"Cultura lingüística" y enseñanza/aprendizaje de español L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos[1]

THÉOPHILE AMBADIANG
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La expresión "África subsahariana" está asociada a un concepto que, a su vez, remite a realidades cuya asimetría a menudo induce a considerarlo como un mero constructo. Es lo que pone de manifiesto, por ejemplo, el cotejo de sus vertientes geográfica, racial y sociocultural. Desde el punto de vista geográfico, esta expresión se refiere a la zona que se extiende desde el extremo sur del continente africano hasta el desierto del Sahara al norte. Las demás perspectivas, que de manera característica dan lugar a generalizaciones más controvertidas, establecen una correlación estrecha entre dicha zona y la raza negra, como ponen de manifiesto expresiones del tipo de "el subcontinente negro", obviando por tanto la diversidad cultural y lingüística manifiesta dentro del colectivo que conforman los negros africanos, así como la presencia de grupos racialmente diferentes dentro del espacio geográfico así definido.

[1] En su inmensa mayoría, tanto las generalizaciones a que recurrimos como las observaciones que aducimos a lo largo de estas páginas, y que por razones de espacio no podemos recoger en todo su detalle, están basadas en el informe final de un proyecto de investigación, subvencionado por la Fundación Caja Madrid en los dos últimos años, titulado "Las estrategias comunicativas como indicio de integración sociocultural: el caso del colectivo negro-africano en la Comunidad de Madrid (CAM)". Quisiéramos dejar constancia aquí de nuestro profundo agradecimiento a esta institución.

Con todo, por encima de esas asimetrías y de otras que no especificaremos aquí, se observan hechos que ponen de manifiesto cierta convergencia entre aspectos específicos de las culturas de estos colectivos. Esta tendencia, asociada a la coincidencia en un lugar determinado de un plurilingüismo y un multiculturalismo pronunciado, se observa sobre todo en la dinámica sociolingüística típica de esa zona, si bien conviene recalcar que las coincidencias subsumidas en dicha convergencia no son de naturaleza propiamente cultural ni lingüística, aun cuando participan tanto de la lengua como de la cultura. Esta última observación y el hecho de que la tendencia a la convergencia incide fundamentalmente en aquella, justifica el uso que hacemos del concepto de "cultura lingüística" en referencia a lo que es común a los subsaharianos desde el punto de vista sociolingüístico. Como veremos en la cuarta sección, este concepto permite una caracterización consistente e interesante del colectivo que conforman los subsaharianos en general y, por consiguiente, del colectivo de los inmigrantes subsaharianos. Por otra parte, da pie a que los rasgos que los caracterizan definan de hecho a un grupo humano específico diferenciado de todos los demás y, dentro de él, al subconjunto conformado por aquellos de sus miembros, generalmente individuos adultos, que han adquirido la cultura lingüística típica de la zona. Desde este punto de vista, estos últimos presentarían una doble idiosincrasia: al ser adultos contraen con la lengua española el mismo tipo de relación e interacción en contextos educativos que los adultos españoles, mientras que su cultura lingüística da cuenta de las diferencias que se observan entre ambos grupos en lo que se refiere a las prácticas lingüísticas.

Con todo, antes de comentar estos aspectos, nos ha parecido necesario presentar siquiera brevemente el contexto lingüístico general (Sección 2) y la dinámica sociolingüística típicamente asociada a él (Sección 3), en la medida en que ayudan a contextualizar las observaciones aducidas en la segunda parte del trabajo. Por su parte, esta última se centra en las implicaciones que tiene el concepto de "cultura lingüística" para la enseñanza/aprendizaje del E/LE, desde diversos puntos de vista. Concluimos recalcando la necesidad de tener en cuenta la cultura lingüística del colectivo de inmigrantes subsaharianos y, en general, de cualquier grupo de inmigrantes, a la hora de elaborar la oferta de formación en E/LE correspondiente.

2. El contexto lingüístico

El continente africano y, de manera más específica, el África subsahariana, se caracteriza por ser una de las áreas de mayor diversidad y complejidad lingüística en el mundo (Heine, 1992). La diversidad resulta del número considerable de las lenguas habladas en la zona, las diferencias de todo tipo que

manifiestan estas y, sobre todo, el multilingüismo individual. Más allá de las divergencias de los estudiosos en lo que se refiere al número de las lenguas habladas en esta zona, debido en parte al hecho de que en su inmensa mayoría no han recibido ningún tipo de descripción sistemática, tienden a admitir la clasificación propuesta por Greenberg (1963). De acuerdo con ella, las aproximadamente 1.300 lenguas habladas en el subcontinente se agrupan en cuatro macro-familias de complejidad interna muy variada. Así, las siete familias que conforman la macro-familia más numerosa, a saber, Níger-Congo, reúnen aproximadamente 1000 lenguas, en contraste con la macro-familia Khoisan, cuyas tres familias no rebasan un total de cincuenta lenguas. Quedan en posición intermedia las macro-familias Nilo-Sahariana y Afro-Asiática cuyas cinco familias reúnen 100 y 200 lenguas respectivamente, según se observa a continuación.

