Español segunda lengua en contexto de inmigración

Antonio Daniel Fuentes González
Universidad de Almería

Mireia Trenchs Parera
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

Félix Villalba Martínez
E.P.A "Agustina de Aragón" (Móstoles)

Fermín Sierra Martínez
Universiteit van Amsterdam

Introducción[1]

Dentro de las líneas temáticas que estructuran esta publicación, y por su especial interés, nos ha parecido importante la aportación que supone lo expuesto en la mesa redonda programada en el *XXIII Congreso Internacional de ASELE*, celebrado el pasado septiembre de 2012 en la Universitat de Girona.

Teniendo como hilo conductor el tema que encabeza el título de este trabajo, se pusieron de relieve varios aspectos concretos de la actualidad en el uso del español (y otras lenguas, caso de Cataluña y el catalán) entre los inmigrantes originarios de diferentes países, así como la programación y organización de su enseñanza y la acogida por parte de los sujetos a los que va dirigida.

Participaron en la mencionada mesa redonda la Dra. Mireia Trenchs Parera, el Dr. Antonio Daniel Fuentes González y Dr. Félix Villalba Martínez, y actuó como moderador el Dr. Fermín Sierra Martínez. Los ponentes expusieron como introducción al debate abierto posterior, sus posturas y experiencias al respecto, las cuales se ofrecen a continuación. Se finaliza este trabajo con un resumen de lo hablado y discutido en el mencionado debate abierto.

1. El multilingüismo de los jóvenes de origen inmigrante chino y latinoamericano en Cataluña[2]

Mireia Trenchs Parera[3]

La política lingüística en Cataluña contrasta con las tendencias asimilacionistas europeas al contemplar una sociedad cosmopolita multilingüe en la cual la lengua catalana, como vehículo de la educación, tiene un rol articulador y cohesionador. Asimismo,

1. Se puede acceder al vídeo de la conferencia a través del siguiente enlace: http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2691
2. Proyecto financiado por Recercaixa (2010ACUP 00344), Obra Social 'la Caixa'. Otros investigadores participantes: Michael Newman, Adriana Patiño, Larissa Tristán, Chun-chun Chin Ko, Laura Canós, Manel Ollé, Dolors Baqué y Montserrat Abella.
3. Grupo de investigación en *Espacios Interculturales, Lenguas e Identidades* (GREILI-UPF).

no solamente el español está presente en la programación de la enseñanza primaria y secundaria y en las interacciones entre profesorado y alumnado autóctono, sino que la vida social en muchos barrios catalanes se desarrolla frecuentemente en esta lengua y en otras lenguas llegadas a Cataluña con las comunidades inmigrantes. De hecho, los jóvenes inmigrantes que viven en tales barrios tienen pocas oportunidades de socialización en catalán, la cual se lleva a cabo en gran medida dentro del centro educativo, ya sea mediante el apoyo del *Aula d'Acollida* y de otras estrategias educativas propias del centro, ya sea en el transcurso de las interacciones diarias con compañeros y profesorado autóctono.

En el caso de los jóvenes inmigrantes de origen no hispano-hablante, como es el caso de la comunidad de origen chino, tanto el centro educativo como el barrio devienen contextos de aprendizaje simultáneo de dos lenguas. En el caso de los jóvenes latinoamericanos, éstos ya dominan la lengua española pero, si desean tener éxito en el sistema educativo catalán o español, también deben dedicar esfuerzos a aprender una variedad lingüística, el español peninsular, distinta a la variedad que ha articulado sus años de escolarización y socialización previa a la llegada a nuestro país.

Con el objetivo de explorar percepciones, opiniones y actitudes de estos jóvenes respecto a sus propias prácticas lingüísticas y las de sus interlocutores en Cataluña, la Dra. Trenchs ha presentado en el congreso de ASELE 2012 datos de un proyecto de investigación sobre actitudes lingüísticas y prácticas educativas (i.e. proyecto Recercaixa 2010ACUP 00344, financiado por la Obra Social 'la Caixa'). Mediante el relato de observaciones etnográficas y fragmentos de entrevistas con jóvenes cursando Educación Secundaria Obligatoria en cuatro institutos públicos del área metropolitana de Barcelona, la Dra. Trenchs ha ilustrado la complejidad de las prácticas lingüísticas de los jóvenes de origen inmigrante chino y latinoamericano en Cataluña.

Así, por un lado, los jóvenes chinos nos informan de unas prácticas multilingües altamente compartimentalizadas. La lengua china es siempre utilizada en el hogar en el transcurso de conversaciones con adultos y casi siempre con familiares jóvenes y en espacios de ocio con amigos también de origen chino. También la utilizan los jóvenes cuando participan en los pequeños negocios de propiedad familiar. El catalán predomina en el contexto escolar cuando los jóvenes se relacionan con profesores y a menudo con compañeros autóctonos y cuando están en el aula o realizan tareas. Con los pares utilizan frecuentemente el español.

Por otro lado, un análisis detallado de los datos nos revela que los dominios lingüísticos son menos claros de lo que podría pensarse. Así, el catalán está también presente en los hogares en la realización de tareas escolares, en las interacciones entre los familiares más jóvenes y en las conversaciones con amigos autóctonos con los que deliberadamente practican esta lengua. El inglés forma parte de este mapa de usos multilingües, no solamente en horario escolar, sino también en espacios externos donde los jóvenes lo usan para posibilitar la comunicación cuando fallan sus conocimientos de catalán y español. Finalmente, otras lenguas asiáticas complementan las prácticas multilingües cotidianas de estos jóvenes.

A su llegada a Cataluña, la gran mayoría de jóvenes latinoamericanos desconocen la existencia de la lengua catalana y no toman conciencia de ella hasta iniciar clases en el aula de acogida de su primer centro escolar en Cataluña. Los datos revelan su visión de un entorno bilingüe y multidialectal en el que el español no peninsular se habla en casa, el catalán domina el ámbito académico y distintas variedades de español –entre ellas la peninsular– están presentes en las relaciones con sus compañeros. La creencia de que el catalán es propio de contextos formales se ve reforzada por la acomodación lingüística que la mayoría de catalanes pone en práctica cotidianamente.

Sin embargo, también en el caso de estos jóvenes las fronteras de los dominios lingüísticos son más difusas de lo que parecen. Mientras que el código predominante en los hogares es la variedad de español hablada por los padres, el catalán está presente –al igual que en el caso de los jóvenes de origen chino– cuando los jóvenes hacen tareas escolares y en las interacciones entre los miembros jóvenes de la familia. Además, los jóvenes latinoamericanos se convierten en interlocutores catalanes cuando sus padres desean practicar el idioma. El español es el idioma más frecuente en las conversaciones con los pares locales pero también hablan catalán con amigos autóctonos y con compañeros de origen inmigrante no latinoamericano. La escuela y los momentos de ocio se convierten finalmente en espacios físicos y simbólicos donde se practica un multilingüismo flexible en los que, a las distintas variedades de español y de catalán, deben sumarse prácticas receptivas en inglés. En resumen, para todos estos jóvenes de origen inmigrante, la vida en Cataluña comporta prácticas cotidianas multilingües y multidialectales.

