NUEVAS NECESIDADES EN LA PROGRAMACIÓN DE CURSOS DE ESPAÑOL Y EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE E/LE EN EL CONTEXTO MIGRATORIO GENOVÉS

ROSANA ARIOLFO
Universidad de Módena / Reggio Emilia

RESUMEN

Este trabajo intenta analizar las nuevas necesidades en la formación de docentes de español y en la programación de los cursos de E/LE frente a la incorporación de estudiantes latinoamericanos en las escuelas genovesas.

El artículo está estructurado en cuatro partes. En la primera y en la segunda, se da un panorama general de la escolarización y de la situación lingüística del alumnado latinoamericano en la enseñanza media y secundaria. En la tercera, se aborda el tema de la importancia del mantenimiento de la LM. Para concluir, una reflexión sobre los retos que esta peculiar situación impone y la necesidad de formar al profesorado de español desde una nueva perspectiva pedagógica, didáctica y lingüística, que capacite a los docentes para atender las exigencias del alumnado presente en las aulas.

1. Introducción

A partir de los años noventa, la llegada a Italia a todos los niveles de enseñanza de un número creciente de estudiantes, procedentes de hogares donde la LM no es el italiano, ha provocado distintas reacciones a lo largo del tiempo. Mucho se ha escrito sobre esta inmigración desde el punto de vista sociológico, lingüístico y sociolingüístico[1], pero queda aún más por hacer, sobre todo en lo que a la práctica educativa se refiere y de la que me ocuparé en esta ocasión.

Para hacerlo, me referiré a la situación que se ha creado en Génova, ciudad que alberga el contingente de inmigrantes provenientes de Ecuador más numeroso de Italia, y a las investigaciones llevadas a cabo en el marco del proyecto *Ibridazione linguistica e lingue immigrate*[2], financiado por la Universidad de Génova, en el cual, a partir de este año, participo como colaboradora.

Razones de espacio me obligan a comentar muy sintéticamente lo que se ha observado hasta el momento, para dejar más espacio a la última fase de la observación, centrada en la actitud lingüística de un grupo de jóvenes estudiantes ecuatorianos, que invita a algunas importantes reflexiones.

2. La experiencia en el primer tramo de la enseñanza secundaria

Las experiencias de campo llevadas a cabo en dos escuelas de enseñanza obligatoria de la ciudad, donde se estudia Español como Lengua Extranjera (Carpani: 2001), evidenciaban una fuerte tendencia a la

[1] La bibliografía es bastante vasta. Pueden consultarse los estudios de Veneto (2004), Ambrosini (2005), Queirolo Palmas (2007), Vietti (2005), Chini (2004), Calvi (2005), entre otros.

[2] El proyecto de investigación cuenta con un sitio web (<http://www.iberistica.unige.it>), donde también es posible consultar los resultados del trabajo realizado hasta el momento en el ámbito jurídico y socio-sanitario, además de otros documentos y materiales de sumo interés.

asimilación o *mimetismo lingüístico* por parte de los jóvenes inmigrados, fenómeno que respondía a una política educativa y pedagógica que abogaba decididamente por el aprendizaje del italiano, en perjuicio de la LM. Era el resultado de un desesperado esfuerzo de inserción en la cultura de acogida, fomentado también por el cuerpo docente, desprovisto de las herramientas necesarias para la gestión del aula multicultural.

Sin embargo, la lengua materna, que por aquel entonces no estaba muy presente en la oferta formativa de los colegios genoveses, volvía a aparecer en los carteles de algunos negocios y en los locutorios *latinos*: un *mixto* de español e italiano, debido tal vez a la cercanía tipológica que caracteriza a ambas lenguas.

Posteriormente, las aulas comenzaron a poblarse de un elevado número de alumnos latinoamericanos y la demanda de nuevas plazas de E/LE fue reforzando la presencia del español en el contexto educativo. De allí que los docentes empezaran a ocuparse no solo del aprendizaje del italiano, sino también de la recuperación de las culturas de origen de los alumnos extranjeros. Esto significó el auge de iniciativas didácticas dedicadas a las tradiciones populares americanas a través de cuentos indígenas, música étnica, comidas típicas. Tradiciones que a menudo contribuían a marcar aún más las diferencias entre *los autóctonos* y *los extranjeros*, quienes, como se decía anteriormente, empezaban a encontrar el español cada vez con más frecuencia como asignatura curricular, con todas las *supuestas ventajas* del caso.