Macro-familias y familias lingüísticas

Níger-Congo	Nilo-Sahariana	Afro-Asiática	Khoi-San
Atlántico	Songhai	Semítico	Rama Norte
Mande	Sahariano	Egipcio	Rama Central
Gur	Maban	Bereber	Rama Sur
Kwa	Chari-Nilo	Cushita	
Benue-Congo	Fur	Chádico	
Kordofan			
Adamawa-Ubangui			

Las lenguas incluidas en la lista anterior contrastan sobre todo en lo que se refiere a su grado de variación interna y al número de sus hablantes. Diferencias del primer tipo oponen las lenguas cuyo uso se reduce exclusivamente a los colectivos étnicos con los que comparten nombre a las que son usadas por miembros de dos o más colectivos étnicos. Si bien en algunos casos estos dos tipos de lenguas pueden asemejarse en cuanto al número de sus hablantes y a su ámbito de difusión, la mayoría de las lenguas étnicas se caracteriza generalmente por el escaso número de sus hablantes, por el riesgo subsiguiente de extinción que se cierne sobre ellas y por una relativa uniformidad interna, mientras que las lenguas usadas en la comunicación interétnica son habladas por colectivos mucho más numerosos, si bien con diferencias, más o menos marcadas, que resultan de la variación interna, proporcional a su grado de vehicularización.

Desde este punto de vista, el proceso de dialectalización es correlativo a la relación que contraen las dimensiones o vertientes intraétnica e interétnica de la lengua considerada en cada caso. La expansión de las lenguas cuya pro-

yección interétnica ha adquirido mayor importancia que su dimensión (intra) étnica conlleva un proceso de dialectalización (más pronunciado) y, por tanto, la coexistencia de modalidades de carácter étnico y vehicular, debido a que interviene mucho más en la intercomunicación de hablantes aloétnicos. La modalidad vehicular recibe el mismo tipo de motivación que la que se aduce en relación con los *pidgins*, a saber, los problemas de (inter)comunicación que plantea la interacción intensa de diferentes colectivos humanos cuyos repertorios lingüísticos resultan totalmente dispares[2]. Por contra, las dimensiones intra e interétnica de cada lengua contraen una relación de equilibrio relativo en el caso de una lengua étnica cuya eficiencia comunicativa, ligada al peso demográfico de sus hablantes, la convierte en un recurso muy útil para la intercomunicación en un contexto multiétnico dado, sin que se pierda la asociación original entre dicha lengua y el colectivo étnico con el que comparte nombre.

Por otra parte, las fronteras lingüísticas resultan poco nítidas incluso en el caso de las lenguas europeas presentes en la zona y, además, no coinciden necesariamente con las fronteras estatales o étnicas. Este hecho, correlativo a las observaciones aducidas en los párrafos anteriores, da cuenta tanto de la disparidad como de la asimetría que se observa en la relación que contraen lenguas y colectivos étnicos. Una lengua de uso (intra)étnico puede contraer una relación uno-a-uno con el colectivo humano con el que comparte nombre, en contraposición con las llamadas lenguas interétnicas o vehiculares que, por definición, son códigos compartidos por diversos colectivos étnicos, dado que las necesidades comunicativas de los miembros de estos últimos requieren que tengan cierto dominio de (alguna de) las lenguas interétnicas de su zona respectiva. Desde este punto de vista, las funciones características de una lengua (como lengua doméstica, interétnica, lingua franca, etc.) están en correlación no sólo con los ámbitos en que es usada sino con el interlocutor[3].

La naturaleza endógena o exógena de las lenguas que coexisten en los estados característicamente multilingües que conforman el subcontinente opone las lenguas europeas habladas en la región (por orden de importancia, el francés, el inglés, el portugués y el español), a las lenguas africanas. Tal oposición entronca a su vez con los contrastes observados en torno al estatuto de estas lenguas. En términos generales, el estatuto de las lenguas exógenas es

---

[2] Ambos tipos de solución difieren en que el proceso de vehicularización se basa en la transformación, pareja a la expansión interétnica, de una lengua étnica en *lingua franca*, mientras que el *pidgin*, manifestación extrema de la vehicularidad, puede ser considerado como "lengua de nadie" en el sentido de que ningún colectivo étnico ni social lo reivindica como lengua (doméstica) propia. La vehicularidad acentuada puede desembocar en un proceso de pidginización, si bien no comentaremos aquí las similitudes y diferencias que puedan existir entre los *pidgins* según resulten o no de este tipo de proceso. Una caracterización básica se puede ver en CALVET (1981).

[3] Por comodidad usaremos lengua "étnica" y "doméstica" (y a veces "materna") de manera indistinta, aun a sabiendas de que estos términos no son equivalentes en sentido estricto y de que, al menos en nuestro contexto, tales etiquetas no se refieren tanto a las lenguas propiamente dichas como el uso que se hace de ellas.

de privilegio, en franca contraposición con las lenguas africanas. Así, la inmensa mayoría de los estados africanos ha otorgado el estatuto de lengua oficial a alguna lengua europea que, además, se convierte en el recurso fundamental (a menudo el único idioma de enseñanza) en el proceso de escolarización, incluso en países tales como Tanzania o Etiopía que han promovido una lengua africana al estatuto de lengua oficial. El papel de estas lenguas en la escuela refuerza su valor tanto simbólico como económico, puesto que su uso da prestigio y el nivel de instrucción ligado a su conocimiento lleva consigo ventajas económicas.[4] En general, la coexistencia de esas lenguas en los repertorios lingüísticos tanto individuales como colectivos favorece una tendencia generalizada a superponerlas o intercambiarlas en el uso de acuerdo con la dimensión o las dimensiones destacada(s) en cada caso (étnica, supraétnica, nacional, internacional, simbólica, oficial, administrativa, educativa, etcétera).