Complejidad de las vivencias sociolingüísticas de los jóvenes de origen inmigrante en Cataluña. Fragmentos ilustrativos procedentes de las entrevistas[4]

Jóvenes participantes de origen chino

Chunzhen: [...] con mi madre hablo chino y algunas veces hablo catalán o castellano con mi prima o mi hermana [...]
Inv.: cuando hablas chino con tu mamá, ¿es chino mandarín?
Chunzhen: sí
Inv. ¿y tú, Yingmei? ¿en qué hablas en casa?
Yingmei: hablamos chino y algunas veces hablo catalán con mi hermano [...]
Inv.: y el papá, ¿os entiende cuando vosotros habláis en catalán?
Yingmei: no, alguna palabra que sí, más fácil
Inv.: y tu madre, ¿habla castellano?
Chunzhen: un poco
Inv.: ¿y tu madre, Yingmei?
Yingmei: no, solo hola y así
Inv.: y aquí en la escuela, con tu hermana, ¿también habláis chino?
Longhui: los chinos, cuando estamos juntos, tenemos que hablar chino

4. Dado que en las entrevistas los participantes utilizaban tanto el catalán como el castellano, estos fragmentos se han traducido al castellano para facilitar su comprensión.

Inv.: y con los compañeros que son españoles, ¿tú les hablas en español o en catalán?
Longhui: español todos

Mingde: con algunos compañeros yo hablo en catalán y ellos en castellano

Longhui: [...] en la escuela el catalán es más importante pero en la calle es más importante el español [...] porque cuando le pregunto a algún español en catalán, alguna persona dice que no ha oído bien pero en español puede responder más
Inv.: ¿y en las tiendas?
Longhui: español, siempre español [...]
Inv.: y el catalán, ¿dónde crees que es importante? ¿es importante el catalán para ti?
Longhui: sí, es importante para encontrar trabajo y en el ayuntamiento también hablan catalán
Inv.: y ¿qué has ido a hacer en el ayuntamiento?
Longhui: con mi padre, por el padrón [...] [...]
Inv.: ¿dónde conoces gente catalana? ¿en las tiendas, en la panadería, al comprar el pan?
Longhui: no, alguno que lleva la central de mercaderes que está en la parte antigua y si vas y hablas con ella está muy contenta

Chunzhen: en el bar de mi tío, que tiene los clientes, tengo que hablar en castellano, mi prima también trabaja en el bar y también debe hablar, ella hace dos años que trabaja en el bar y siempre habla más mejor que mí el castellano
Yingmei: yo también trabajo en el bar y todos español y alguna vez habla catalán y alguna vez habla castellano y alguna vez todo junto
Inv.: ¿y por qué te gustaría aprender coreano?
Jingwen: porque yo siempre miro películas de coreano 2

Jóvenes de origen latinoamericano

Esther: sí, mi sobrinito [habla catalán], dice que en su clase siempre hablan en catalán y claro, entonces, cuando nosotros llegamos [a casa], hablamos y todo esto, entonces al niño se le mezclan las lenguas y entonces empieza a hablar mezclando las dos [...] mi papá también en ocasiones me habla [en catalán] para que a él no se le haga difícil como a mí, entonces le vamos hablando y le ponemos libros para que los lea en catalán

Nieves: mi madre, cuando estaba haciendo el curso, nos pedía que le hiciéramos de pareja y lo hablábamos [el catalán] pero ella no respondía

Nieves: sí, a ver, habitualmente, cuando estamos con los compañeros, lo disimulamos, el sho, sha, cosas así, más que nada porque en teoría dicen que se acostumbrarían pero...]
Inv.: ¿y seguís usando el vos o has cambiado al tu?
Nieves: habitualmente sigo usando el vos sobre todo fuera de clase pero dentro uso el tu
Inv.: ¿y la segunda persona del plural? ¿seguís con el ustedes o has cambiado al vosotros?
Nieves: ustedes [...]
Inv.: ¿qué tal con el vosotros?
Nieves: al principio fue horroroso porque no sabía utilizarlo pero ya me ido acostumbrando

Juan: y más en Santo Domingo, mi padre desde que ha estao aquí en este tema me la ha cogido con:: con las palabras de tío y esas cosas [...] cuando fui pa'llá:: me relajaron mucho

con estas palabras

Enrique: en español y, a veces, entre ellos se dicen algunas palabras en catalán, pero lo hacen por comodidad, se sienten más cómodos hablando en catalán

Inv.: ¿y ellos [los amigos catalanes] en qué hablan con ustedes?
Inv.: pero a vos te hablan en castellano
Enrique: sí, y en clase también a veces hablan en castellano, como que les gusta hablar castellano y el catalán

Lucía: casi nunca [usan el catalán] porque ellos también están acostumbrados a hablar castellano con casi todo el mundo y hablan catalán con los que han estado desde muy pequeños que hablaban catalán, normalmente, todos hablamos castellano

Inv.: ¿y cuándo te diste cuenta de eso [de que se hablan dos lenguas]?
Enrique: cuando fui al colegio, fui al colegio dos meses o tres después de haber llegado, dos meses, dos meses
Inv.: antes de eso, ¿cuándo ibas por la calle, y así, no lo notabas?
Enrique: no
Inv.: y cuándo llegaste, ¿ya sabías leer?
Enrique: sí
Inv.: y ¿no te parecían los rótulos, los letreros, que había dos idiomas?
Enrique: no, no me fijé 3
Inv.: antes de eso, ¿cuándo ibas por la calle, y así, no lo notabas?
Enrique: no
Inv.: y cuándo llegaste, ¿ya sabías leer?
Enrique: sí
Inv.: y ¿no te parecían los rótulos, los letreros, que había dos idiomas?
Enrique: no, no me fijé 3

Juan Manuel: sí, es una experiencia muy bonita [*la de ser bilingüe*] a mí me gusta mucho porque, a ver, (.) aunque aunque, por ejemplo, hagamos castellano que es una lengua muy primordial de aquí (.) de España [...] o sea es para mí muy:: muy impresionante ver un profesor que habla castellano y con sus profesores (.) con sus compañeros habla en catalán a veces castellano (.) el bilingüismo [...] es esto que trae el bilingüismo (.) para mí era una experiencia muy nueva porque yo en Col- en mi país en Colombia no hacía esto, todo entodo en castellano (.) en español (.) sí que hacíamos inglés y eso pero. . .

Para más información sobre el tema, puede consultarse:

CANÓS A., L. (2011): *La construcción del español global. Análisis de las políticas lingüísticas, las prácticas discursivas y los desafíos profesionales en torno a la internacionalización de la lengua española*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

NEWMAN, M. (2011): "Different Ways to Hate a Language in Catalonia: Interpreting Low Solidarity Scores in Language Attitude Studies", en J. Michnowicz y R. Dodsworth (eds.), *Selected Proceedings of the 5th Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 40-49.

NEWMAN, M., M. TRENCHS-PARERA y S. NG (2008): "Normalizing bilingualism: The effects of the Catalonian linguistic normalization policy one generation after", *Journal of So-*

ciolinguistics, 12 (3), 306-333.
NEWMAN, M., A. PATIÑO-SANTOS y M. TRENCHS-PARERA (2012): "Linguistic Reception of Latin American Students in Catalonia and their Responses to the Implementation of Educational Language Policies.", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, monográfico "*Catalan in the 21st Century*", editado por K. Woolard & S. Frekko, [en línea]. *http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/ 13670050.2012.720669* [Consulta: septiembre de 2012].
PATIÑO SANTOS, A. (2010): "The classes of Madrid: Shaping a New Multicultural Map", en L. Martin Rojo (ed.), *Constructing Inequality in Multicultural Classrooms*, Amsterdam: Mouton De Gruyter, 93-135.
PATIÑO SANTOS, A. (2009): "Narrando el conflicto: Alumnado de origen inmigrante en un centro escolar de Madrid", *Discurso y Sociedad*, núm. 3 (1), 119-149.
TRENCHS PARERA, M. (2013): "Vivències sociolingüístiques dels joves d'origen immigrant xinès a Catalunya", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* [en prensa]. Barcelona: Editorial Graó.
TRENCHS-PARERA, M. y M. NEWMAN (2009): "Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (6), 509-524.
TRENCHS-PARERA, M., y A. PATIÑO-SANTOS (2013): "Language Attitudes of Latin American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia", en J. Arnau (ed.), *Teaching languages in a multilingual context: The Catalan case* [en prensa]. Clevedon: Multilingual Matters, LTD / Institut d'Estudis Catalans.
NEWMAN, M., A. PATIÑO-SANTOS y M. TRENCHS-PARERA (2013): "Linguistic Reception of Latin American Students in Catalonia and their Responses to the Implementation of Educational Language Policies", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, monográfico "*Catalan in the 21st Century*", editado por K. Woolard y S. Frekko, [en línea]. *http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/ 13670050.2012.720669* [Consulta: septiembre de 2012].