Supuestas, porque fue en esta nueva etapa en la que se comenzaron a evidenciar las primeras incongruencias. El análisis de las pruebas escritas de E/LE demostraba un rotundo fracaso de los alumnos latinoamericanos, cuyas notas, curiosamente, se colocaban por debajo del promedio de la clase, con todas las consecuencias negativas en términos de autoestima que esto implicaba (Carpani: 2007).

A partir de entonces se empezó a entender que la incorporación de estos estudiantes a cursos de español, dirigidos a hablantes nativos de italiano

en la enseñanza media, creaba una situación peculiar y planteaba nuevos retos a los profesores.

3. La experiencia en el segundo tramo de la escuela secundaria

Frente a esta realidad, se decidió comenzar a explorar el sector del bachillerato, en un instituto donde también se estudia Español como Lengua Extranjera, a través de entrevistas semi dirigidas y del análisis de algunos textos escritos en ambas lenguas[3].

La entrevista estaba organizada de la siguiente manera:

Parte A: Tus datos (lugar de nacimiento, año de llegada, composición del núcleo familiar, nivel de alfabetización y de socialización del grupo familiar).

Parte B: Tú y el colegio (nivel de alfabetización, aspectos positivos y negativos de la escuela).

Parte C: Tú y las lenguas que conoces y/o usas.

Parte D: Las lenguas que usan tus padres.

La muestra entrevistada, compuesta por 16 estudiantes, estaba formada por jóvenes llegados a Italia entre los 6 y los 15 años, quienes declararon sentirse protagonistas de una inmigración *forzada* por las exigencias de la reagrupación familiar. Sin embargo, a pesar de este traslado obligatorio y de la *pérdida* de amigos y parientes permanecidos en su país de origen, casi todos manifestaron sus expectativas de quedarse en Italia por las mejores condiciones laborales que, según ellos, brinda este país.

Todos hablan español en casa y consideran que es su lengua materna, pero admiten que se trata de un español *mezclado* y que desconocen

[3] Se trata, en total, de cinco pruebas: dos textos en lengua italiana, dos pruebas en español con ejercicios para rellenar huecos y una composición, más una redacción sobre un tema de actualidad, que los estudiantes podían redactar en español o en italiano y cuyas transcripciones estarán disponibles próximamente en el sitio web del proyecto *Ibridazione linguistica e lingue immigrate*.

las reglas gramaticales y ortográficas. Lo demuestra el material recogido a través de las entrevistas y de las pruebas escritas, en las que es posible observar numerosos errores intralinguales, además de interferencias, producto del contacto entre las dos lenguas en cuestión y de las características específicas del contexto.

La escasa conciencia normativa y la parcial competencia en ambos códigos (pues dominan sobre todo el ámbito de la oralidad y el registro coloquial), debería verse beneficiada por el estudio formal y separado de ambas lenguas[4]. No obstante, y paradójicamente, como ya se ha dicho, estos esperados beneficios no se cumplen. La exposición al italiano y al español no potencia el grado de bilingüismo de estos estudiantes, no incrementa su competencia lingüística en ninguno de los dos códigos y se muestra incapaz de detener el desplazamiento recíproco de la LM y de la L2. Habría que entender, entonces, cuáles son las causas que conducen a este *semilingüismo*[5], más allá de las obvias razones vinculadas al contacto entre dos lenguas tan semejantes tipológicamente y a la escasa alfabetización previa de estos jóvenes en su LM.