3. La dinámica sociolingüística

La dinámica sociolingüística del África subsahariana está determinada por el marcado plurilingüismo característico de esta zona, puesto que es básicamente el efecto de las soluciones que individuos y colectivos elaboran en relación con los problemas de comunicación que plantea este último. Las soluciones son de dos tipos, de acuerdo con su grado de generalidad. Algunas se manifiestan en cualquier contexto plurilingüe, mientras que otras tienen un carácter más local y, por lo tanto, dan cuenta de la especificidad del colectivo subsahariano desde el punto de vista (socio)lingüístico. En la medida en que subsumen elementos que determinan lo que los inmigrantes subsaharianos puedan tener de idiosincrásico en relación con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras y, de manera específica, del español, centrarán nuestra atención esta sección.

En términos generales, el plurilingüismo característico de la inmensa mayoría de las regiones y los estados subsaharianos, algunos de los cuales –como Camerún y Nigeria– rebasan las 200 lenguas, requiere de los individuos cierta disposición al multilingüismo. De manera característica, este último no consiste sólo en el conocimiento o dominio de alguna(s) de las lenguas coexistentes en un contexto determinado, sino también (y sobre todo) en la capacidad de aprender nuevas lenguas e incluso de elaborar códigos lingüísticos inéditos con el fin de adaptarse a las circunstancias comunicativas muy

[4] Mantenemos el presente a pesar de que la desastrosa situación económica de los estados subsaharianos ha cerrado literalmente el acceso al mercado del trabajo a la inmensa mayoría de los diplomados y licenciados de las dos últimas décadas.

dispares que les puedan deparar nuevos contextos. El hecho de que la manifestación de esta doble disposición típica del colectivo subsahariano tiende a variar de un individuo a otro (al diferir sus repertorios lingüísticos, el grado de dominio de las lenguas incluidas en ellos, etc.) sugiere que lo que sus miembros tienen genuinamente en común es su aptitud para adaptarse a circunstancias y contextos comunicativos cambiantes, sacando el mayor provecho posible de las competencias y los repertorios lingüísticos implicados en cada intercambio, como queda plasmado en la definición que proponen Fardon y Furniss del multilingüismo típico de la zona (1994: 4), a saber, una cadena lingüística con muchas capas y parcialmente unida que ofrece una gama de variedades y registros en el entorno inmediato del hablante y una serie de opciones en disminución constante para interacciones en entornos cada vez más alejados de él, (pero) siempre con la posibilidad de que estas últimas se integren de manera más consistente en dichos entornos a través del aprendizaje rápido de una segunda lengua o del desarrollo de nuevas lenguas.

En aquello que pueda tener de original, esta modalidad del multilingüismo está íntimamente asociada a la relevancia que adquiere en nuestro contexto la llamada "eficiencia comunicativa". En efecto, la preocupación por sacar, en términos comunicativos, el mayor provecho posible de los códigos lingüísticos disponibles es característica de los subsaharianos, dado el empeño que ponen en comunicarse con el mayor número de interlocutores en las más diversas circunstancias posibles. De este modo, el factor demográfico, matizado por la subjetividad individual, incide en dos aspectos fundamentales de la dinámica sociolingüística. Por una parte, resulta determinante desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico, ya que rige (el esfuerzo que lleva consigo) la confección de los repertorios lingüísticos individuales en un contexto en que, como bien señala Pasch (1997: 46),

> *La elección de una lengua como lingua franca o como lengua vehicular depende más del número [de los hablantes de la lengua considerada] y por tanto de su utilidad y accesibilidad para todos los grupos de aprendices que de su prestigio socioeconómico*[5].

Por otro lado, incide en las prácticas lingüísticas, dado el énfasis que se pone en la comunicación. Lo primordial es comunicarse con el mayor número de interlocutores posibles, lo que supone recurrir a un número (cada vez

---

[5] Algunos hechos históricos documentados en nuestro contexto pero no necesariamente exclusivos a él parecen confirmar la relevancia de este factor. Así, PASCH (1997) ilustra su hipótesis de la eficiencia comunicativa relatando el caso de un colectivo conquistador tales como los fulbe que sin embargo recurren a la lengua del colectivo vencido mucho más numeroso. Otro tanto parece haber ocurrido con los ngbandi que, tras conquistar colectivos étnicos vecinos, se dejaron asimilar por los vencidos hasta el punto de perder su lengua y sus costumbres, con lo que tuvieron sobre ellos un poder absoluto hasta la llegada de los europeos (DIKI-KIDIRI, 1986: 84, entre otros).