2. El reto plurilingüe del imaginario intercultural

Antonio Daniel Fuentes González

En primer lugar querría agradecer a las personas responsables de este *XXIII Congreso Internacional de ASELE* la invitación a esta Mesa redonda sobre *Español segunda lengua en contextos de inmigración*.

Mi participación en este acto se basará en la observación e intervención sobre este asunto a lo largo de las dos últimas décadas. Por una parte, en la formación de profesorado de ELE, 1) en iniciativas institucionales de la Junta de Andalucía, denominadas ATAL[5], dentro de la enseñanza obligatoria, 2) en la formación –institucional también– de mediadores interculturales y 3) en la organización y asesoramiento en cursos de español para población inmigrante adulta, en colaboración con asociaciones de diferentes países y con diferentes ayuntamientos de las provincias de Almería y de Granada.

De otra parte quiero destacar que uno de esos ámbitos de acción es menos visible,

5. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

pero bastante importante. Yo suelo llamarlo 4) *la educación lingüística ciudadana*. Con esto último pongo mi granito de arena, en la prensa, en debates y encuentros institucionales o en las conversaciones cotidianas para cambiar la hegemonía de ciertas ideas que no suelen cooperar en que nuestra sociedad sea más rica, abierta y democrática.

Un repaso crítico

El título que acoge esta mesa redonda es *Español segunda lengua en contextos de inmigración*. No voy a discutir en este momento la utilidad de una diferenciación a ultranza de LE vs. L2. En todo caso, sí querría matizar –y solo eso– que tendríamos que prestar cierta atención a algunos ángulos muertos de nuestra historia, más allá del jolgorio patriótico de la cifras demolingüísticas que adjudican la lengua española a quienes tienen apellidos hispánicos o han nacido de familias españolas en países o territorios que no son hegemónicamente hispanohablantes. Me refiero, al español de la población migrante hispana en USA, por ejemplo, pero sobre todo principalmente a la población de familias españolas emigradas a Europa entre los años 60 y 70.

Cabe decir que, pasado el tiempo, para la segunda generación el español, más que la denominada lengua materna, es más bien una L2, en ocasiones lo que se dice una lengua vestigial, funcionalmente muy restringida –hablo en general– y, desde luego, es un idioma en un contexto migratorio, como es el caso del español en Suiza, Alemania, Bélgica, Países Bajos o Francia. Por añadidura, muchas de esas familias –o miembros de esas familias– al volver a España se han convertido, una vez más, en emigrantes, con la categoría *oficial* de *emigrantes retornados*. En ese sentido, hay que señalar que en muchísimas provincias hay asociaciones que proponen y se ocupan de iniciativas sociopolíticas desde esta base vivencial, lo que es hoy un capital humano reactivado como punto de apoyo y de orientación para la población joven de nuestro país que está emigrando de nuevo a los países en los que recalaron los españoles durante aquellos años del desarrollismo industrial, ahora con un título universitario en la mochila y con varios idiomas en el equipaje sociolingüístico.

Pero sobre todo siento que esta mesa redonda está planteada como espacio de discusión y debate en relación con las poblaciones migradas al Estado español durante las últimas décadas. Esa esfera de acciones ha sido vinculada casi desde los principios al *concepto-imán de la interculturalidad*, configurando categorías o remodelándolas y desplegando un rico abanico de nuevas variables sociolingüísticas que a veces nos hemos apresurado a pasar por alto; y lo diré ya, principalmente por la influencia de un *desbordado paternalismo* que ha determinado sobremanera la puesta en práctica de la enseñanza del español, tanto para adultos como para la población en edad escolar.

Ese paternalismo, que no es nuevo, ha generado históricamente la idea-fuerza de que la igualdad y la emancipación social se consiguen mediante el acceso a la lengua, lo que sin dejar de ser cierto, matizadamante cierto, sí que es una condición necesaria, pero no suficiente. Desde esa bienintencionada posición, que con frecuencia disimula relaciones de colonización y de dominio, se ha producido un desconocimiento a veces muy acentuado de las perspectivas propias que traen en el equipaje sociolingüístico

estas personas. Así, se parte de falsos presupuestos a la hora de *adjudicar*, por ejemplo, la L1 o lengua materna de la población inmigrante. Por poner un par de casos, impera la falsa creencia de que la lengua materna de marroquíes es el árabe en su variedad diatópica marroquí o que cualquier persona de nacionalidad bissau-guineana tiene el portugués como *lengua de cultura*.

Ni en uno ni en otro caso la realidad con la que estamos en contacto resulta ser coincidente con la de muchos circuitos bibliográficos, lo que no debe exigir, tampoco, que la realidad observada en las provincias orientales de Andalucía deba reiterarse en otras zonas. Sin ir más lejos, parece que el español ecuatoriano tiene muchísimo prestigio en la provincia de Almería; no obstante en la comunidad de Madrid parece un tipo de español muy estigmatizado. Tanto que, en uno de los puntos álgidos de la ideología monolingüe, se haya llegado a enviar a alumnos latinoamericanos, ya *diagnosticados*, a clases compensatorias de EL2. También han faltado muchos conocimientos sobre culturas eslavas o sobre Europa oriental. No pretendo con ello que el profesorado de ELE deba hacerse especialista en tipología lingüística o en estudios culturales; simplemente con las herramientas de la curiosidad intelectual y un etnocentrismo no tan lacerante tendríamos otro tipo de escuela, más revitalizada, porque es innegable que nuestra escuela padece males históricos de los que no tienen la culpa los niños inmigrantes. Feliz, Gonzalo y Sepúlveda (2008: 25) recientemente señalaban que

> Salvo escasísimas excepciones, el tratamiento escolar de la comunicación lingüística ha sido y, por desgracia, sigue siendo una asignatura pendiente de la educación en nuestro país. La asignatura de lengua, pasado el cuarto o quinto curso de la Educación Primaria, se ha centrado casi en exclusiva en la enseñanza (no siempre el aprendizaje) de la gramática. La atención a la comunicación en su vertiente práctica (leer y escribir, hablar y escuchar) ha dejado y deja mucho que desear, cuando no está totalmente ausente en la práctica diaria de las aulas.

Tan necesario es ese *rescate* de la lengua para la comunicación, que –con bastante acierto– Núñez (1996: 84) llegó a recomendar un plan para enfrentarnos "a esa tradición silente de al menos siglo y medio en la que se ha cimentado una escuela pensada para que los niños oigan y callen". Esa tarea de esa restauración no cesa de toparse con remansos, sobre todo por la *presión curricular gramaticalista* padecida por el profesorado y el déficit inversor en tareas comunicativas, lo que para el alumnado inmigrante resulta particularmente inconveniente.

