las personas desde el punto de vista cognitivo ni tampoco desde el punto de vista afectivo. Si en nuestra clase hay personas rumanas junto a marroquíes y chinas, ¿cómo podremos creer que son iguales en sus estrategias y capacidad de aprendizaje, en sus necesidades o en sus reacciones ante la nueva lengua sólo por el hecho de haber emigrado?

Por otra parte, esa misma variedad es lo que enriquece el aula; ésta no se diferencia tanto de aquellas clases a las que aludíamos más arriba; no hablábamos todas las lenguas de nuestros alumnos y alumnas, pero desarrollábamos otras habilidades para comunicarnos y lograr que ellos se comunicaran entre sí y, lo más importante, que al salir del aula lo hicieran con hispanohablantes;

¹⁴ Sería materia de otro extenso artículo desarrollar la reflexión sobre la lengua materna. En numerosos casos –concretamente el de los hijos e hijas de personas inmigrantes nacidos en el país de adopción-, la lengua “materna” se limita a ser “la lengua de la madre”. Observamos cómo la lengua de socialización se convierte en la “primera” lengua de estos jóvenes y cómo, en numerosas ocasiones, deciden hacia la adolescencia, “estudiar” la lengua de sus padres, para poder comunicarse con los familiares que se han quedado en el país de origen. Jean-Louis Sagot-Duvaurox (op. cit.: 40) pone esta pregunta en boca de un joven francés de origen marroquí: *Ma langue, c'est celle que j'ai ou celle que j'aime ?* (¿cuál es mi lengua? La que hablo o la que quiero?)

¹⁵ En *La enseñanza del español como lengua extranjera* (2004:21-27) hacemos una serie de propuestas para ayudar a la autorreflexión del profesorado.

- La inmediatez de sus necesidades: buscar casa, encontrar trabajo, etc., pueden ser los pretextos que hagan que el interés por la asistencia a las clases en los primeros momentos aumente, al ver que en el diseño del curso se parte de ellas y no de propuestas más generales incluidas en los manuales de ELE;
- La mente procede siguiendo una serie de pasos en el aprendizaje de una lengua:
 - o pasa por una etapa cognitiva –asociada al periodo silencioso- en la que se centra en la forma, en la estructura de la lengua;
 - o sigue hacia una etapa asociativa en la que comienza la expresión con fines comunicativos que podríamos caracterizar de instrumentales;
 - o llega a una etapa de autonomía en la que las reglas del tipo que sean se han interiorizado y la nueva lengua aprendida camina hacia el nivel de los hablantes nativos. Esta etapa no siempre se alcanza, pero en ello intervienen muchos factores que van desde la motivación personal para apropiársela, hasta las oportunidades de interactuar de manera real con esos nativos.

Si aceptamos este análisis como hipótesis de trabajo, la pregunta que nos viene a la mente es ¿por qué causa tantas dificultades enseñar a personas extranjeras que han venido a España con intención de quedarse y de llegar a formar parte de esta sociedad? ¿No tendrá que ver con insuficientes recursos docentes o con creencias próximas a los prejuicios sobre la capacidad para aprender de estas personas? ¿No será que la necesidad de cambiar de estrategias pedagógicas, de actitudes, nos descoloca? Es más fácil echar la culpa de sus fracasos a quien no aprende que preguntarnos qué estamos haciendo mal como profesores y profesoras (incluso cuando nos asiste la mejor intención). Toda actuación docente es fruto de unas creencias iniciadas y perpetuadas por la práctica en contextos escolares concretos que tienden a la homogeneización como forma de mantener el control y de conseguir llegar al final del programa –cosa necesaria sin duda para todo el alumnado-, y favorecidas por otros factores sociales. Por ello podemos decir que actuamos movidos por una red ideológica –entendida esta como las conexiones que establecen las neuronas entre sí- que justifica de manera consciente o inconsciente lo que hacemos. Descubrir si en esa red se producen cortacircuitos que nos impiden el progreso o la construcción de nuevas creencias basadas en conocimientos teóricos contrastados, o si nos impide analizarnos para replantearnos nuevas formas de acción directa en el aula, debe ser el objetivo de programas formativos y de la reflexión individual.

5.2. Una reflexión arriesgada

La presencia de personas inmigrantes alfabetizadas y la necesidad de ofrecer una lengua instrumental como uno de los recursos fundamentales para la adaptación e integración paulatina no asimiladora en nuestras sociedades, ha despertado consciencias sobre la importancia de la enseñanza del idioma y su didáctica a personas extranjeras.

Sin embargo, queremos llamar la atención sobre el peligro de convertir esta enseñanza en un fenómeno de moda, con repercusión editorial clara y, por lo tanto económica, basada en una falsa interpretación de la realidad.

Si nos centramos en personas de nivel académico similar, ¿en qué se distingue la enseñanza del español/LE a personas inmigrantes de la enseñanza del español/LE "de toda la vida"?