más) elevado de códigos lingüísticos según varíen sus repertorios lingüísticos respectivos. Correlativamente, las prácticas lingüísticas de los subsaharianos sugieren que las lenguas están a la disposición de los hombres (no al revés), y que estos últimos hacen uso de ellas de acuerdo con sus necesidades comunicativas. De ahí que recurran a cualquier código que posibilite de manera óptima, que no perfecta, la intercomunicación con un interlocutor dado en determinadas circunstancias. Las estrategias más usuales suponen el uso por parte de los interlocutores de (i) un mismo código lingüístico (africano o no), (ii) la alternancia o la mezcla de códigos (Herbert, 1992; Finlayson y Slabbert, 1997, entre otros), (iii) la lengua doméstica y/o étnica específica de cada uno (Webb y otros, 2000) y, en caso de estabilidad del contexto comunicativo, la creación de códigos novedosos[6]. Obsérvese con todo que, más allá de las diferencias aparentes, cualquiera de estas estrategias supone un esfuerzo de cooperación cuya finalidad es posibilitar la (inter)comunicación entre individuos que, además de ser miembros de colectivos étnicos diferentes, presentan repertorios lingüísticos más o menos dispares de acuerdo con sus intereses y necesidades en cada contexto.

La tendencia tradicional de los subsaharianos a supeditar el esfuerzo de aprendizaje lingüístico a las necesidades comunicativas está aparentemente asociada a dos hechos, a saber, la inexistencia de una norma establecida o de una variante estándar para la inmensa mayoría de las lenguas africanas y el escaso arraigo de la tradición escrita en el África subsahariana (Mazrui y Mazrui, 1998). Desde este punto de vista, el caso de lenguas como el swahili o el somalí que, además de tener una variante estándar, están sujetas a una enseñanza reglada, igual que otras (como el igbo o el yoruba) que sin embargo no han sufrido un proceso de estandarización, constituye una excepción llamativa en un contexto en el que el aprendizaje lingüístico, generalmente de carácter informal, se basa en un proceso de inmersión favorecido por la exposición temprana a diferentes lenguas. El predominio de la oralidad refuerza la tendencia a la variación en todas sus dimensiones, al dar pie a que cada hablante "negocie" su relación con la lengua que usa en cada contexto y de acuerdo con sus interlocutores, mientras que la vehicularización de una lengua supone su distanciamiento progresivo respecto del colectivo de sus hablantes nativos étnicos, que no puede impedir los cambios que le imponen los hablantes no nativos, mucho más numerosos[7].

---

[6] Véanse, entre otros, EWOTA (1986) respecto de la mezcla de códigos en contexto urbano dentro de Camerún; FÉRAL (1994) respecto del camfranglais típico de los jóvenes de este mismo país; y ABDULAZIZ (1999) en relación con la mezcla de inglés y swahili (sheng/engsh) en la capital de Kenya.

[7] Una buena ilustración al respecto es la que nos ofrece el (ki)swahili que, a pesar de encontrarse en un proceso avanzado de estandarización en Tanzania, está en vías de pidginización en Kenya y Zambia, además de existir en la forma de variedades dialectales (al este de la R. D. del Congo y en Kenya) sobre las que el estándar vigente en Tanzania no parece tener (mucho) efecto.

En definitiva, la finalidad del aprendizaje de una lengua diferente de la(s) lengua(s) doméstica(s) no es tanto adquirir un conocimiento perfecto de su estructura gramatical y de los usos asociados a ella como conseguir los conocimientos que permitan mantener una comunicación óptima, con el mayor número de interlocutores posible. La escasa incidencia tanto de los hablantes nativos como de la variedad estándar, en caso de existir esta última, explica que la (inter)comunicación sea un proceso manifiestamente basado en la cooperación y, por consiguiente, abocado al fracaso si alguno de los interlocutores no está dispuesto a colaborar. Ello supone que, cualquiera que sea la estrategia utilizada por estos (código único compartido, alternancia o mezcla de códigos, etc.), el intercambio resulta viable sólo en la medida en que cada uno de ellos está dispuesto a "salir" de su lengua y su cultura para ir al encuentro del otro o, en palabras de Finlayson y Slabbert (1997), a cubrir la mitad del "recorrido comunicativo" que le corresponde. De ahí que las actitudes interpretadas como de renuencia a este esfuerzo de convergencia por parte de algún interlocutor, generalmente un hablante nativo de una lengua con proyección interétnica y/o política, añadan al intercambio un componente de tensión cuya intensidad se manifiesta en el grado en que los diversos hablantes no étnicos de las lenguas mayoritarias las rechazan (desde los que deciden no usarla hasta aquellos que le imponen un acento que consideran diferenciador desde el punto de vista étnico).