Con todo, lo que sí debería reiterarse, a mi modo de ver, es el principio didáctico y social de saber escuchar las voces propias de las personas que van a ser nuestros estudiantes, teniendo en cuenta que *el mejor profesor no es aquel que tiene a los mejores estudiantes, sino el que saca lo mejor de los alumnos que le han tocado*.

Antes he dicho L1 o lengua materna. También podríamos decir lenguas propias, y ahí tenemos otra. Creemos que el concepto de lengua es universal y el contacto con personas de otros grupos socioculturales, africanos muy especialmente, contradice esa presunta universalidad. De hecho en Fuentes y Hernández (2002), trabajo titulado "Aspectos de ELE a inmigrantes africanos: acerca del afán alfabético" tuvimos que nego-

ciar didácticamente y reorientar un curso de ELE a adultos africanos porque identificaban el aprendizaje de la lengua con el aprendizaje del alfabeto. Ello provocaba al inicio el fracaso de nuestro flamante método comunicativo. También en muchas pesquisas sociolingüísticas hemos descubierto que lo que para *nosotros* es una lengua, para ellos, los propios hablantes, no lo es. Muchos alumnos nos han dicho que con su madre o con sus hermanos, no hablaban una lengua, sino algo que ni siquiera llegaba a dialecto; más aún, ya que según con qué hermano, se comunicaban en un *habla* u otra. Parece que se cumple a rajatabla que los estigmatizados estén perfectamente convencidos de su propio estigma. Por ello no me resisto a pensar en el micro-cuento de Eduardo Galeano:

Los nadies

> Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pié derecho, o empiecen el año cambiando de escoba. Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
>
> Que no son, aunque sean.
> *Que no hablan idiomas, sino dialectos*.[6]
> Que no profesan religiones, sino supersticiones.
> Que no hacen arte, sino artesanía.
> Que no practican cultura, sino folklore.
> *Que no son seres humanos, sino recursos humanos.*
> Que no tienen cara, sino brazos.
> Que no tienen nombre, sino número.
> Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
> Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Muchísimos de nuestros alumnos nos venían a decir que *cómo iban a hablar una lengua, si no tenían alfabeto, ni diccionario, ni una gran literatura, que una lengua es el francés, el inglés o el árabe*...

Otro factor que ha sido observado es la *deslingüistización* de las clases de ELE. Por deslingüistización entiendo el fenómeno consistente en despojar las clases de contenidos relativos al código lingüístico en beneficio de reflexiones culturales sobre el aprendizaje de las nuevas normas sociales con que se encuentra la población recién llegada. Pasado el tiempo, uno comprende que esa táctica tenía su sentido. ¿Qué había que hacer cuando ibas al médico, sacar número, guardar cola, entrar directamente...?; ¿Tenían que ir los niños a la escuela, había que pagarla...?; ¿Qué eran y cómo se conseguían *los papeles*?; ¿Qué debías hacer cuando estabas enfermo, qué es una enfermedad en sus países y qué es una enfermedad en España? Por la parte del profesorado, eminentemente voluntario y sin mucha formación específica, sólo se encontraban problemas e inconvenientes, de modo que las clases seguían un guión circunstancial. Tampoco se podía hablar con la mujeres sin habérselo pedido antes a los maridos, ni debían de mezclarse

6. Las negritas son mías.

argelinos con marroquíes, pero si se mezclaban estos últimos con subsaharianos, aparecía la línea de Tombuctú,[7] de modo que el alumnado subsahariano quedaba condenado al silencio y a la discriminación en el aula por parte de sus compañeros norafricanos.

Considero que toda esta panorámica de problemas, de inconvenientes o de salvedades infranqueables era consecuencia de una inmigración no planificada, irregular, y eso ha provocado acciones didácticas irregulares y no planificadas. Por ejemplo, no parecía existir en los responsables la idea de nivel de dominio idiomático, de prueba de nivel o de análisis de necesidades. Había clases, generosamente hablando, que acogían a más de 200 alumnos. Y entregas de diplomas municipales de lengua española que generaban ceremonias de entrega para casi 2000 diplomados. En ese sentido lo importante era organizar clases, fuese de la manera que fuese, porque entre cosas esa organización facilitaba el control social por parte de las autoridades españolas y al mismo tiempo era un punto de encuentro social y cultural para el propio alumnado.

Con esta reflexión evidentemente no estoy defendiendo que la *relingüistización* tendría que haber sido la organización de unas clases netamente gramaticalistas. Nada más lejos de mi intención, pero sí, desde luego, mucho más sujetas a los principios consolidados de la lingüística aplicada en lo relativo al número de alumnos por clase y a su organización por niveles idiomáticos y no por nacionalidades. En cualquier caso, esas clases organizadas por ayuntamientos y ONGs para adultos tuvieron también sus puntos en común con las de español para extranjeros (*inmigrantes*) de la Junta de Andalucía. No sólo por lo que concierne a los materiales (aprendían a *pedir pipí* en clase –literalmente– porque aprendían con libros de educación infantil o de primero de primaria), sino porque la selección de profesorado no se hacía en aquellos momentos, hasta bien entrada la década del 2000, según una especialización, pues partiendo de una burocrática selección interna de las plantillas ya existentes, el mérito que mayor puntuación otorgaba en la baremación era la posesión del carnet de conducir y la de vehículo propio disponible.

Ciertamente, las cosas han mejorado en muchísimos aspectos, cuando todavía se organicen clases, pero como conclusión entiendo que las clases específicas de español para inmigrantes son un calmante vitaminado para la pobreza que esconde el rótulo de una interculturalidad, casi siempre inconsistente, de pies de barro, muy poco atenta al plurilingüismo interno de cualquier aula, lo que me parece que a la larga puede acabar por ser contraproducente para conseguir el objetivo de acrecentar su repertorio comunicativo y académico en español.

Así, no hay una verdadera atención a ese alumnado, y sólo se acometen acciones cuando representan un problema para nuestro sistema educativo. Por eso se ha convertido en un lugar común decir que los inmigrantes *bajan el nivel* o que muchos son inintegrables, identificando las características más tozudas de la pobreza con las de la cultura. Por ello creo que el futuro está, antes que en seguir segregando durante una

7. Ciudad encrucijada entre el gran desierto y el río Níger, en el norte de la República de Malí. En el imaginario occidental, norafricano y subsahariano representa históricamente el centro por excelencia en el comercio de esclavos, revitalizado por los árabes en el siglo XVI.

horas a los alumnos extranjeros para compensar su déficit en español, en reconocer su bagaje cultural y en asumir que no es un estorbo, sino una inversión, ya que a poco que observemos lo que puede ocurrir y que ya está ocurriendo es que hay *nuevos españoles* que dominan muchas más lenguas que los *españoles de toda la vida*, con lo que eso significa económicamente para un país y sus relaciones comerciales.[8] A fin de cuentas el plurilingüismo en la escuela y en toda la sociedad debe desaparecer como obstáculo que dificulte las esencias nacionales, para enriquecerlas. De hecho muchos resultados son fulminantemente positivos cuando una maestra usa en clase de español (en las ATAL) una canción búlgara como *Бански на лалета* (*Banski na laleta, 'Los tulipanes del bañador'*),[9] porque parte del alumnado se motiva mucho con la canción, hablando en español para el resto de la clase. De paso suele servir para saber que la escritura en búlgaro es diferente, llamada alfabeto cirílico. El plurilingüismo, en toda su diversidad conceptual, debería de ser un crisol que enriquezca a toda la sociedad. La definición de Marco Tulio de Mauro es sintomática: "Por plurilingüismo entendemos tanto la pluralidad de las lenguas como las diversas realizaciones de una misma lengua" (De Mauro 1977: 87).