Lo cierto es que los entrevistados definen *su español* «chueco», «mezclado», «con palabras que salen del italiano», «vulgar» o «mal hablado». Esto pone en evidencia dos elementos fundamentales. Por un lado, una autopercepción negativa que se repercute indefectiblemente en el aprendizaje de su LM y de la L2. Por otro, una prueba de que el factor social[6] es decisivo en la formación de este *español mixto*. Estos jóvenes, cuyo nivel social es bajo, forman parte de una minoría lingüística que se encuentra en situación de inferioridad respecto del contexto que los acoge. Sus padres o familiares alternan las dos lenguas y no corrigen a sus hijos cuando se

[4] Según Siguan (2001), el no mezclar los códigos es uno de los elementos fundamentales para hablar bien una lengua.
[5] Este término, introducido por Haisegard (1975), designa una forma de bilingüismo deficiente, caracterizado por la pobreza del léxico, de la morfosintaxis en ambas lenguas, por la dificultad para mantenerlas separadas y pasar fácilmente de una a otra, además de la incapacidad de adaptar el lenguaje a sus distintas funciones.
[6] Sobre este tema puede consultarse Schmid (1994) y Siguan (2001).

comportan del mismo modo. Situación que es impensable en las familias bilingües *intelectuales* o de nivel social medio-alto, donde los padres ofrecen a sus hijos modelos de lengua correctos, se esfuerzan en hacerles mantener separadas las dos lenguas y les corrigen las interferencias.

Lo que no hay que olvidar es que los estudiantes hispanohablantes asisten a clases de español como *lengua extranjera*. Y no solo por la metodología empleada, sino también por cómo perciben ellos el español enseñado en el aula. En efecto, muchos de los entrevistados han aclarado que «el español de aquí [de la escuela] es diferente» o que «en ecuatoriano y en español cambia mucho» o bien «este español no es mi lengua». No hay que sorprenderse, entonces, si la mayoría de los estudiantes latinoamericanos ha afirmado que el estudio del español en el colegio puede ser útil solo «por si algún día llegara a ir a España» o «si voy a España, puedo entender mejor».

En fin, como ha sido recordado recientemente, lejos de ser percibido como un recurso útil en sí mismo o para ser utilizado en la propia ciudad o país de adopción, el estudio de la propia lengua está relegado a una perspectiva turística o de ulterior emigración (Carpani: 2009, en prensa).

4. La importancia del mantenimiento de la LM

A pesar de las perplejidades que puedan surgir a partir de estas observaciones, cabe recordar que el mantenimiento de la LM, como ya ha sido ampliamente demostrado[7], favorece (y no impide) el desarrollo cognitivo, frena el *shift* lingüístico, ayuda a mejorar el dominio de la propia lengua de pertenencia y de la L2, refuerza el sentido identitario, favoreciendo el proceso de integración.

Según esta óptica, si el alumno continúa su desarrollo lingüístico-cognitivo en su LM, luego podrá aprovechar dichos recursos en la L2 y podrá dominar las habilidades vinculadas a la lengua de la escuela, es decir, las ya

[7] Sobre la cuestión puede consultarse Cummins (1979), Salmon (2008), Pallotti (1998), entre otros.

conocidas CALP (*Cognitive-Academic Language Proficiency*). Si, en cambio, este desarrollo se interrumpe, porque la LM es subvalorada o subutilizada, la consecuencia será entonces un obstáculo al desarrollo general, que se repercutirá incluso en la L2 (bilingüismo sustractivo).

Por otra parte, hay que considerar que un estudiante que ha estado expuesto en mayor o menor grado al español desde el momento de su nacimiento y durante los primeros años de su vida, a través de los padres, los parientes y la comunidad en general, ha hecho propia una serie de patrones lingüísticos que están íntimamente relacionados con el aspecto psicológico y sociológico de la lengua durante los primeros años de su vida, y que son parte integral del mundo afectivo y emocional de cualquier ser humano.

Como recuerda Ignasi Vila, «los niños y jóvenes *llevan* a la escuela su propia lengua, la cual debe ser valorada y tratada específicamente si se quiere, entre otras cosas, que el escolar desarrolle y tenga actitudes positivas incluso hacia la L2». Una de las formas de valorar socialmente la LM es reconocer el derecho a utilizarla en todos los ámbitos de la vida pública. Por lo tanto, es menester brindar la posibilidad de escolarizarse en ella.