En términos generales, el esfuerzo de convergencia procede en diferentes direcciones según el contexto y las relaciones de todo tipo que contraen los interlocutores, tal como resultan moduladas por la interacción de estos últimos. En los intercambios en que prima la relación de proximidad, por ejemplo entre individuos que forman parte de una misma etnia e idéntico estatus social, los interlocutores recurren, respectivamente, a una misma lengua y a un mismo código lingüístico, en contraste con lo que ocurre cuando la relación supone una mayor distancia étnica y/o asimetría social. En este último caso, el interlocutor que ostenta el estatus social más bajo tiende a esforzarse por salir de su lengua o variante habitual, con el fin de acercarse desde el punto de vista lingüístico a su interlocutor, mientras que este último rebaja su variante habitual, cuando quiere corresponder en el esfuerzo, o bien la mantiene (o recurre a una lengua diferente), dando a entender a su interlocutor que es inalcanzable lingüística y, por tanto, socialmente. Esta actitud es consistente con la estrategia de cierre que, como veremos en la próxima sección, es característica de contextos en los que la desigualdad social correlativa al proceso de escolarización incrementa el valor económico de la(s) lengua(s) asociada(s) a las élites y, por lo tanto, legitimadas por ellas a través del sistema educativo (Myers-Scotton, 1990).

4. La cultura lingüística de los subsaharianos

Como hemos señalado al principio, el concepto de "cultura lingüística" resulta determinante para nuestra propuesta de una caracterización especificadora del colectivo de los subsaharianos[8]. El hecho de que queda mucho por estudiar en lo que se refiere tanto a la interacción como a las relaciones de sus componentes esenciales, a saber, las prácticas lingüísticas, las actitudes lingüísticas y las representaciones lingüísticas, no quita interés ni valor explicativo a este concepto, como recalca Fishman (1998) en la reseña del trabajo de Schiffman[9]. En lo que se refiere a las relaciones que contraen estos componentes, ya hemos señalado que las prácticas lingüísticas están asociadas de manera directa a la dinámica sociolingüística y, por consiguiente, sus aspectos esenciales han sido tratados en la sección anterior. Por otra parte, cabe precisar que si bien son comportamientos, difieren de aquellos que tienen que ver con las producciones lingüísticas, es decir, con las propias lenguas y con los efectos de su uso, y no tanto con el modo en que son usadas. Asimismo, son parte de la cultura lingüística y, a la vez, una de sus manifestaciones más significativas. Por ejemplo, reflejan las actitudes y representaciones lingüísticas de los hablantes, si bien no siempre de manera inequívoca.

A diferencia de las prácticas lingüísticas, las actitudes y las representaciones lingüísticas que centran nuestro interés en esta sección, no son directamente observables (Baker, 1992; Adegbiya, 2000 y Junyent, 2001, entre otros) y, además, influyen de manera determinante en las prácticas lingüísticas e incluso en los comportamientos lingüísticos. En general, las actitudes lingüísticas tienen que ver con la disposición, buena/positiva, mala/negativa o neutra, de un hablante o un colectivo humano dado hacia determinadas lenguas (y sus hablantes). En este sentido, están influidas por las representaciones, es decir por las imágenes, creencias y suposiciones de todo tipo que el hablante asocia a una lengua dada e incluso al lenguaje en general.

---

[8] Se han propuesto diferentes términos que, igual que en el caso de las actitudes lingüísticas, han recibido diferentes caracterizaciones. Preferimos, por nuestra parte, "cultura lingüística" a "ideología lingüística" en parte porque en el caso de este último término, las creencias, ideas, actitudes y prácticas operan de acuerdo con los intereses de un colectivo humano (clase social o grupo cultural) claramente identificado y, por consiguiente, resultan de una actividad de elaboración (más) consciente por parte de estos últimos, cuyo objetivo tiene que ver con la racionalización o la justificación de la estructura y el uso de la lengua considerada en cada caso (SILVERSTEIN, 1979: 193) y, en último término, con la hegemonía social y el poder económico-político.

[9] La definición de SCHIFFMAN (1996: 5), estudioso que acuña el concepto, incluye componentes tales como (i) los comportamientos, (ii) las suposiciones, (iii) los prejuicios, (iv) los sistemas de creencias populares, (v) las actitudes y estereotipos, (vi) las maneras de pensar acerca del lenguaje en general y (vii) (la relevancia de) las circunstancias histórico-religiosas asociadas a una lengua determinada. Por su parte, FISHMAN (1998: 34) considera que: *"For all its operational fuzziness, I am still more pleased than displeased with Schiffman's major construct [linguistic culture], exactly because it reflects grassroots biaises, assumptions, and expectations as to reality".*

4. 1. Las actitudes lingüísticas

Según se puede colegir de las observaciones aducidas en la sección anterior, la dinámica sociolingüística típica del África subsahariana sugiere que las actitudes lingüísticas presentan dos vertientes fundamentales, asociadas a la adaptabilidad desde el punto de vista comunicativo y a la tensión que rodea los intercambios lingüísticos, al menos tal como proceden hoy. La manifestación más interesante de la adaptabilidad tiene que ver con la tendencia de los interlocutores a negociar o consensuar, al inicio de cada conversación, el código lingüístico en que van a llevar a cabo el intercambio, si bien pueden recurrir de manera más o menos esporádica a otros códigos más o menos estables cuya pertinencia comunicativa ha sido establecida desde el principio, dado que en este contexto "las fronteras que separan los códigos implicados se hacen flexibles y tienden a desaparecer" (Ewota, 1986).

