

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CONTEXTOS ESCOLARES

Félix Villalba Martínez

C.E.P.A. Agustina de Aragón. Mostoles

El interculturalismo se ha ido convirtiendo en una de las herramientas pedagógicas más potentes y efectivas de intervención social. Curiosamente, en un país pluricultural como el nuestro, ha sido la llegada de inmigrantes el factor desencadenante de su difusión y generalización entre los profesionales de la educación. Este hecho ilustra algunas de las ideas que subyacen en este campo, con un concepto restrictivo de la interculturalidad en función de la procedencia y del estatus sociojurídico. Así, la interculturalidad como estrategia educativa se aplica de forma selectiva entre los estudiantes extranjeros según criterios no siempre culturales sino, las más de las veces, socioeconómicos.

Tomar conciencia de las distintas particularidades culturales que concurren en la escuela puede ser positivo, siempre y cuando, el componente cultural no anule otras facetas del individuo ni olvide otros objetivos educativos más amplios. En este sentido, la interculturalidad es, en el fondo, Educación en Valores y su finalidad no consiste únicamente en la aceptación de un grupo cultural concreto, como en el desarrollo personal del individuo mediante un proceso de descubrimiento, valoración y transformación de la realidad circundante. ¿Qué sentido tiene ser *tolerante* con los inmigrantes si luego no admitimos al catalán, al vasco, al del Real Madrid o al homosexual? Por otra parte, la identificación de un individuo por su cultura de procedencia tampoco resulta del todo útil. Difícilmente nadie reproduce en su totalidad el conjunto de variables culturales de su sociedad, menos aún un niño y un joven que se encuentran en pleno proceso de formación. Pero, aunque no fuese así, ¿son las diferencias culturales y los comportamientos a que dan lugar las únicas causas de los *desencuentros* o *malentendidos*?

Las culturas no se relacionan entre sí, sino que son los individuos concretos los que establecen relaciones sociales diversas (Scollon & Scollon, 1995) y, sobre todo, se comunican en situaciones concretas de la vida cotidiana. Por tanto, entendemos que al hablar de interculturalidad hay que partir de los recursos y procesos comunicativos que permiten el contacto entre distintas personas.

La comunicación es, en buena medida, un proceso de negociación constante tanto de significados como de actuaciones e intenciones. Cuando nos comunicamos, tan importante como lo que decimos lo es el modo en que lo hacemos, o la manera en que se desarrolla la interacción. Ahora bien, los comportamientos comunicativos no son universales, sino que varían de una cultura a otra, así como las formas lingüísticas que se utilizan:

"cada cultura crea en sus miembros unas expectativas de comportamiento verbal que, si no se ven satisfechas por el interlocutor, tienden a generar implicaturas de falta de interés, descortesía intencionada y mala voluntad" (Escandell, 1995: 44)

En este sentido, muchos de los problemas de comunicación que surgen en la relación con inmigrantes (y extranjeros) resultarán más difíciles de resolver si los consideramos como consecuencia del contacto entre culturas. En el contacto intercultural, no sólo entran en relación valores y formas sociales distintas, sino también esquemas comunicativos y conversacionales específicos. Por esto, el extranjero aún cuando se comunique en la nueva lengua, necesita conocer los usos que la comunidad de habla establece para dicha lengua.

Es así como podemos entender que el aprendizaje de una nueva lengua por inmigrantes va más allá del aspecto formal del sistema lingüístico, ya que exige un conocimiento preciso de sus prácticas y modalidades comunicativas. Sólo cuando se dispone de dichos conocimientos, se puede adecuar el comportamiento comunicativo a las expectativas del interlocutor nativo.

Paradójicamente, esta dimensión de la lengua como codificadora de cultura apenas se suele tener en cuenta cuando se piensa en las prioridades del aprendizaje por inmigrantes. Una concepción estereotipada de los procesos de enseñanza- aprendizaje de idiomas nos lleva a plantear actuaciones encaminadas a dotar a los estudiantes de un *nivel comunicativo básico* que apenas sirve para cumplir la función denotativa del lenguaje.