Esto significa que la inmersión lingüística, es decir, la total ausencia de la LM de los escolares extranjeros en la escuela, no es aconsejable pues puede llevar al fracaso escolar y, en el peor de los casos, a la exclusión social. Pero la inmersión lingüística, es decir, la presencia de la lengua familiar como uno de los ejes del programa, es una medida difícil de implementar, no solo por la variedad de *lenguas inmigradas* presentes en algunas aulas, sino también porque esto implicaría la separación del alumnado por grupos lingüísticos. Se trata, entonces, de encontrar una solución intermedia, más adecuada al contexto que acabo de describir, que contribuya a enriquecer la LM de los estudiantes latinoamericanos que pueblan las aulas.

5. El docente de E/LE: una de las claves para afrontar el nuevo reto

Con razón se ha hablado de la clase multicultural como de una foto en perpetuo movimiento. Y, con mucha dificultad, estamos intentando *enfocar* esta imagen que no para de moverse. Este es, en pocas palabras, el desafío que plantea una situación multicultural que cambia continuamente: la alternativa no está en detener esa imagen, sino en desarrollar en el cuerpo docente la capacidad de ir adaptando su labor a medida que se producen los cambios. De esta manera, para que un profesor de E/LE pueda atender las exigencias del alumnado latinoamericano presente en el aula, deberá trabajar desde una nueva perspectiva pedagógica, didáctica y lingüística. Es decir, tendrá que poner el acento en las semejanzas interculturales, más que en las diferencias; evitar el exceso de actividades relacionadas con el folclore, que ocultan, a menudo, una actitud de superioridad disfrazada de educación intercultural e integración social. Asimismo, deberá potenciar e incrementar las competencias ya adquiridas por los estudiantes en su lugar de origen a través de una didáctica adecuada, que le permita simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y con estudiantes de diferentes niveles. Por último, pero no por eso menos importante, tendrá que considerar que la lengua que enseña cuenta con una gran variedad de áreas geolectales y que sus estudiantes son portadores de una variedad diatópica tan válida y enriquecedora como cualquier otra.

5.1 Hacia una pedagogía integradora

La sociedad plural, lejos de estar caracterizada por una integración, parece dejar lugar cada vez más a la exclusión social, donde la diversidad cultural es la nota predominante. Estamos ante un desafío social que demanda una urgente respuesta pedagógica, pues afrontar una situación semejante implica modificar los supuestos de la educación y también sus prácticas.

La escuela y sus docentes acogen a los alumnos extranjeros con prácticas meramente técnicas (número de extranjeros por clase, aulas gueto,

grupos homogéneos o heterogéneos, etc.), lo cual demuestra que no es el estudiante como emigrante con su historia lo que interesa, sino el alumno como *problema por resolver*. Todo el protocolo de acogida ayuda a *restablecer el orden* en la clase, el orden que la evidente diversidad de los nuevos alumnos ha alterado.

Luego de los primeros encuentros de acogida, comienza el recorrido que transforma al menor extranjero en alumno. Pruebas escritas, entrevistas y plantillas de observación. A través de ellas, el docente puede definir al estudiante extranjero desde un punto de vista cognitivo, social, afectivo. Pero estas herramientas, preciosas, útiles, sin lugar a dudas, no hacen más que reflejar nuestras categorías y nuestras exigencias, y no las necesidades de los estudiantes que tenemos delante. Como afirma Davide Zoletto (2007), se trata de instrumentos que no siempre son utilizados con lucidez y con la conciencia crítica que requieren, puesto que en general ayudan a *construir* al otro y no a *conocer* al otro. Conocer al otro significa que pensamos que el otro tiene algunas características por descubrir. Construir al otro quiere decir, en cambio, que esas características no pertenecen a quien tenemos delante, sino que son una *construcción* nuestra, de fácil reconocimiento y que a menudo acaba por transformarse en *la* realidad. Este es el peligro. Juzgar al otro desde *nuestra* mirada y no ver la realidad, sino lo que nuestro sistema cultural nos deja ver.

Todo esto tiene indudablemente profundas implicaciones pedagógicas. Cuando nos encontramos delante de un alumno extranjero, cada actitud está impregnada inevitablemente de una serie de preconceptos de los que es difícil liberarse del todo y de los que hay que aprender a ser conscientes, pues influyen concretamente en el resultado de las prácticas adoptadas por la escuela y por los docentes.

