¡Gran concurso literario! La emigración en el arte hispanoamericano

Sergio Bermejo Alonso
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

FICHA DE LA PRESENTACIÓN

1. Objetivos:
   - Indagar y debatir acerca de la emigración.
   - Conocer de qué modo se representa la emigración en diversas expresiones artísticas.
   - Conocer y practicar vocabulario específico ligado a la emigración.
   - Proporcionar información acerca de movimientos artísticos socialmente comprometidos.
   - Debatir acerca del arte como expresión de reivindicación social.
   - Practicar la voz pasiva y construcciones relativas para establecer condiciones y requisitos.
   - Producir textos escritos propios del ámbito de las convocatorias de concursos.
   - Despertar la creatividad del estudiante.
2. Nivel específico recomendado: B2 / C1 (MCER).
3. Tiempo: 4 horas repartidas en tres clases de 2,5 horas.
4. Materiales: Audio de la canción / Fichas de palabras / Diccionarios.
5. Dinámica: Parejas / Grupos / Individual.

1. INTRODUCCIÓN

A. Con la aparición de los enfoques comunicativos y de la concepción de la lengua como herramienta de comunicación, cambia el concepto de cultura (Miquel, 2004; Pinar, 2012). La cultura está estrechamente ligada a la lengua, la una no se entiende sin la otra. Por ello, para que el aprendiente de una L2 logre una comunicación adecuada y eficaz, debe adquirir unos conocimientos generales acerca de esa cultura, es decir, acerca del estilo de vida, los valores sociales colectivos, los comportamientos socioculturales, las creencias, etc. Su relevancia la podemos observar en la descripción de los *referentes culturales, los saberes y*

comportamientos socioculturales y *las habilidades interculturales* que recoge el Plan Curricular del Instituto Cervantes y que conforma la competencia pluricultural que se describe en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Es, en consecuencia, enormemente pertinente traer a nuestras clases actividades o materiales que desarrollen las habilidades y actitudes interculturales de nuestros estudiantes hacia la cultura hispanoamericana. En los límites de este trabajo se dará cuenta, por tanto, de una experiencia que establece un diálogo intercultural, con el fin de desarrollar actitudes y habilidades interculturales –como destaca el MCER (2001)– que incidan en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de español.

B. Los alumnos de nacionalidad india de nivel B2 del Instituto Cervantes de Nueva Delhi interactuaron con diversos textos[1] que representan el modo en que el arte hispanoamericano interpreta el controvertido fenómeno de la migración. El carácter polémico del tema hace que con frecuencia se utilicen estos textos en los niveles avanzados de enseñanza de lenguas extranjeras, pues genera contextos de diálogo que motivan a los aprendices de idiomas a expresar sus actitudes, sus valores y sus formas de interpretar un hecho (Muñoz López, 1999). En estos contextos se genera un diálogo discursivo en el que intervienen al menos el artista y el alumno. Se dan cita, desde la perspectiva de la teoría de la cognición social y de la teoría de la enunciación, las actitudes, las creencias, las opiniones, las normas y los valores tanto personales como sociales de ambos, pero también los de la sociedad y su tiempo. Es más, las interpretaciones de los alumnos al interactuar con esos textos no son en muchos casos las ideadas por los artistas. Surgen así nuevos textos que se van reinterpretando durante el desarrollo de nuevos contextos de diálogo, que podemos llamar interculturales, puesto que se desarrollan entre actores de culturas diferentes. En consecuencia, en el aula se genera un entorno de aprendizaje óptimo, desde el punto de vista intercultural, en el que se pueden desarrollar, como señala García (2004), habilidades para la convivencia con otras culturas, modelos culturales y formas de vida.

C. Para generar estos contextos de aprendizaje intercultural se empleó el enfoque por tareas. Zanón y Estaire (1990) interpretan el modo de enfocar la enseñanza partiendo de un esquema en el que la elección temática determina la secuencia didáctica. Los autores entienden que, tras la elección del tema, nos podemos plantear una tarea final que integrará los contenidos tanto lingüísticos como culturales que pretendemos que los alumnos produzcan, como consecuencia de una secuencia de actividades preparatorias para dicha actividad final. La cultura y la comunicación no se entienden la una sin la otra, como ya hemos dicho. Para integrarlas de una forma coherente y pedagógicamente efectiva confiamos en el plan que nos sugieren estos autores.

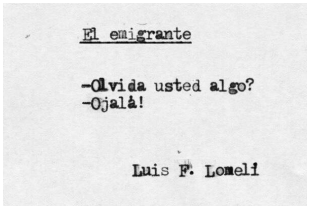
[1] La noción de texto a la que se adscribe este trabajo es la que comparten lingüistas como Van Dijk, Benveniste o Lucrot (Casalmiglia y Tusón, 1999) y vienen influidos por la antropología y la etnografía. Según esta perspectiva, *texto* son los signos que se interpretan en función de todo aquello que permite su interpretación, es decir, su *contexto*.