En términos exclusivamente lingüísticos – que no psicosociales-, ¿en qué se diferencia una enfermera nigeriana de una alemana? ¿Y una informática rumana de una francesa? ¿Y un albañil polaco de uno marroquí?

En el afán de hacer visible la presencia de los nuevos ciudadanos y ciudadanas españoles, estamos incurriendo en una bienintencionada pero peligrosa estratificación de "lo extranjero" y atribuimos, en muchos casos, distintas necesidades a éstos últimos basándonos en consideraciones subjetivas y subliminales que fundamentan un cierto etnocentrismo inconsciente pero presente.

¿Estamos contribuyendo a la creación de estudiantes de LE de primera y de segunda categoría?

Analícemos:

La costa mediterránea -la Costa del Sol, en particular- conoce un incremento imparable de comercios y establecimientos británicos. Estas personas, tanto si son autónomos como si vienen como trabajadores contratados, son inmigrantes económicos, de la misma manera que lo son un trabajador marroquí o una trabajadora rumana. Sin embargo, no se consideran como tales. No podemos hablar tampoco en este caso de proximidad cultural con las y los españoles ya que poco tenemos en común: ni tradiciones, ni cultura, ni idioma, ni gustos gastronómicos, ni religión. Lo único que nos une es el concepto de Occidente (desde nuestra situación geográfica, ya que para un estadounidense de California, estaríamos situados en Oriente). No existe, por lo tanto, justificación en el planteamiento. Las academias de español de la Costa del Sol están llenas de británicos, alemanes u holandeses cuyo nivel de escolarización no siempre coincide, pero no encontramos con la misma frecuencia a personas de Senegal, de Marruecos o de China que sí encontramos en los cursos "para inmigrantes" que suelen impartir las ONG's desde hace diez años con más buena voluntad que medios reales.

Que no se nos interprete mal: la preocupación por parte del colectivo de profesores y profesoras de ELE por la inmigración es de celebrar y contribuirá, por otra parte, a su definitivo reconocimiento como profesionales especializados, terminando con su invisibilidad administrativa a lo largo de los años. Pero creer que las personas inmigrantes necesitan de una enseñanza de la lengua "para ellas" es caer en una nueva forma de discriminación.

Un inmigrante es -ante todo- un extranjero. No es más extranjero, ni tiene las facultades mentales mermadas, ni es más torpe a la hora de aprender. Una persona china en una clase de alemanes necesita una atención distinta -no mayor- que un español en Pekín rodeado de rusos que aprenden, como él, chino mandarín. Conocer mínimos de interacción social ayudará en ambos casos a no herir susceptibilidades y a incorporar a las técnicas de enseñanza factores claves -y familiares- de los y las participantes.

6. ¿Deconstruir para construir?

Acaba de morir Jacques Derrida, al que se le reconoce haber puesto patas arriba mucho del conocimiento establecido. No es que pretendamos hacer lo mismo, somos mucho más modestas, pero sí nos gusta la idea de remover lo que se nos da hecho para buscar primero, nuestras propias interpretaciones usando la reflexión crítica, y segundo, preguntándonos qué clase de profesor o profesora queremos ser, analizando cómo transmitimos todo eso en el aula y fuera de ella. Luego, podremos construir a partir de creencias meditadas, interiorizadas y de actuaciones acordes a las mismas.

- La enseñanza -en el aula- de un idioma a quienes no lo hablan y necesitan hacerlo urgentemente debería seguir los principios que defienden como punto de partida el análisis de necesidades y la obtención de un clima propicio que permita a los componentes de un grupo sentirse personas antes que cualquier otra cosa para evitar la angustia y el miedo que todo lo bloquean.

- El docente debe ser una persona formada –ya lo hemos mencionado-, pero sobre todo, reflexiva, atenta a lo que ocurre en el aula, dispuesta como Derrida a deconstruir si las circunstancias lo exigen.
- La lengua que se enseña debe ser transmitida de manera significativa para los destinatarios y destinatarias. Esto quiere decir –no es necesario recordarlo- que debe estar en relación con lo que ya saben y tener sentido en su vida cotidiana. Su vida cotidiana en el caso de los adultos no se acaba en el trabajo y en la búsqueda de vivienda, tampoco en las relaciones con la administración para la obtención de “papeles”, pretendemos –siguiendo la utopía de Galeano que nos ayuda a avanzar- que los ámbitos que se abarquen en la clase de español para adultos inmigrantes/extranjeros sean los que propone el MCER para las y los estudiantes europeos y que pueden verse en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm#41.
- ¿Qué una vez aprendidos los rudimentos necesarios para una comunicación inmediata se “nos” van? De acuerdo, pero que no nos hayamos limitado a enseñarles funciones comunicativas útiles: saludar/ despedirse; dar las gracias/pedir perdón; preguntar el nombre de las cosas/ contestar que no lo saben. Que hayamos intentado al menos que sepan protestar, poner una denuncia, felicitar o elogiar, rechazar algo, llevar la contraria sin ser descorteses..., en resumen, que sean capaces de desobedecer, también, en el normalizado ejercicio de la ciudadanía.