Quizá sea el caso de preguntarnos qué entendemos cuando decimos que un estudiante *pertenece a otra cultura*, qué es para nosotros la *educación intercultural*, si añadir algunos contenidos exóticos para *los extranjeros* o trabajar duro para reinventar nuestra manera de trabajar con todos. O si de

verdad creemos que la *integración* no es un camino que condena a los demás a ser como nosotros sin tocar nuestros privilegios, sino un recorrido que valora las diferencias, poniendo en evidencia también lo que nos une.

Pensar que un individuo pueda estar totalmente determinado por una cultura y que nuestras sociedades hayan sido monoculturales antes de la llegada de los inmigrantes es una falacia. No hacemos más que alimentar nuevas formas de racismo, si consideramos las culturas como un dato absoluto o un producto acabado, un recinto imposible de atravesar, puesto que cada identidad más que en el pasado, hay que buscarla en su constante devenir y las que se encuentran y desencuentran no son culturas, sino personas (Aime: 2004).

El extranjero en el aula no es solo el alumno originario de otro país. Tendría que serlo también el docente que, frente a ese estudiante, debería sentirse a su vez desorientado al ver cómo se ponen en discusión los principios sobre los que se basa su forma clásica de *dar clase*. La transformación ha de ser bidireccional. Todos, docentes y estudiantes, extranjeros e italianos, deben tomar conciencia de que son anfitriones y huéspedes a la vez. Solo así la hospitalidad podrá ser la característica de la vida cotidiana en la escuela.

5.2 Una metodología para todos

La alternativa está, entonces, en este cambio bidireccional, que debe iniciarse desde el profesorado, para luego motivar al alumno y estimularlo a aprovechar al máximo sus potencialidades. Como se mencionaba anteriormente, el hecho que en algunas escuelas el español se imparta como lengua extranjera parece ser una ventaja, pero, paradójicamente, es uno de los puntos críticos, por lo menos en lo que se refiere a los estudiantes hispanohablantes.

La metodología empleada por los docentes de E/LE no tiene en cuenta las características específicas y las necesidades de la gran cantidad de alumnos latinoamericanos que pueblan las aulas. Interrogarse sobre la

tipología de los estudiantes hispanohablantes es un paso obligado para seguir adelante en la labor docente, pues esta va a influir notablemente sobre el estilo de aprendizaje del alumnado y, necesariamente, delimitará también el planteamiento metodológico, así como la selección de objetivos, contenidos y materiales a utilizar.

Para empezar, es de fundamental importancia conocer el nivel y la modalidad de alfabetización previa de los alumnos en su LM, así como el tipo y el grado de motivación, de autoestima y de aceptación por parte del grupo.

La mayoría de los niños y jóvenes de origen hispano-americano dominan el registro coloquial de la lengua, según lo han adquirido en el seno familiar y en su entorno social o en los pocos años de escolarización en su país de origen, pero no dominan el registro formal, desconocen explícitamente muchas normas y cuentan con un léxico reducido o limitado a los ámbitos que les son más familiares. A pesar de estas carencias, es comprensible que demuestren poco interés hacia la asignatura (o, mejor, hacia la propuesta del docente), pues carece de sentido someter a quien ya ha adquirido una lengua, por haber tenido con ella un contacto familiar y social, a un aprendizaje orientado exclusivamente a quien la aborda por primera vez[8].

Si ya hace más de 20 años Krashen aseguraba que uno de los tantos requisitos para la adquisición de una segunda lengua es el *input comprensible* (Krashen: 1985) o el lenguaje que se ubica en un grado de dificultad *i + 1*, donde *i* es el nivel de competencia del estudiante y *1* corresponde al nivel inmediatamente superior, es impensable que los alumnos hispanohablantes se sientan motivados ante un *input* que se ubica muy por debajo de sus capacidades.