2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A. La actividad que aquí se presenta se desarrolló con un grupo de siete estudiantes de nivel B2.2. del Instituto Cervantes de Nueva Delhi y se ideó como secuencia que sirve como tarea final para la unidad 4 del manual que se utiliza en clase *Aula internacional 4* de la editorial Difusión. Por tanto, complementa y plantea un desarrollo alternativo a la unidad. Su realización se plantea en forma de actividades de práctica para la consecución adecuada de la tarea final. Por este motivo, en la explicación de esta actividad se hará referencia a los contenidos que anteriormente se habían practicado en clase.

B. En primer lugar, se escribió en la pizarra la pregunta «¿Qué es arte? Define este concepto». Tras unos segundos de reflexión, se le dio la palabra a cada alumno y se anotó en una hoja de Word del paquete de Office cada una de sus definiciones. Luego se les instó a que buscaran en sus móviles la definición de esta palabra y la contrastaran con las que ellos habían dado a este concepto. Tras esto se les pidió que en grupos se pusieran de acuerdo en la definición que para ellos era *arte*.

C. Tras esto, se repartió a cada estudiante una de las siguientes imágenes con un pequeño cuestionario. Tuvieron cinco minutos para reflexionar, anotar sus respuestas y preparar sus intervenciones, y tras esto se hizo una puesta en común con el resto de la clase.









¿Qué te sugiere la imagen que has recibido?
¿Crees que puede ser una expresión artística? ¿Por qué?
¿Qué formato utiliza?
¿Con qué preocupación asociarías la imagen?

Para guiar las intervenciones de los estudiantes en sus presentaciones y en la breve discusión que siguió, se les hizo preguntas como las siguientes:

¿Qué tienen en común los documentos?
¿De qué forma utilizan el formato, el color, las imágenes, etc. para lograr sus objetivos?
…

D. Seguidamente se llamó su atención sobre la siguiente imagen y se les preguntó qué es, qué objetivo tiene, si les parecía interesante la iniciativa, qué tema trata y si asistirían al festival.



Tras esto, se les explicó que la iniciativa la organiza *Cine migrante* y que podían encontrar más información en la siguiente página web: <http://www.cinemigrante.org>. También se les indicó que próximamente *Cine migrante* organiza un concurso en Buenos Aires llamado *Movernos y habitar otros territorios. Migración e integración*. Se les pidió que en casa navegaran por su web y que respondieran a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es *cine migrante*?
2. ¿Qué objetivos tiene esta organización?
3. ¿Qué temas les interesa promocionar? ¿De qué modo lo hacen?
4. ¿Puedes participar en el concurso *Movernos y habitar otros territorios. Migración e integración*? ¿Por qué?
5. ¿Las expresiones artísticas sobre las que hemos hablado en clase podrían participar en el concurso?
6. Prepara una pregunta para tus compañeros.

E. En la siguiente clase, se puso en común la información y se intercambiaron preguntas. Tras esto, se les anunció que en la clase iban a preparar las bases de un concurso relacionado con el tema. Para eso se estudió en primer lugar la macroestructura del texto. Así se llamó su atención sobre las bases del concurso y se les pidió lo siguiente:

Analiza cómo se estructura la convocatoria del concurso. ¿Qué secciones tiene?
Analiza el lenguaje que se utiliza en cada una de las secciones:

– ¿Qué grado de formalidad se utiliza? Escribe ejemplos.
– ¿Qué formas verbales se utilizan? ¿Qué tiempo y modo verbal se utilizan? Escribe ejemplos.
– ¿Se utiliza vocabulario específico? Escribe ejemplos.
– Escribe las características que definen el lenguaje que se utiliza en este tipo de textos.

F. A continuación se dirigió su atención a la descripción de la convocatoria (epígrafe 2: Convocatoria) y se les destaca la *expresión de relativo* y el uso del modo *subjuntivo*. Se les recuerda que, como ya saben[2], es una expresión muy frecuente en el lenguaje formal de las convocatorias. Sin embargo, en este caso no siempre se utiliza, por lo que se les pide en primer lugar que transformen los requisitos de la convocatoria (epígrafe 5: Requisitos) que podemos ver a continuación y que busquen otros ejemplos en el resto del texto que puedan ser transformables.