Hablar una lengua es algo más que poseer un amplio repertorio de términos con los que referir la realidad. Un dominio simplificado de cualquier sistema de comunicación sólo permite interacciones también simplificadas, en las que el papel (imagen *-face-*) de cada participante queda condicionado por dicho dominio y por los movimientos comunicativos que desencadena. Siempre será el interlocutor nativo el que tenga que comprender y perdonar las inadecuaciones del no nativo; siempre será este último el que no pueda matizar, retomar lo dicho, mostrar cortesía o distanciamiento... Saber el nombre de las cosas no sirve para participar activamente en encuentros comunicativos cotidianos en los que se produce un uso convencional de la lengua. Encuentros en los que los saludos, por ejemplo, se realizan de acuerdo a un ritual preestablecido y con fórmulas fijadas de antemano. En los que para aceptar o rechazar ofrecimientos y propuestas no sirven, en todos los casos, la utilización de elementos afirmativos o negativos aislados. Y en los que, sobre todo, el silencio también transmite significados, como el resto de componentes no verbales.

Enseñar una nueva lengua, el español en este caso, tiene que partir del reconocimiento de las necesidades que la situación de inmigración plantea a sus destinatarios. Necesidades que serán básicamente de dos tipos: sociales y específicas según edad y ocupación. Las primeras surgen por el hecho de vivir en una nueva sociedad y suponen atender al conjunto de situaciones comunicativas en las que los sujetos necesitaran emplear la lengua en su dimensión social. Las segundas se establecen con relación a las actividades concretas que los individuos puedan desempeñar; en el caso de niños y jóvenes, relacionadas con el mundo escolar, en el de los adultos, con el mundo laboral.

La posibilidad de activar las capacidades innatas para el aprendizaje de lenguas y el grado de contacto con el idioma influirán, entre otras variables, en cómo se desarrolle el proceso de interiorización del nuevo sistema así como en el nivel de dominio que se alcance. En este sentido, la situación de inmersión lingüística¹ y el contacto con iguales serán algunos de los componentes más efectivos en el aprendizaje de los inmigrantes.

Este último aspecto es el que, frecuentemente, ha sido utilizado por las distintas administraciones educativas para justificar los modelos de escolarización de alumnos inmigrantes. Así, se entiende que el contexto educativo proporcionará, por sí mismo, las suficientes oportunidades de uso y contacto con la lengua. Oportunidades que se verán incrementadas con un apoyo específico en clases de enseñanza de español. Es el modelo de inmersión imperante en la mayoría de los países de nuestro entorno, que resulta útil cuando se trata de estudiantes nativos (como el caso de los programas de Canadá) pero que ha resultado ser ineficaz con inmigrantes (submersión)²

Como profesores, la presencia de niños y jóvenes inmigrantes en las aulas nos preocupa fundamentalmente, con relación al nivel de competencia comunicativa que estos estudiantes posean. Es decir, cómo proporcionar una atención adecuada a todos los estudiantes si algunos de ellos no hablan español o lo hablan rudimentariamente.

¹ El contacto directo con la lengua fuera del aula de idiomas y en situaciones de la vida cotidiana.

² Siguiendo a Baker (1993), habría que diferenciar entre programas de inmersión (el contacto directo en el medio escolar con la L2 por estudiantes del grupo social mayoritario que aspiran a ser bilingües) y sumersión (incorporación de los estudiantes minoritarios a la enseñanza completa en L2 con la asimilación como objetivo final)

Pese a lo que se pueda decir a favor de los programas de inmersión, esta situación en las aulas de Primaria y Secundaria es lo suficientemente compleja para intentar solventarla sólo con medidas *interculturales*. Los profesores, la mayor parte de las veces, no saben muy bien cómo actuar pero, es más, no tienen por qué saberlo de antemano. A diferencia de lo que consideran los responsables educativos, no se trata sólo de enseñar español, sino de hacerlo como lengua extranjera (o como L2) Esta afirmación que podría ser una obviedad, no lo es tanto si consideramos que la enseñanza de idiomas en los centros educativos está sólo en manos de especialistas. Sin embargo, cuando se trata del español se entiende que por el hecho de ser hablante nativo, se poseen los suficientes conocimientos para enseñarlo. Es decir, la didáctica de las lenguas sirve con estudiantes nativos o con extranjeros del primer mundo, para el resto, resulta *innecesario*.