Ellos han adquirido su LM de manera espontánea, inconsciente, sin prestarle demasiada atención. Han aprendido el español usándolo, pero sin

[8] Schmid (1994) se refiere a la motivación como uno de los factores afectivos que influyen notablemente en el aprendizaje de una lengua.

detenerse a reflexionar explícitamente sobre todas las reglas, pues las han adquirido inconscientemente. En efecto, la mayoría de estos jóvenes está en condiciones de *usar* las reglas de su propia lengua, sabe también, en muchos casos, reconocer las frases en las que estas son violadas, pero comúnmente no saben *describirlas*, formularlas de manera explícita, tal como están expresadas en las gramáticas o en los métodos utilizados en la clase de E/LE.

Es evidente, pues, que la metodología empleada por los profesores de español, todavía muy orientada hacia la forma lingüística, a través de procesos conscientes y explícitos, durante lecciones cortas y aisladas, no responde a las necesidades de *todo* el alumnado, como tampoco lo hacen muchos de los textos utilizados durante las clases.

Para obtener resultados más satisfactorios, se hace imprescindible implementar una metodología que se sitúe en un paradigma más comunicativo, desde «una perspectiva centrada en la acción, es decir, en la realización de tareas significativas para los estudiantes, lo más reales y motivadoras posibles, que los estimulen al aprendizaje y a la utilización de la lengua auténtica» (Fernández: 2003: 20). Un enfoque metodológico que se adecue a los niveles y a las modalidades de aprendizaje de todos, que tenga en cuenta los conocimientos previos, que facilite la autonomía y estimule la confianza en sí mismos, que promueva la interactividad entre el alumnado, que privilegie el trabajo cooperativo a través de la realización de trabajos grupales, cuyos protagonistas sean los alumnos y no el saber del profesorado.

El aprendizaje por tareas y proyectos puede ser de gran ayuda, pues hace posible el trabajo con un número importante de alumnos con distintos niveles y estilos de aprendizaje, que provienen de medios culturales y étnicos diversos. Favorece también el desarrollo de la competencia comunicativa, pues las numerosas situaciones de interacción que se presentan inducen a los alumnos a poner en funcionamiento sus propios mecanismos lingüísticos. De esta manera, la lengua deja de ser un fin y se transforma en un medio para alcanzar un objetivo. Además, el estudio del léxico y de la gramática pasa a un segundo plano y vuelve a aparecer cuando el alumno se ve en la necesidad

de expresar lo que necesita comprender o transmitir. La tarea comunicativa es una parte del trabajo que se desarrolla en clase, que induce al alumno a la acción, utilizando la lengua meta y poniendo la atención no tanto en la forma, sino en el significado (Nunan: 1989). Por tanto, se aprende haciendo, realizando actividades *de verdad* y se da prioridad a todas las tareas que potencian, de forma activa y práctica, la interacción, la comprensión y la expresión, y a ellas se dedican las energías y el tiempo necesario, sin escatimarlo en favor de ejercicios formales o de explicaciones gramaticales, que también tendrán su tiempo, pero nunca a costa de la práctica comunicativa (Fernández: 2003: 23-24).

Este tipo de enfoque metodológico prevé la realización de una *tarea final* que engloba una serie de *tareas intermedias*, todas dirigidas hacia la consecución de un *producto final*, pero que pueden funcionar de forma autónoma, como si fueran unidades independientes. Una vez elegida la tarea final, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación, cuya delimitación compete sobre todo al docente.

Cabe aclarar que la evaluación debe ser coherente con el resto del proceso, es decir, habrá que valorar la consecución de las tareas intermedias, la realización de la tarea final, lo que se ha aprendido a hacer con la lengua, las estrategias empleadas, el uso de la lengua, los aspectos mejorables ya sea en el proceso como en los resultados, y que carecería de sentido someter a los alumnos a pruebas finales o parciales de carácter meramente lingüístico.

Desde esta óptica, los roles del profesor y de los alumnos están obligados a modificarse. El docente abandona el papel de controlador, de juez, de detentor de todos los saberes y se transforma en una guía atenta a las necesidades de los alumnos: estimula, sugiere, observa, se pone en discusión, se muestra flexible ante las nuevas situaciones, se aparta del libro de texto y modifica sus prácticas habituales, lo que supone, claro está, una mayor preparación profesional y más dedicación en la búsqueda y elaboración de materiales (Fernández: 2003).