La simultaneidad de la adaptabilidad y la tensión tiene como uno de sus efectos más notables la ambivalencia característica de los subsaharianos ante las lenguas que están a su disposición. Esta última está asociada, a su vez, a las posturas contradictorias de adhesión y resistencia, afecto y rechazo, reivindicación y ocultación, etc., que los hablantes no nativos pueden manifestar hacia una lengua determinada. Así, el grado de adhesión que muestra un individuo en relación con una lengua dada varía a lo largo de un continuo que tiene en sus dos extremos, respectivamente, su identificación total con ella y el rechazo de la misma. La tendencia a la identificación, que presenta un componente de ambivalencia mayor que la postura de rechazo, resulta más firme en los contextos en que priman las relaciones de naturaleza afectiva, plasmadas sobre todo en la solidaridad (co-)étnica y la afirmación identitaria, mientras que resulta diversamente matizada en aquellas ocasiones en que se privilegia la eficiencia comunicativa[10]. Por su parte, las posturas de resistencia e incluso de rechazo están generalmente asociadas a situaciones de conflicto parejas a procesos de hegemonía política y/o cultural.

La dinámica sociolingüística determina por consiguiente la actitud de los subsaharianos en lo que se refiere tanto al aprendizaje como al uso de las lenguas, si bien la manera concreta en que dicha actitud se manifiesta en las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos tiende a depender de la subjetividad de cada individuo, como muestran Moreau (1994) y Canut (1996) en sus estudios sobre dinámica sociolingüística en Senegal y Mali respectivamente, en los que recaban observaciones como las siguientes, que comentamos brevemente a continuación.

---

[10] Es lo que se produce, por ejemplo, cuando el hablante "impone" su acento no nativo a (los hablantes nativos de) la lengua interétnica a la que recurre en un contexto determinado.

(a) Conservo mi acento; de este modo se dan cuenta de que soy (un) peul (Canut, 1996).

(b) Sólo me sé los nombres de los condimentos para poder hacer la compra (id.).

(c) Hablo su lengua para hacer negocios con ellos, y no porque me interese (Moreau, 1994).

(d) Nunca he aprendido esta lengua; no la necesito (id.).

Todas estas afirmaciones y, de manera muy especial (d), ponen de manifiesto el grado en que la necesidad de comunicar determina el esfuerzo de aprendizaje lingüístico, es decir, influye en la confección de los repertorios lingüísticos individuales. Por otro lado, la ambivalencia se evidencia en las tres primeras observaciones que, además, subsumen la ocultación de la competencia lingüística de los sujetos que las profieren. Así, el informante que profiere (a) hace el esfuerzo de (aprender y) hablar la lengua mayoritaria en el contexto en que se encuentra. Sin embargo, en contradicción parcial con este esfuerzo de adaptación, puede mantener su acento con el objetivo consciente de distinguirse de los hablantes nativos de dicha lengua. Algo similar ocurre con (b) y (c). En (b) el informante hace una afirmación difícil de cumplir en la práctica, a saber que ha aprendido sólo aquella parcela de la lengua que corresponde a sus necesidades comunicativas y/o a sus intereses. En (c) recurre al código mayoritario, al tiempo que deja constancia de que lo hace por necesidades prácticas, ya que no tiene ningún tipo de afecto ni interés hacia ella.

En términos generales, estas observaciones recalcan la primacía de la dimensión comunicativa, que es en último término la que impone el uso de ciertos códigos lingüísticos en determinados contextos. Asimismo, dan una idea de la capacidad de los subsaharianos para modular el resultado del aprendizaje lingüístico de acuerdo con sus circunstancias e intereses comunicativos en cada uno de los intercambios en que están implicados. Más allá del proceso de aprendizaje propiamente dicho, el contexto y la subjetividad de los interlocutores determinan los códigos a usar en un intercambio dado y el modo de usarlos, es decir, las estrategias de acomodación lingüística, incluso en casos, como el que comentan Webb y otros (2000), en que los interlocutores intercomunican hablando cada uno su lengua doméstica[11].

[11] El caso que relatan estos estudiosos tiene lugar en Africa del sur, donde *"it is not unusual in the metropolitan areas of Gauteng, to find a speaker of isiZulu in conversation with a speaker of Setswana, each speaking their own language and refusing to accomodate the other in any way"* (p. 12), si bien puede darse en cualquier otro lugar dentro de nuestro contexto. Sin embargo, en contraste con su interpretación, entendemos que incluso en aquellos intercambios en que cada uno de los interlocutores recurre a su lengua doméstica sigue en pie la disposición a la adaptación y al esfuerzo de convergencia comunicativa ya que, de lo contrario, la comunicación resultaría insostenible.

En un contexto donde prima la reciprocidad, los comportamientos cambian radicalmente con las lenguas europeas que, además de su estatuto oficial y su alto valor simbólico y económico, actúan como una barrera social entre las élites y las masas populares[12]. Desde este punto de vista, la tendencia al distanciamiento social típica de las élites fuera de los contextos en que prevalece la solidaridad étnica lleva consigo lo que Myers-Scotton (1990) llama "cierre social", una estrategia encaminada a mantener y justificar su poder y sus privilegios a través de la legitimación institucional de lenguas o variedades lingüísticas cuyo uso, exclusivo a sus miembros, establece de hecho una frontera infranqueable respecto de las masas populares desde el punto de vista tanto simbólico como económico.