> 5. **Requisitos**:
>
> Para participar, deberán cumplir con los siguientes requisitos:
>
> – Completar la Ficha de Inscripción con los datos del presentante.
> – Enviar 3 fotos de trabajos previos de arte urbano o artes plásticas.
> – Enviar síntesis curricular y/o antecedentes artísticos.
> – Enviar un boceto o propuesta de lo que se desee realizar (no es obligatorio presentar boceto, pero sumará puntos a la hora de la selección de artistas).

Del mismo modo, se les indicó que en la descripción de la convocatoria (epígrafe 4: Tema) se hace uso numerosas veces de la *pasiva refleja* y que, como ya habían visto en clase[3], el uso de la voz pasiva es también muy habitual en estos textos. Así se les animó a que transformaran las frases que pueden ser utilizadas en voz pasiva a pasiva refleja.

> 4. **Tema**:
>
> […] En el marco de la 5.ª Edición del Festival Internacional Cine Migrante se desarrollarán encuentros y talleres con Mazatl (México), Stinkfish (Colombia) y otras/os importantes artistas urbanos internacionales y a partir de ellos se desarrollarán una serie de intervenciones en la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo de las intervenciones será el de promover el arte urbano, el diálogo intercultural y la integración de las culturas de los diferentes espacios, regiones y territorios de Argentina, Latinoamérica y el mundo que posibiliten reflejar la realidad social de aquellos que por diversas causas hemos tenido que movernos, migrar o habitar otros territorios.
>
> **Para más información** temática, se aconseja ver <www.cinemigrante.org>.

[2] A los estudiantes ya se les ha introducido la estructura y la han practicado como parte de la unidad 4. No obstante, se realizó esta actividad preparatoria de la tarea final para reforzar su uso.
[3] Véase (1).

G. Para llamar la atención sobre la importancia del tema, se repartió a cada estudiante un texto breve con datos relevantes acerca de la migración latinoamericana actual y la historia reciente de la migración en España que se recogen en el libro de Juan Goytisolo y Sami Naïr *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Los estudiantes debían dar un título a su texto y resumirlo para presentárselo a sus compañeros. De este modo, se habló de las motivaciones para la emigración y las dificultades en la recepción. Algunos extractos que se utilizaron en clase son los siguientes:

TÍTULO:	TÍTULO:
Por otra parte, hay que destacar los beneficios que estos emigrantes aportan a sus países de origen. Por ejemplo, en Haití, las remesas de los emigrantes alcanzan el 24% del producto interior bruto, en El Salvador el 14%, el 11% en Nicaragua y el 10% en Honduras y República Dominicana. Pero son México, Brasil y Colombia los países que concentran más del 60% de las remesas recibidas en la región […]	En cuanto a sus ocupaciones, están en primer lugar los trabajadores cualificados procedentes de la UE y de otros países industrializados. Las autoridades fomentan esta inmigración porque suponen que favorece el desarrollo económico de España sin plantear problemas de integración. Después están los inmigrantes económicos con trabajos temporales o esporádicos: trabajadores agrícolas, trabajadores independientes subcontratados, empleados del hogar […]
Resumen:	Resumen:

H. A continuación se les preguntó por la situación de la migración (tanto a la India, como de los indios a otros países) y se les instó a que dieran ejemplos concretos. Para esto se les organizó en tres grupos y se les repartió estas fichas:

Grupo 1. Motivos para la emigración

- A la India
- Del campo a la ciudad
- De la India a otros países

Grupo 2. Sentimientos del migrante

- ¿Cómo se puede sentir el migrante?
- ¿Cuándo se siente especialmente así?
- ¿Qué hace cuando se siente como señalas?

Grupo 3. Recepción del emigrante

- ¿De qué forma acoge el ciudadano de Delhi al inmigrante?
- ¿Qué diferencias se establecen entre los diferentes tipos de inmigrantes?
- ¿Cómo se puede sentir el inmigrante ante la forma de recibirle que describes?

I. Posteriormente se les repartió el siguiente texto de Eduardo Galeano y se les pidió que lo leyeran y respondieran a diversas preguntas: ¿Qué tipo de texto es? ¿A cuál de los grupos anteriores se podría asociar el texto? ¿A quién hace referencia el título *Los Nadies*? ¿Con qué se le compara? ¿De qué modo utiliza el lenguaje el autor? ¿Qué fin tiene? Asimismo, se pidió que señalaran las metáforas, los dichos populares y el estilo del autor.

Los Nadies (Eduardo Galeano)

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 llovizna 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 pie izquierdo, o empiecen el año cambiando de escoba.	Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneros, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos los nadies, jodidos: [...] Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los nada, los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata. Los nadies: los hijos de nadie... Los nadies: los dueños de nada, jodidos, jodidos, jodidos, jodidos...