Resulta claro que «para que este trabajo sea realmente motivador, atractivo y eficaz, para que el aprendizaje sea realmente significativo, debe responder a los intereses de los alumnos y que, tanto la *tarea final* como el proceso, deben ser el resultado de una negociación en la clase» (Fernández: 2003: 102-103). No olvidemos que no hay incentivo mayor en el aprendizaje que el que es generado por el interés y que, de la misma manera, un tema ajeno a la experiencia o lejano al interés de los estudiantes no los involucra, provoca tedio y falta de motivación.

5.3 ¿Qué español hay que enseñar y evaluar?

La posibilidad de recibir un trato lingüístico más adecuado no solventa todos los problemas, pero ayuda a hacerlo, sobre todo si, como añade Ignasi Vila, quienes enseñan español valoran la lengua del aprendiz, promueven su autoestima y su autoconfianza en relación con aquello que es suyo y de su familia.

Lamentablemente, aún hoy las variedades lingüísticas americanas del español suelen ser objeto de una valoración negativa y de discriminación en la sociedad de acogida, por estar asociadas a las capas socialmente bajas y económicamente menos pudientes, o lo que es peor, por ser desconocidas. En las aulas de E/LE, en particular, el bagaje lingüístico del que son portadores los niños y jóvenes hispanoamericanos no siempre es valorado puesto que a veces se les corrige su variedad geográfica para asimilarla a la variedad peninsular, considerada estándar por muchos docentes. Esto denota no solo una gran falta de sensibilidad hacia el alumno, si se tiene en cuenta que la autoimagen y la autoestima de quienes aprenden, muchas veces influye de forma determinante en el éxito o en el fracaso escolar, sino también una deficiencia en la formación básica del docente, que no cuenta generalmente con una información adecuada sobre la realidad dialectal de la lengua que enseña (Moreno Fernández: 2000).

Como es sabido, el español es lengua oficial en más de veinte países y comprende una gran variedad de comunidades de habla. Esto hace que se

pueda hablar de diversidad en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera e implica la posibilidad de llevar al aula y acoger en ella una pluralidad de modelos lingüísticos, de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla la tarea docente. Dicho contexto está dado por varios factores: el propio origen lingüístico del profesor o del que fuera su maestro, la lengua familiar de los aprendices, la diversidad de regiones hispanohablantes en donde los estudiantes podrán utilizar esta lengua que aprenden en la escuela y el motivo que mueve a los alumnos a aprender español. Estos elementos deberían orientar las elecciones y las actitudes de los profesores de E/LE en el aula. Sin embargo, aún muchos de ellos mantienen un doble discurso: por una parte, afirman que todas las variedades son igualmente válidas y enriquecedoras, por otra, olvidan lo que dicen y demuestran lo contrario a través de sus acciones concretas.

Como afirma Moreno Fernández (1998), todo hablante suele tener una clara conciencia del prestigio de su variedad. Sabe si su herramienta de comunicación es un habla local o si coincide, en mayor o menor grado, con las hablas de otros lugares, si tiene prestigio o no lo tiene. Ahora bien, si a una autopercepción negativa de la propia variedad lingüística se le suma una actitud desfavorable o descalificadora por parte de los docentes, el riesgo de producir en el alumno el rechazo de la propia lengua, su olvido e incluso el abandono escolar no está muy lejos de la realidad.

6. Conclusiones

¿No es acaso imprescindible un cambio de perspectiva personal y profesional del docente que lo conduzca a replantearse sus propias actitudes, valores y formas de proceder? ¿No urge responder a las necesidades en el abordaje de la atención a la diversidad lingüístico-cultural que hoy sigue siendo afrontada de forma insuficiente, en los cursos de formación del profesorado gestionados por distintas entidades o por los gobiernos

regionales o en la Escuela de especialización docente (SSIS), o gracias a la buena voluntad de algunos directivos y profesores?

Son pocas las escuelas en donde el profesorado cuenta con la sensibilidad y el conocimiento necesarios para actuar sobre la realidad que debe afrontar y con las habilidades específicas para cooperar con personas de diferentes bases lingüístico-culturales.

La educación intercultural, la formación y actualización docente, la planificación educativa orientada a la innovación y basada en un análisis de las necesidades de la escuela de hoy es aún fragmentaria y está aislada o al margen de un proyecto educativo nacional, que, al parecer, va hacia otra dirección[9].