El horror ante la mezcla de lenguas, sobre todo con unas, pero no tanto con otras (con el inglés es bien recibido ese mestizaje) es un serio impedimento. La universidad como espacio cultural que tiene ya una presencia de estudiantes universitarios cuyo origen es extranjero, debe ser un buen escenario para conjugar las posibilidades de integración de lo que antes que la lengua oficial obligatoria de España puede ser esa *lingua franca* que coexiste dialécticamente y con una dignidad institucionalmente reconocida y alentada con otras lenguas como el inglés, el francés y el alemán, pero no así con el rumano, el ruso o el árabe, por ejemplo. Tampoco quiero desaprovechar estas reflexiones plurilingüistas para apuntar las terribles incongruencias que representan estados de ánimo que alimentan ese plurilingüismo sobrevenido recientemente con el desprecio tangible por nuestro plurilingüismo histórico que arrincona con todo tipo de argumentos no solo la importancia de lenguas como el catalán, el euskera o el gallego, sino que también procura despreciar la posibilidad de coexistencia funcional entre el español centropeninsular castellanista y otras muchas variedades, de cuyo respeto y protección nuestra misma Constitución española se hace cargo, en el *artículo 3* de su Título Preliminar:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. *La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección*.[10]

Es por ello bastante sintomático que quienes precisamente se autodefinen como *constitucionalistas* tomen nuestra carta magna únicamente como parapeto a ultranza de la unidad patria, sobre todo con la amenaza latente del *artículo 8.1*

Las Fuerzas Armadas, constituidas por el Ejército de Tierra, la Armada y el Ejército

8. El reciente interés por las certificaciones lingüísticas creo que abre otra vía, muy próxima a esas políticas de control social, probablemente como un nuevo rito de paso para traspasar el umbral de entrada en la integración social.
9. Ver el enlace http://www.youtube.com/watch?v=tzepgThB9TE [Consulta: 11 de septiembre de 2012].
10. Las cursivas son mías.

del Aire, tienen como misión garantizar la soberanía e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional.

frente a otros artículos, el primero, para empezar, que declara

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

Sobre los réditos políticos de la inmigración observo que se han dado paradojas muy acusadas. Pero no debemos extrañarnos en absoluto, ya que en la escena política actual estamos padeciendo un auténtico genocidio económico que verbalmente se reviste de declaraciones sobre la necesidad de crear destruyendo, esto es, fomentar el empleo despidiendo a trabajadores, porque esos mismos constitucionalistas se han apresurado a modificar la Constitución, convirtiendo en prioridad absoluta el pago de los créditos para satisfacer los intereses y el capital de la deuda pública de las Administraciones (art. 135, consecuencia de la reforma constitucional de agosto de 2011). Esas paradojas relacionadas con las políticas migratorias señalan que se ha invertido una buena cantidad de peculio público (muchísimo menos desde luego que en otros países, como Alemania), pero que también se han escondido esas iniciativas, porque al publicitarlas se corría el riesgo de perder votos.

Ciertas conclusiones, de momento:

1. Una inmigración no planificada, desemboca en una enseñanza de ELE no planificada.
2. El contacto con socio- y etnosemánticas distintas (conceptos como lengua, matrimonio, jerarquía, familia, etc. son interpretados de forma distinta). Aún partiendo del mismo código lingüístico, nos ponen frente a una aventura permanente. Aprovechémosla, porque tendremos la ocasión de estar más preparados para los tiempos que vienen.
3. Sería conveniente apostar por una enseñanza vivencial de las lenguas, no tanto como asignaturas. Para ello podrían organizarse tándems entre alumnos de EL1 y de EL2 o comenzar el aprendizaje inicial de forma menos escolar, tal y como la normativa propone y obliga para las secciones bilingües de inglés, francés y alemán. Se podrían ingeniar *bancos de habilidades* del estilo de "yo te enseño español, tú me enseñas artesanía o música, o matemáticas", etc.
4. Vivir el pluringüismo como un beneficio y no como un fastidio. Lo contrario sería seguir poniéndole puertas al campo.

Muchas gracias/Moltes gràcies.

Espero con mucho interés el debate y la charla posteriores con las personas asistentes y con los miembros de la mesa.

Bibliografía

FELIZ, T., R. GONZALO y F. SEPÚLVEDA BARRIOS (2008): *Didáctica general para Educadores Sociales*, Madrid: UNED-McGraw-Hill.
FUENTES GONZÁLEZ, D. e I. HERNÁNDEZ FUENTES (2002): "Aspectos de ELE a inmigrantes africanos: acerca del afán alfabético", en J. D. Luque Durán, A. Pamies Bertrán y F. J. Manjon Pozas (eds.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, Granada: Método, 385-394.
FUENTES GONZÁLEZ, D. y D. JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2002a): "Una reflexión sobre la enseñanza de la lengua española a inmigrantes: su 'deslingüistización'", comunicación presentada al *V Congreso de Lingüística General, celebrado en León, del 5 al 8 de mayo de 2002.*
DE MAURO, T. (1977): "Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana", en R. Simone y G. RUGGIERO (eds.), *Aspetti sociolinguistici dell´Italia contemporánea*, Roma: Bulzoni, 87-102.
NÚÑEZ, G. (1996): "Tradición silente y comunicación oral en la educación secundaria", en *Lenguaje y Textos*, 9, 83-92.

3. Inmigración, aprendizaje de lenguas y derechos

Félix Villalba Martínez

La enseñanza de segundas lenguas (L2) en España ha representado una de las dimensiones más novedosas y dinámicas de la didáctica de idiomas y de la lingüística aplicada en el último cuarto de siglo. El desarrollo de esta actividad se ha visto favorecido, en su dimensión académica, por las elevadas tasas de inmigración que se registraron en nuestro país desde mediados de los años ochenta. España ha sido un país en el que la solidaridad ha constituido un valor social muy destacado. Como resultado de esta consideración se puede entender el gran número de recursos económicos y humanos que se han destinado en este tiempo a la enseñanza de español para inmigrantes. Todas las administraciones educativas, con independencia de la orientación política de sus responsables, se han implicado en esta tarea hasta finales del año dos mil diez.

Ahora bien, del mismo modo que el hablar de inmigrantes favoreció la implicación de las administraciones públicas también ha supuesto un *lastre* para el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas. Asociar la enseñanza de L2 con inmigración ha tenido, entre otros, los siguientes problemas:

1. Las actuaciones socioeducativas con inmigrantes se entendieron como prácticas que proporcionaban rédito político pues evidenciaban la sensibilidad social de los políticos que las impulsaban. Cuando estas actuaciones han dejado de proporcionar beneficios políticos, se han abandonado e incluso, combatido como en la actualidad. Este sentido de inmediatez ha impedido diseñar programas a medio o largo plazo que abarcasen amplias dimensiones de la enseñanza de L2 y del proceso de integración sociolingüística de los estudiantes inmigrados.
2. Al hablar de inmigrantes se suele transmitir una imagen estereotipada de este grupo de población basada en las supuestas diferencias respecto al grupo social

mayoritario y, sobre todo, en los estereotipos.[11] En el imaginario colectivo el inmigrante es alguien a quien se define siempre en términos negativos y de carencias: no tiene, no sabe o no puede (Pallaud 1992).

3. Al hablar de inmigrantes y de inmigración siempre ha existido un cierto sentido de provisionalidad. Se ha entendido como una mera manifestación coyuntural y, por lo tanto, pasajera. Durante un cuarto de siglo se ha seguido hablando del fenómeno de la inmigración como algo novedoso y sorprendente. Como resultado, ha existido una gran improvisación y la falta de rigor científico y didáctico en los programas diseñados para la enseñanza/aprendizaje de la L2. Deficiencias que se han extendido también a las falta de medidas técnicas de evaluación y de adaptación de los programas existentes (Villalba y Hernández 2008).