Surge así el otro foco de preocupación para muchos profesores que tienen que enseñar español, bien porque participen en programas de compensatoria, bien porque sean profesores de primaria en centros en los que no existen dichos programas. El problema que han de resolver es cómo hacerlo, con qué materiales, desde qué enfoque metodológico... Sorprende el espíritu, la dedicación y creatividad de muchos de estos profesionales que, superando la *pasividad* administrativa, emprenden proyectos de creación de materiales y recursos que de por sí les desbordan.

Entendemos que gran parte de los *problemas de la inmigración* se originan en las concepciones negativas que nuestra propia sociedad alberga con respecto a dicha realidad. Al inmigrante se le define por sus posibles carencias antes que por sus potencialidades. De los inmigrantes nunca diremos que son o pueden ser bilingües, sino que no conocen el español (Pallaud, 1992). También, de los estudiantes inmigrantes destacaremos que poseen un limitado conocimiento del español para seguir con normalidad su proceso formativo, independientemente de los años que lleven en nuestro país o del nivel de lengua alcanzado³. Todos estos aspectos se manejan por igual en el conjunto de sociedades con inmigrantes, y aparecen con gran profusión en la bibliografía especializada junto a las insistentes diferencias culturales.

La enseñanza del español es una actividad específica con una didáctica también específica, similar a lo que ocurre con otros idiomas. A ningún profesor (inspector, técnico...) se le puede exigir dicho conocimiento sin una formación adecuada acorde a su puesto laboral.

Pero además, el medio escolar impone una característica añadida al aprendizaje de la nueva lengua, y es que ésta se entiende como instrumento que permite participar activamente en el currículum formativo. Generalmente se entiende que a mayor nivel de dominio de la lengua, los resultados académicos mejorarán pues se podrá comprender el discurso del profesor, los intercambios con los compañeros y los contenidos de los libros de texto. De este modo, la preocupación de la mayoría de los profesores ha sido desarrollar una competencia comunicativa general que hiciese posible dichos objetivos. Apenas se ha tenido en cuenta que la competencia comunicativa en una L2 es distinta de la competencia académica que se puede poseer en dicha lengua, es decir, no se ha atendido a la lengua que se utiliza para *pensar* o, si se prefiere, a la lengua de la educación (Cummins, 1984)

Por todo lo anterior, consideramos que la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares ha de ser una actividad global y dinámica que implique a los diferentes estamentos de la comunidad educativa. No se trata de enseñar nuestra lengua a un grupo de estudiantes desfavorecidos sino de atender educativamente a alumnos que tienen que seguir un proceso formativo en una L2.

En este sentido, no conviene olvidar que por encima de la circunstancia de la inmigración existen un sin fin de dimensiones individuales que singularizan a la persona. Es decir, antes que inmigrante, se es niño, joven o adulto con una historia personal concreta, una formación distinta en cada caso y una trayectoria vital diferente. Es más lo que asemeja al estudiante inmigrante con el

³ En inglés, ELP –english limited proficiencie–)

español, que lo que lo puede diferenciar. Si remarcamos las diferencias, nos moveremos en un terreno de prejuicios y estereotipos que desvirtuarán nuestra actuación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Baker, C. (1993): *Fundamentos de educación bilingüe*. Madrid, Cátedra.

Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

Escandell, M^a.V. (1995): “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas” en *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66

Pallaud, B. (1992): “Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella” en en Miquel Siguan (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, p. 119–122

Scollon, R. y Scollon, S. (1995): *Intercultural communication: a discourse approach*, Oxford, Blackwell.