Es evidente que hablar de educación es hablar de planificación de la sociedad del futuro y que el proyecto educativo es el reflejo del proyecto político de un país. Pero la solución no está en echarle la culpa a las circunstancias y quedarse de brazos cruzados frente a la dificultad. La educación que queremos y la sociedad que deseamos construir nos indicará la manera de educar y formar a los actuales y futuros profesionales de la educación para que sepan desenvolverse adecuadamente en este contexto en continuo movimiento, relacionarse con personas que ven el mundo de diferentes maneras, con alumnos, familias y colegas de otras partes del mundo, en el respeto por la diversidad de las lenguas, de estilos de vida, creencias, modos de ser y de pensar. En definitiva, se trata de redefinir por dentro y por fuera el perfil y el rol del docente. Un docente-mediador, responsable, consciente de sus límites y abierto a los cambios, convencido de

[9] Las propuestas promovidas por el gobierno italiano en relación al acceso de alumnos extranjeros a la enseñanza obligatoria (y me refiero a la implementación de un test de ingreso y de específicas pruebas de nivel, a la creación de *aulas puente* o de *discriminación transitoria positiva* en el caso en que no superaran dichas pruebas, a la imposibilidad de ingresar en los cursos después del 31 de diciembre, a la eliminación de las segundas lenguas comunitarias en numerosos colegios a pesar de que la UE impulsa constantemente a sus países miembros hacia un política multilingüística) a mi entender, ponen en evidencia que la actitud de quienes nos gobiernan no van hacia la integración de estos nuevos ciudadanos italianos, sino hacia su discriminación y exclusión social.

la necesidad de modificar los prejuicios y los estereotipos y de la urgencia de hacer sentir a todos copartícipes de la construcción social. Mientras no se den estas condiciones, los debates y las acciones relacionadas con el aprendizaje lingüístico y la integración social seguirán siendo de escasa ayuda y se derretirán tan rápido como la nieve al sol.

Bibliografía

AIME, Marco (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.

AMBROSINI, Maurizio (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.

CALVI, Maria Vittoria (2008): «El italiano de los hispanohablantes en Italia. ¿Hacia un nuevo cocoliche?», *Actas del Congreso Convergencias y creatividad: el español en el umbral del tercer milenio.* Bologna: Bononia, páginas 13-24.

CARPANI, Daniela (2001). «Nuove frontiere per insegnanti di spagnolo. L'italiano come L2», *Cultura latinoamericana*, vol. 3, Salerno: Edizioni del Paguro, páginas 1-17.

CARPANI, Daniela (2008). «La evaluación de los hispanohablantes en las clases de E/LE. Implicaciones pedagógicas», *Actas del XVIII Congreso ASELE*. Alicante: Universidad de Alicante, páginas 228-233.

CARPANI, Daniela (2009). «Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova.», *Actas del Congreso L'immigrazione ispanofona in Italia: repertori linguistici e identità.* Milano, 19 y 20 de marzo de 2009, [en prensa].

CHINI, Marina (coord.) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*. Milano: Franco Angeli.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas.* Madrid: Edinumen.

KRASHEN, S (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.

NUNAN, David (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: University Press.

PALLOTTI, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

QUEIROLO PALMAS, Luca (2007). *Prove di seconde generazioni*. Milano: Franco Angeli.

SALMON, Laura e Manuela MARIANI (2008). *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue.* Milano: Franco Angeli.

SCHMID, Stephan (1994). *L'italiano degli spagnoli: interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca.* Milano: Franco Angeli.

SIGUAN, Miquel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

VENETO, Salvatore (coord.) (2004). *I latinoamericani a Genova*. Genova: De Ferrari.

VIETTI, Alessandro (2005). *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: Franco Angeli.

VILA, Ignasi (2004). «Lengua, escuela e inmigración» [en línea] <http://amaraberri.org/topics/diadia/arin>.

VILA, Ignasi (s.f.). «Inmigración, educación y lengua propia» [en línea] <http://www.aulaintercultural.org>.

ZOLETTO, Davide (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaele Cortina Editore.