4. 2. Las representaciones lingüísticas

Las actitudes reseñadas en el apartado anterior están estrechamente asociadas a la tendencia de los subsaharianos a colaborar activamente para una comunicación óptima. Como en cualquier otro contexto, el proceso de adaptación lleva consigo un componente de tensión. Correlativa a la ambivalencia característica de la relación que contraen los subsaharianos con sus lenguas, dicha tensión se ve compensada por la disposición de estos últimos no sólo a la empatía lingüística y cultural, sino incluso al interlingüismo y la interculturalidad, así como por la idea de que la importancia que tiene cualquiera de las lenguas coexistentes en un lugar determinado tiende a variar según el contexto (Tchoungui, 2000). La conciencia interlingüe e intercultural de los subsaharianos, subsumida en su plasticidad lingüística y cultural, está en correlación con una concepción muy específica de la lengua y su relación con la cultura y la identidad tanto individual como colectiva. La idea generalizada en este contexto es que las lenguas están al servicio de los hombres, y que estos últimos recurren a ellas de acuerdo con sus intereses y necesidades. En ello los subsaharianos privilegian la dimensión instrumental, funcional y práctica de las lenguas y, correlativamente, relegan la dimensión afectiva o simbólica a un segundo plano. Obsérvese que tal relegación es posible sólo si

---

[12] Uno de los contextos comunicativos en que mejor se manifiesta la reciprocidad o alteridad es aquel donde se produce la alternancia de códigos, según se desprende de las estrategias que FINLAYSON y SLABBERT (1997), en su estudio sobre Africa del sur, consideran necesarias para este tipo de intercambio:

1. tener conciencia de las preferencias del oyente o interlocutor y alternar en conformidad con ellas.
2. establecer un terreno de entendimiento, es decir, llegar a un arreglo con el interlocutor en lo que se refiere a la lengua del intercambio.
3. estar dispuesto a aprender y experimentar con otras lenguas en situación de comunicación, aun cuando ello pueda suponer salir de la zona de comodidad lingüística de uno.
4. tomar las disposiciones necesarias para hacerse entender.
5. adaptarse al continuo de variedades lingüísticas que va desde la variedad rural (casi estándar) hasta la(s) urbana(s).

las dimensiones funcional y simbólica del lenguaje se pueden disgregar y, correlativamente, si la propia lengua puede ser separada de la cultura y la identidad[13]. Esta concepción del lenguaje da cuenta de otras peculiaridades características de los subsaharianos que reseñamos brevemente a continuación.

El primer rasgo que consideraremos tiene que ver con el hecho de que en este contexto no se considera la lengua como un valor esencial desde el punto de vista tanto de la cultura como de la identidad individual o colectiva. Además de contraer una relación íntima, lengua, identidad y cultura gozan cada una de una relativa independencia en este contexto y, además, están manifiestamente sujetas a la variación. En efecto, la versatilidad lingüística y la plasticidad cultural e identitaria hace que, lejos de asumir adscripciones estables en estas tres dimensiones sociales, los subsaharianos tiendan a usar de manera estratégica los códigos lingüísticos que conforman sus repertorios, con el fin de afirmar o disimular (datos relativas a) su identidad y su cultura de acuerdo con sus intereses. De ahí que las producciones lingüísticas contengan informaciones que tienen que ver con las lenguas usadas en el intercambio, las actitudes y relaciones de los interlocutores, y el propio orden social, dado que la negociación de la lengua de intercambio lleva consigo el cuestionamiento de las relaciones que contraen las lenguas coexistentes en un contexto determinado (Herbert, 1992).

La tensión que se produce entre la necesidad de comunicar y la preocupación por mantener y/o hacer visible la cultura e identidad propia, sobre todo en circunstancias conflictivas, da lugar a la llamada conciencia de la interculturalidad, basada en la comprensión y el respeto hacia los hablantes de las otras lenguas, en contraposición con el esencialismo asociado a lo que Mazrui y Mazrui (1998: 1) describen como nacionalismo lingüístico. Tal aptitud resulta en efecto necesaria para que la intercomunicación sea posible en un contexto plurilingüe y multicultural en el que el considerable dinamismo comunicativo se resuelve en un proceso continuado de "bricolaje lingüístico", puesto que el esfuerzo de convergencia comunicativa necesario para compensar las disparidades manifiestas entre los repertorios lingüísticos individuales supone en la mayor parte de los casos recurrir a lo que algunos han llamado "códigos aproximados", a menudo inéditos en la medida en que resultan de la vernacularización de una lengua interétnica y/o de la mezcla más o menos original de algunos de los códigos lingüísticos presentes en el entorno[14].

---

[13] La separabilidad de la lengua y la cultura es lo que permite a un individuo expresar su cultura por medio de cualquiera de las lenguas que conforman su repertorio lingüístico, como en el caso de los cameruneses que escriben obras de ficción en español o alemán, por ejemplo.