Al margen de estas consideraciones iniciales acerca de la formación y evolución de la enseñanza de L2 en España, habría que destacar los logros que se han conseguido también a lo largo del tiempo. Los más destacados de todos han sido el interés de la universidad y las editoriales por esta actividad. Una de las demandas más repetidas por parte de los profesionales de la enseñanza de L2 ha sido el apoyo y orientación de la universidad. Se necesitaban descripciones precisas sobre el proceso de aprendizaje de lenguas en contexto, sobre recursos y procedimientos didácticos y, sobre todo, sobre formación del profesorado (Manifiesto de Santander).[12] A lo largo del último cuarto de siglo la enseñanza de L2 ha entrado a formar parte, de manera estable, de la oferta formativa de gran parte de las universidades españolas a través de máster, cursos propios, optativas, etc. También, han sido numerosos los congresos universitarios que, de manera monográfica o como área temática han incluido este tema en el programa científico.

En cuanto al interés de las editoriales de español por las L2 el resultado ha sido la publicación de varios materiales que, con distinta orientación, se han editado para estudiantes inmigrantes.

Respecto a las carencias, el aspecto más destacado ha sido el haber incluido esta área educativa entre las salidas laborales de los profesionales de español.

Situación actual y perspectivas de futuro en la enseñanza de L2

Ya terminando este año dos mil doce se puede afirmar, con rotundidad, que la situación actual de la enseñanza de lenguas a población inmigrante es muy similar a la que existía hace veinte años. Los programas específicos para niños y jóvenes han desaparecido casi en su totalidad y los quedan para adultos se siguen enmarcando en algunos centros de educación de adultos y en ONG de diferente orientación. El *desmantelamiento* de la oferta se ha efectuado de manera rápida y en el marco general de la reducción de oferta y recursos en la educación pública. Para eliminar los programas de L2 se ha recurrido a argumentos muy variados entre los que se incluyen explicaciones clásicas, referentes a la poca rentabilidad de estas actuaciones, y otras nuevas, sobre las

11. Para Ogbu (1978) el inmigrante llega a constituir una "casta minoritaria": un grupo de individuos que puede o no haber nacido en el país, pero al que el grupo dominante ve siempre como inferior.
12. Accesible en www.segundaslenguaseinmigracion.es.

bondades educativas de la inclusión de todos los estudiantes en programas generales (Villalba y Hernández 2004).

El resultado no puede ser más desalentador, los niños y jóvenes vuelven a estar en grupos ordinarios con estudiantes españoles sin apenas apoyo y, en el caso de los adultos, dependiendo de la acción de ONG e iniciativas diversas.

La crisis, como ocurrencia, pasará y la estructura demográfica de España hará necesario, de nuevo, seguir contando con trabajadores inmigrantes. Para su selección se volverán a aplicar los mismos criterios que en el pasado; para puestos de baja cualificación profesional, capacidad de trabajar duro, ser sumiso y afable, para los más cualificados, amplia formación, versatilidad y limitadas expectativas salariales. El dominio de la lengua del país será de nuevo, un problema del trabajador del que se volverán a desentender tanto empleadores como el propio estado. Es ahí precisamente, donde creo que debe situarse el marco de actuación de las segundas lenguas dejando de lado los componentes socioeconómicos y culturales de sus destinatarios. Es decir, debemos entender las L2 como una actividad orientada a garantizar los derechos básicos de las personas entre los que se encuentra el derecho a emigrar.

En el marco de la UE, el principio de la libre circulación de trabajadores sólo será posible con una eficaz política de enseñanza y aprendizaje de idiomas en los diferentes estados de la Unión. Si no, ¿de qué sirve que a un español se le reconozca el derecho de trabajar en Alemania si para hacerlo tiene que hablar alemán aprendiéndolo por su cuenta en instituciones privadas?

Es en este punto donde hay que entender el ámbito de actuación de la enseñanza/aprendizaje de L2 para entenderlo como un recurso básico mediante el que los estados hacen posible la movilidad de sus ciudadanos a otros países y el asentamiento e integración de extranjeros en sus territorios. Las L2 se convierten así en un instrumento que garantiza el ejercicio de deberes y derechos ciudadanos para una nueva comunidad con una lengua y una cultura diferente.

Esta responsabilidad de los estados requiere de unas actuaciones didácticas rigurosas, sistemáticas y centralizadas mediante un marco teórico que unifique niveles y contenidos.

En este tiempo en el que muchos jóvenes españoles tienen que emigrar y se ven participando en las mismas redes informales de aprendizaje de idiomas que funcionan en nuestro país para ciudadanos extracomunitarios se comprende mejor lo injusto de esta situación. Cuando nosotros mismos nos convertimos en inmigrantes y padecemos las mismas arbitrariedades y prejuicios que experimentan los que viven en España nos gustaría que todo se hubiese desarrollado de otro modo. Nos gustaría que existiesen unos programas serios y contrastados de aprendizaje de las nuevas lenguas que facilitasen nuestro proceso de integración en la nueva sociedad.

El futuro de la enseñanza de L2 exige que se dé respuesta a los siguientes componentes:

1. El diseño de cursos y currículos

Uno de los retos que plantea la enseñanza de L2 a población inmigrante se relaciona con las características específicas de los estudiantes que acuden a este tipo de programas. Características que nada tienen que ver con la condición de inmigrantes sino más bien, con el hecho de que se trata de estudiantes adultos y, por tanto, con una problemática específica de este grupo de edad.[13] Así, entre los estudiantes de L2, es común encontrar diferentes niveles de formación académica, de dominio de la lectura y la escritura y de experiencias vitales.[14] Y como cualquier adulto exigen unas temáticas propias diferentes de las de los jóvenes y unas dinámicas de aprendizaje adaptadas a sus potencialidades e intereses.

En el plano didáctico es necesario disponer de un marco teórico-conceptual que oriente las prácticas educativas en este campo. Se necesitan modelos de cursos según destinatarios que garanticen unos resultados comunes y unos mínimos para todos los participantes.

2. La evaluación

La evaluación debe la garantía de todo el proceso y no como ahora se entiende, una excusa para eliminar trabajadores o para expulsar a inmigrantes que no hablen la L2. La evaluación debe entenderse como un derecho del propio estudiante que tiene derecho a conocer su progreso y no una herramienta de los gobiernos para aplicar políticas de control de la población (Villalba 2012). En este sentido la certificación de los niveles de dominio de la L2 debería adecuarse a los siguientes criterios:

- Debe ser un procedimiento estatal dependiente de las administraciones públicas y no de iniciativas privadas.
- Debe contemplar el aprendizaje informal de la lengua y, por tanto, un diferente nivel de competencia según destrezas.
- Debe adecuarse a diferentes niveles de dominio de la lectura y la escritura.
- Debe evitar los planteamientos etnocéntricos y referentes culturales marcados según modelos occidentales o de subgrupos sociales.
- Debe entenderse como un procedimiento que contribuye al de desarrollo personal del aprendiente.

3. La alfabetización y la enseñanza de lenguas con fines específicos

Uno de los campos más interesantes que se plantea para la enseñanza de idiomas es el de la alfabetización en una segunda lengua. Aunque el número de estudiantes analfabetos no es tan elevado como el de los alfabetizados, los interrogantes teóricos y las exigencias didácticas que se plantean hacen que sea un área apasionante para la investigación en lingüística aplicada y en didáctica de idiomas. Al mismo tiempo, las

13. Frecuentemente se presenta como característica propia de los grupos de inmigrantes el alto índice de abandono y la falta de compromiso en los estudios. Se olvida que este comportamiento es común en los adultos que aprenden idiomas.
14. El *otro conocimiento* del que habla Bialystok.

posibilidades de desarrollo individual y social de los sujetos que acuden a este tipo de enseñanzas suponen que la alfabetización sea un componente básico dentro de los programas de L2.