Seguidamente se les repartieron los siguientes textos. Se les indicó que corresponden al texto que falta en el poema y se les aclaró que los versos de la columna de la izquierda tienen que relacionarlos de manera lógica con los de la columna de la derecha. Estos últimos, sin embargo, están desordenados. Para comprobar si era correcto, se escuchó al propio autor leyendo su poema (www.youtube.com/watch?v=GrI0xYEndT0).

a) Que no son, b) Que no hablan idiomas, c) Que no practican religiones, d) Que no hacen arte, d) Que no aplican cultura, f) Que no son seres humanos, g) Que no tienen cara, h) Que no tienen nombre, i) Que no figuran en la historia universal,	1. sino recursos humanos. 2. aunque sean. 3. sino en la crónica roja de la prensa local. 4. sino número. 5. sino dialectos. 6. sino artesanía. 7. sino brazos. 8. sino folklore. 9. sino supersticiones.

J. Se les animó entonces a escribir en parejas las bases para un concurso de poesía del migrante. La temática particular del concurso la debían establecer ellos, así como los requisitos y demás elementos necesarios. Se les recordó el modelo que se les había proporcionado. Este trabajo lo realizaron fuera de clase.

K. Presentaron estas bases a sus compañeros en la siguiente clase. Se eligieron las bases para un concurso de poesía migrante y se les instó a que escribieran un poema individual. Los poemas debían tener un formato prototípico y un color diferente. Todos ellos se colgaron en la pared de la clase para su exposición.

L. A modo de evaluación, se pidió a los estudiantes que respondieran al siguiente cuestionario. Después de rellenarlo se puso en común lo que se había hecho en clase.

Mini-cuestionario

1. ¿Cuál era en tu opinión el objetivo de la secuencia de actividades?
2. ¿Qué contenidos has mejorado en esta unidad?
3. ¿Te ha parecido motivante? ¿Por qué?
4. ¿Te gustaría realizar tareas similares? ¿Por qué?
5. ¿Cuál ha sido tu grado de implicación en el trabajo con tus compañeros?

3. CONCLUSIONES

Las respuestas que los estudiantes dieron al cuestionario que se distribuyó al final de la secuencia didáctica vinieron a confirmar lo que pudimos observar durante las clases. La secuencia les pareció motivadora especialmente porque les hacía ser creativos y ponía en cuestión los prejuicios de la sociedad. Es sorprendente en este sentido ver de qué modo motiva a los alumnos de la India la realización de tareas de este tipo. Los alumnos manifestaron una especial implicación en lo que hacían durante las clases en las que se integró dicha secuencia. El ambiente colaborativo, el compartir y contrastar ideas y opiniones con sus compañeros y el descubrimiento del modo de interpretar la inmigración en otras sociedades les parecieron los elementos más motivadores. Además de todo esto, podemos decir que, mediante este proyecto, los alumnos alcanzaron los objetivos que nos habíamos marcado, puesto que se mostraron conscientes de que practicaron, además de contenidos culturales, contenidos lingüísticos y de producción de texto. Las actividades de este tipo se revelan muy prometedoras en las clases de español como lengua extranjera en la India.

BIBLIOGRAFÍA

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). «El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua». *Comunicación, lenguaje y educación,* 7-8, pp. 55-90. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm>. Fecha de consulta: 10/09/2014.

Galeano, E. (1993). «*Los nadies*». *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
García, P. (2004). «La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas». *RedELE, número* 0, *Marzo*. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista/garcia.shtml>
Goytisolo, J. y Naïr, S. (2000). *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: Aguilar.
Miquel, L. (2004). «La subcomptencia sociocultural». *Vademécum para la formación de profesores*. Dir. J. Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL.
Muñoz López, B. (1999). «Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración. Didáctica y solidaridad». *ASELE*. *Actas X,* pp. 473-480. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0471.pdf>. Fecha de consulta: 10/09/2014.
Pinar, A. G. (2012). «Cultura y publicidad en la clase de ELE: Propuesta didáctica para un curso de conversación». *Marco ELE* número 14. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/14/pinar-cultura_publicidad.pdf>. Fecha de consulta: 10/09/2014.
VV. AA (2007). *Aula internacional* 4. Barcelona: Difusión.
VV. AA (2001). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. Fecha de consulta: 10/09/2014.

Fotografías:

Ató, J.: *El emigrante*. Disponible en <http://narrativabreve.com/2013/11/el-cuento-mas-breve-jamas-escrito.html>. Fecha de consulta: 10/09/2014.
Linero, F.: *El emigrante latino.* Disponible en <http://pics.filmaffinity.com/El_inmigrante_latino-211698641-large.jpg>. Fecha de consulta: 10/09/2014.