7. Ser como Simbad el marino

En su último libro Fatema Mernisi (2004) nos presenta la historia de Simbad como reflejo de la estrategia del diálogo. Y nos recuerda que en los cuentos de *Las mil y una noches*, hay dos Simbad: el fracasado porque nunca ha salido de su pueblo y el que tiene éxito, el que viaja y por tanto aprende a salir de sí mismo, a descubrirse a través de la confrontación de las ideas con otras personas, a descubrir el yo desconocido de la ventana de Johari¹⁶; en otras palabras, a emprender un proceso de empatía no forzada para establecer un espacio de reflexión común.

La desaparición de las fronteras no es sólo un proceso político geográfico. Existen fronteras personales que nos protegen del cuestionamiento de nuestros métodos y parámetros de actuación, que nos instalan en una confortable corriente de pensamiento que nos lleva a apoltronarnos en la enseñanza sedentaria... y el sedentarismo en la enseñanza es optar por una única línea, por moderna que sea. Hoy es el pasado de mañana, dice el refranero popular.

En las actitudes, las opciones y la investigación, nos proponemos seguir viajando por la enseñanza del español y recordar las palabras de Qushairi¹⁷: "Hay un viaje que implica solamente el cuerpo. Uno se mueve de un lugar a otro. Y hay otro que implica el espíritu

¹⁶ La "ventana de Johari" (Joseph Luft y Harry Ingham) pretende ilustrar el proceso del «dar y recibir feedback» en su teoría de la comunicación y tiene cuatro áreas:

1- **Yo abierto**: lo que conozco de mí y otros conocen de mí, las ideas que manifiesto, las actividades abiertas y conscientes, los sentimientos que comunico, los proyectos que todos saben, cualidades y defectos que exteriorizo.

2- **Yo ciego**: lo que no conozco de mí y otros sí conocen; mecanismos no controlados que los demás descubren en mí. Algunas facetas de nuestra personalidad y estilo de comunicación: miedos, manías, limitaciones.

3- **Yo oculto**: lo que conozco de mí y otros no conocen; sentimientos escondidos, secretos.

4- **Yo desconocido**: lo que no conozco de mí y otros no conocen de mí: mecanismos de defensa y motivaciones inconscientes. Aspiraciones, deseos, represiones. Actos inconscientes.

¹⁷ Iman Qushairi, *Ar- Rissala al Qushairiya*, ("La epístola de Qushairit"), Beirut, muassassat al kutub at taqafiya, 2000. Cap. 43: 282 - 285. El autor murió probablemente en el año 456 de la Hégira (siglo XI de la era cristiana).

(qalb). En este segundo tipo de viaje, se termina convertido en un ser diferente. Te gradúas de una cualidad (çifa) a la siguiente. El viaje (safar) consiste en descubrir los valores éticos internos de uno mismo. Entre mil personas que viajan con su cuerpo, sólo unas pocas tienen el privilegio de viajar con el alma (nafs)".

Bibliografía citada:

- Arnold, J. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. CUO. Madrid (1999).
- Calvo Buezas, T. (2000) *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Cauce Editorial. Madrid.
- Casas Castañé, M.: "Racionalización de prejuicios: las teorías racistas en el debate esclavista de la primera mitad del siglo XIX", en *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Abril 1999, nº 155. 23-35. Universidad de Barcelona.
<http://www.ub.es/geocrit/b3w-155.htm>
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Mc Graw-Hill. New York.
- Huntington S. (1997) *El choque de civilizaciones*. Paidós. Madrid.
- Martínez, L., Tuts, M. Y Pozo, J. (2004) *Formación en Educación Intercultural para asociaciones juveniles*. Consejo de la Juventud de España. Madrid
- Mead, R. (1994) *International Management: Cross-cultural dimensions*. Blackwell. Cambridge.
- Mernisi, F. (2004) *Un libro para la paz*. El Aleph Editores. Barcelona.
- Moreno García, C.(2004) *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Los libros de la Catarata. CIDE. FETE/UGT. Madrid.
- Neuner, G. (1997) "The role of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching and Learning. Council of Europe Publishing: 47 – 96. Estrasburgo.
- Pajares, M. (1999) *La inmigración en España*. Icaria Editorial. Barcelona.
- Qushairi (2000) *Ar-Rissala al Qushairiya*, ("La epístola de Qushairit"). Muassassat al kutub at taqafiya. Beirut.
- Sagot-Duvauroux, J.L. (2004) *On ne naît pas noir, on le devient*. Albin Michel. Paris.
- Zambrano, M. (1989) *La tumba de Antígona*. Mondadori. Madrid.