Por último, y dentro del terreno de los fines específicos, hay dos dimensiones de las L2 que resultan de gran importancia por el número de estudiantes implicados y por la dimensión social de ambas actividades. Nos referimos a la enseñanza de lenguas con fines laborales y la enseñanza de lenguas con fines académicos (Villalba y Hernández 2008).

En ambos casos, lo específico de la lengua se plantea no por cuestiones léxicas sino por exigencias contextuales, es el contexto el que determina unos roles precisos de los participantes, unos intercambios comunicativos concretos y unas finalidades precisas según exigencias contextuales. En el caso de la enseñanza con fines laborales habría que pensar en profesiones *distintas* como pueden ser: camareros, fontaneros, mecánicos, etc. (Hernández y Villalba 2007, 2009) Al hablar de español con fines académicos pensamos en diferentes niveles académicos además de los universitarios. Para la los niveles de enseñanza obligatoria creemos oportuno utilizar el concepto de Lengua de Instrucción que definimos como:

> [La lengua de instrucción no es sólo el léxico, es] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas (Villalba y Hernández 2005: 56).

Creo que aún queda mucho por hacer y que este paréntesis accidentado del capitalismo nos puede servir para tomar impulso y preparar más adecuadamente el fututo. Seamos inmigrantes o no, estaría bien que entendiésemos la lengua, o las L2 si se prefiere, como un instrumento de integración y de conocimiento mutuo y en este contexto, un instrumento también para poder ejercer los derechos y deberes ciudadanos.

Bibliografía

BIALYSTOK, E. (1978): "A theoretical model of second language learning", en *Language Learning*, vol.28, 1 [traducido en J. M. Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Editorial Visor, 177-192].

DE BOT, K., *et al*. (1991): "An evaluation of migrant language teaching the Netherlands", en K. Jaspaert y S. Kroon (eds.), *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 25-35.

HERNÁNDEZ, Mª T. y F. VILLALBA (2009): "La enseñanza de una segunda lengua con fines laborales para inmigrantes (EFL)", en Mª T. Díaz García, I. Mas Álvarez y L. Zas Varela (coords.), *Diversidade lingüística e cultural no ensino de lenguas*, A Coruña: TresCtres Editores, 253-281.

HERNÁNDEZ, Mª T. y F. VILLALBA (2007): "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes", en *LinRed: Lingüística en la Red*, nº 5, Universidad de Alcalá de Henares, 1-10.

OGBU, J. (1978): *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*, New York: Academic Press.
PALLAUD, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella", en M. Siguán (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona: Horsori, 119–122
VILLALBA, F. (2012): "La evaluación en el aprendizaje de lenguas por inmigrantes", en I. Ballano (coord.), *Terceras Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante*, Bilbao: Deusto, 109-123.
VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª. T. (2008): "Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes", en S. Pastor y S. Roca (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universidad de Alicante, 80-87.
VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª. T. (2005): *Español Segunda Lengua. Libro del profesor*, Madrid: Anaya.
VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª. T. (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares", en J. Sánchez e I. Alonso (coords.), V*ademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1225-1258.

El debate abierto

Se abre el debate, preguntando al Dr. Fuentes sobre cuál es para él la diferencia entre los términos *internacionalidad*, *interculturalidad* y *multiculturalidad* que ha mencionado en su presentación.

El Dr. Fuentes responde con una metáfora que considera muy clarificadora:

> la *internacionalidad*, creo que tendría la semántica de lo administrativo, lo que quiere decir Estado, más que naciones, que hay Estados que tienen varias naciones; la *interculturalidad* sería un puré y la *multiculturalidad* una ensalada. Me explico: *interculturalidad*, [como un puré], podemos ver que es una mezcla, pero no podemos separar los ingredientes; *multiculturalidad*, hay una capacidad de verlo como una ensalada, en tanto que podemos coger la lechuga, el tomate, el ajo o el puerro y el apio y están coexistiendo en el mismo recipiente. Ante eso hay muchas proyecciones de ciudades y de espacios donde hay un barrio... no hay que ir tan lejos[15], la judería, donde viven, por ejemplo, los gitanos con algunos castellanos que son *quinquis* [...] En todo caso, como principio general, creo que, en el discurso escrito y oral académico, tienden a hacerse sinonímicos.

Continúa el debate con otro tema tratado, como son las dificultades que los diferentes colectivos encuentran en su vivencia diaria, llamándose la atención ante lo que ocurre con la segunda y tercera generación de emigrantes, es decir, los nacidos en el país de acogida.

A este respecto se comenta la aparición de dos novelas escritas por la escritora marroquí-catalana Najat El Hachmi *El último patriarca* y *Jo també sóc catalana,* en las que

15. Se refería a que siempre se pone como ejemplo, en estos casos, a la ciudad de Nueva York, concretamente su barrio de Manhatan.

aparecen los problemas con los que se enfrentan estas segundas, terceras generaciones ante la disociación que surge entre sus padres y ellos mismos y la búsqueda de su identidad. A estas dos novelas se añade la de la argentina Andrea Ferrari, *Cuando digo fresas*, que viene a corroborar uno de los aspectos conflictivos que se han observado entre los jóvenes hispanoamericanos al usar sus propias variantes del español en la península.

A continuación el Dr. Villalba interviene matizando que está muy bien todos esos ejemplos de emigrantes que superan barreras y destaca:

> ...que tienen un aspecto positivo, que ha sido la llegada de recursos... por muy notables en estos [últimos] 25 años. Lo negativo es que se ha asociado a carencias. Y claro, la idea es no tanto cuántos emigrantes han conseguido el premio nacional de Bachillerato o cuántos han escrito novelas. ¿qué pasa con los otros? ¿cuántos niños han llegado sin saber escribir o sin poder escribir en español o catalán en el Instituto y han salido igual? ¿Cuántas niñas han salido analfabetas? Eso es lo que yo creo que es lo que nos tenemos que preguntar. ¿Por qué? Porque ya dejarán de ser, en algún momento de su vida, dejarán de ser emigrantes y será, pues el fontanero, el vecino de enfrente, que necesitará esos recursos. Entonces era donde ponía el acento. El tema de que siempre hay emigrantes que son, pues eso, premios nacionales de Bachillerato –las tres últimas convocatorias, han sido ellos– pues está bien ¿no? Pero creo que nos tenemos que preocupar o tenemos que plantearnos qué ocurre en los otros. En el caso de las mujeres, hay muchísimas mujeres que siguen analfabetas; [...] que tienen que encargarse de la casa, de los niños, etc. y no les hemos dado... el Estado no les ha dado una respuesta. Y, intelectualmente... quiero decir, en cuanto a la lingüística aplicada [...] ¿Cómo alfabetizas a alguien en una lengua que no es la suya? ¿Cómo creas los referentes léxicos? ¿Por qué opción optas? ¿por un método analítico, un método más guiado, por un método más constructivista? En fin, no sé qué decir...

El siguiente tema que se pone sobre la mesa viene dado por las propuestas que se hicieron en el Congreso de ASELE en Alicante, comprendidas en la denominada "Propuesta de Alicante", y se preguntaba qué papel tienen que tomar asociaciones como ASELE para que dichas propuestas se pudieran hacer realidad.

El Dr. Villalba señala que ASELE siempre ha acogido favorablemente todo lo propuesto por los profesores que trabajan en su ámbito y que tan solo los profesores de lengua les han apoyado, lo que no se puede decir de los de de pedagogía. Y todo eso se traduce en haber sentido que lo que se está haciendo "tiene un marco teórico y no son ocurrencias".

A la pregunta que hacia dónde se ha de caminar, responde que cree que, en primer lugar, lo que hay que hacer es:

> Generalizar el concepto de segundas lenguas porque donde pone el acento es en el contexto, en aprendizaje de lengua en contexto y en contacto con la comunidad de habla. Y ahí se nos abren muchísimas puertas. He hablado con una compañera: el aprendizaje de lenguas y su implicación en el ámbito sanitario [...] Hay estudios que demuestran que el dominio de la lengua tiene una repercusión directa en la evolución de la enfermedad. Gente que no puede transmitir, no puede matizar el dolor, que no puede matizar el estado [en que se encuentran] [...] son campos que tenemos en la enseñanza de lenguas y uso por la tercera edad.

Señala que se habla mucho de la enseñanza de la lengua en contexto escolar. Parece como si el único campo en el que hay que reflexionar es pensando en los chicos emigrantes. Pero recuerda que España, por ejemplo, "tienen muchísimos colegios en el exterior donde los chicos están estudiando español. Y necesitan la misma reflexión sobre la lengua de instrucción o la lengua con fines académicos que hacemos aquí".[16]

Y añade:

> Ahora, yo creo que somos nosotros los que [hemos de ir] un poco más allá y, dejando el término emigrantes, veamos que áreas quedan por desarrollar. Lo de fines laborales, a mi modo de ver, es fundamental y lo de la lengua de instrucción, pues es lo que te abre... es formar a nuevos estudiantes que van a usar la lengua y van a usar nuestras instituciones académicas.

Se pasa, a continuación, a la intervención de otra profesora asistente quien, tras informar que ella trabaja "en el ámbito de la enseñanza no formal del colectivo emigrante", indica que se está produciendo otra realidad: la vuelta a las clases de personas que llevan en España muchos años. Supone que esto se debe a "la situación socio-económica". Estos grupos, que en general llevan viviendo más de diez años aquí, nunca habían asistido a clase de ELE y parece, porque tienen tiempo, que consideran necesario mejorar [su español]. Se acercan a las aulas –continúa– por primera vez y "tienen más o menos competencia comunicativa, bueno, un dominio de la gramática desigual..." Y se pregunta si ahora que ya se tiene experiencia al respecto, hay alguna clase de análisis o estudio que hable de la diferente situación de adultos, pero también de jóvenes pues: "hay también una parte importante de esa franja que son los jóvenes no acompañados, que tienen entre 16 y 18 [años], que a veces quedan fuera de la enseñanza reglada". Se pregunta de nuevo, si existen estudios sobre lo que ella cree que serían líneas interesantes de investigación, en este contexto, como los análisis de las tasas de retorno o los que se fijaran en

> ...la diferencia entre todas las personas emigrantes que llevan largo tiempo aquí, más de 10 años y la diferencia entre los que [...] han recibido formación de español como segunda lengua y los que no. O los que han asistido a la mejora de la titulación en la educación de adultos para sacar la ESO y los que no.

El Dr. Villaba responde que él solo conoce estudios a nivel internacional. Pone como ejemplo a Lily Wong Fillmore[17] quien se ha dedicado *in extenso* a estudiar esos diferentes componentes. Continúa, exponiendo que es conocido que

> ...la evolución en el dominio de la lengua, que es lo que nos tiene que preocupar, evidentemente tiene un reflejo en el dominio gramatical e incluso en el dominio fonético. Se ha estudiado como uno de los componentes, por ejemplo, que indican el nivel de integración del sujeto a nivel pragmático en su evolución del dominio fonético de la lengua y demás. Pero en España, no conozco [estudios] Ahora, es fundamental. Daros cuenta. Tú planteabas que están volviendo a los centros. Claro que sí: en mis centros, el B1 que normalmente era un programa más reducido, este año está lleno. Pero tenemos las mis-

16. Se refiere a los diferentes aspectos del estudio de la enseñanza de ELE en los diferentes congresos de ASELE en los que como, también comenta, no ha tenido nunca problemas en abrir nuevas líneas de estudio y presentarlas.
17 El texto al que se refiere está accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracio

> mas dificultades: no hay exámenes o no hay certificados adaptados a una población adulta porque se hace de manera estereotipada y los componentes pragmáticos no se tienen en cuenta, pero sobre todo no se tiene en cuenta en qué medida, por ejemplo, la gramática tiene un papel en el aprendizaje de la lengua en contextos accidentales, en contextos espontáneos. Es decir, nos encontramos con sujetos que tienen un nivel comunicativo medio / alto, pero que los conocimientos más metalingüísticos no los tienen [...]

El Dr. Fuentes indica, a su vez, que, desde el punto de vista del área de Economía aplicada, existen algunos trabajos que intentan medir la importancia económica de la lengua en contextos de emigración. Él, por ejemplo, está interesado en saber cómo las lenguas de origen de las familias que hay en Almería son también una gran baza de integración. Esas familias las considera tan españolas y andaluzas como a las demás, pero además saben varias lenguas, lo que se podría aprovechar. Pone ejemplos de cómo esto sucede en otros países[18] o cómo las relaciones sentimentales pueden provocar la petición de la enseñanza de otras lenguas por su importancia en el plano laboral en la zona. Y añade:

> En ese sentido yo creo que hay que dar, machacar bastante pues estamos muy presionados por una infraestructura intelectual que convierte la lengua en asignatura y en exámenes que hay que aprobar luego. Y yo creo, soy quizás un ejemplo también, que cuanto más vivenciales sean, más fácil es aprobar el examen porque si no, todo es sufrimiento.

La Dra. Trenchs –y con su actuación finaliza la sesión– señala que en su caso se dan diferencias de actitud dependiendo del origen de los emigrantes adultos. Y así, mientras que los padres de origen hispanoamericano sí intentan aprender catalán "la lengua que les falta", los padres chinos no van a ningún centro a aprender ninguna lengua, ni catalán ni español, "porque normalmente utilizan a los hijos como muletas lingüísticas. Dicen que no tienen tiempo para estudiar ni una lengua ni otra". Termina apuntando que, dado que la población china no hace mucho que llegó a toda el área metropolitana y ciudades limítrofes de Barcelona, no sabe qué sucederá cuando los hijos se separen del núcleo familiar y los padres no puedan contar con ellos. Por otro lado, se ve una diferencia de actitud hacia el aprendizaje de la L2, dependiendo del nivel profesional. Y así los empresarios o médicos, por ejemplo, son más dados a estudiar e intentar dominar una de las dos lenguas –"normalmente se decantan por el español"–, que los propietarios de bares o tiendas pequeñitas.

También comenta que había hablado con un profesor que "está trabajando para el ayuntamiento de una de las ciudades del área metropolitana donde hay mucha población emigrante, impartiendo cursos de catalán y español" donde él ve que ahora los adultos están asistiendo mucho a sus cursos. Piden muchos más cursos que hace un par de años lo que significa que se da un aumento de esta necesidad por parte de los adultos emigrantes.

18. "Por ejemplo, si alguien del Gobierno alemán le da una beca a varios odontólogos mejicanos de Guadalajara o de Monterrey y la beca la paga la Siemens o el Gothe Institut a través de varias organizaciones federales que tienen ¿A quién le van a comprar los aparatos? A la industria alemana."