[14] La separabilidad de las dimensiones funcional e identitaria da también cuenta de la contradicción que supone para los miembros de colectivos minoritarios el estar orgullosos de su lengua pero sin que esta última se haga visible en su discurso.

La tendencia de los subsaharianos a privilegiar la (inter)comunicación es consistente no sólo con la primacía que otorgan a la dimensión funcional o instrumental de la lengua, sino también con su concepción universalista de la lengua. En contraposición con la concepción localista característica de culturas escritas como la española, esta última cuestiona la identificación de cualquier lengua con el colectivo con el que comparte nombre y, en definitiva la idea de que la lengua puede servir para definir este último y su cultura. En este sentido, da cuenta, por ejemplo, de la ausencia de fronteras lingüísticas, correlativa a la poca relevancia política de la lengua, así como de lo que Mazrui y Mazrui (1998: 5) consideran como escaso grado de compromiso de los subsaharianos en lo que se refiere a la preservación de sus lenguas. A su vez, esta última característica está en correlación con una asociación laxa de la lengua, la cultura y la identidad. En la próxima sección estudiaremos las implicaciones que puedan tener dichas observaciones en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje del E/LE.

5. Implicaciones para el proceso de enseñanza/aprendizaje del E/LE

Las implicaciones de las peculiaridades que definen al colectivo subsahariano desde el punto de vista de la cultura lingüística se pueden establecer en dos niveles. Algunas, de alcance más general, tienen que ver con la manera en que las representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas de dicho colectivo se ajustan a aquellas que son características del nuevo contexto, a saber, España, cuya cultura lingüística se basa no sólo en nociones tales como la norma y la perfección lingüística, sino también en una concepción fundamentalmente esencialista de (la relación que contraen) la lengua y la cultura. A su vez, dicho ajuste, cuyo efecto puede consistir en el mantenimiento de la cultura lingüística propia o en su abandono más o menos completo, no sólo parece más consistente con ciertas propuestas educativas, sino que entra en franca contraposición con otras, que no privilegian tanto en el aprendizaje el "saber convivir" en términos culturales y lingüísticos como el "saber" y el "saber hacer" propiamente lingüísticos. Desde este punto de vista, tienen implicaciones de notable interés en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje del E/LE. Consideramos brevemente a continuación algunas de las implicaciones de alcance general, antes de centrarnos en aquellas que tienen que ver específicamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje del E/LE.

El ajuste sociolingüístico de los subsaharianos está determinado por su tendencia a mantener su cultura lingüística en España, igual que ocurre en contextos próximos desde el punto de vista geográfico y sociocultural tales como Francia, por ejemplo (Leconte, 2001, y Pradelles de Latour, 2001). Por una parte, la

comunicación sigue primando en las prácticas lingüísticas: el contexto y la relación e interacción con el interlocutor determinan el modo en que los códigos incluidos en el repertorio lingüístico de cada individuo intervienen en el intercambio comunicativo. Las familias siguen constituyendo un espacio de aprendizaje lingüístico donde cada individuo, de acuerdo con su edad y sus conocimientos, ayuda a los demás (como profesor y como mediador informal) en su interacción con aquellas lenguas que no hablan (bien) (Leconte, 2001). Por otra, muchos subsaharianos hacen afirmaciones que reflejan tanto su ambivalencia respecto del español como el contexto de tensión que da cuenta de ella, en claro paralelismo con las recogidas en las encuestas de Moreau (1994) y Canut (1996) y ejemplificadas aquí en el apartado 4. 1. Así, por ejemplo, algunos de los sujetos encuestados en Ambadiang (2002) hacen observaciones del tipo de las siguientes:

1. "Lo que me importa es que me entiendan"
2. "Mi nivel es suficiente para mis necesidades"

La tendencia de los subsaharianos a mantener su cultura lingüística tiene implicaciones muy diversas y, por consiguiente, tan sólo señalaremos a continuación aquellas que revisten mayor relevancia en relación con nuestro estudio. En primer lugar, los subsaharianos tienen un interés relativamente escaso por la norma lingüística y por la variedad dialectal estándar y, correlativamente, carecen de la "disciplina lingüística" manifiesta en aquellos aprendices cuya cultura subsume una larga tradición escrita[15]. La consecuencia más significativa de esta actitud es un distanciamiento más o menos pronunciado respecto de la corrección y, correlativamente, cierto cuestionamiento de los supuestos privilegios de los hablantes nativos. Al relativizar tanto la norma lingüística como la autoridad del hablante nativo, los subsaharianos mantienen la idea según la cual el "bricolaje lingüístico" es la estrategia más eficiente en términos de adaptación (inter)comunicativa en contextos plurilingües y pluriculturales[16]. De ahí que las reformulaciones o correcciones que hacen tengan un carácter esencialmente pragmático y el objetivo de favorecer o facilitar la intercomprensión, y no tanto de acercarse a las normas típicas del español.

El mantenimiento de la cultura lingüística propia también da cuenta de la renuencia de los subsaharianos a recorrer solos el camino que lleva a la intercomunicación. Si bien, por una parte, el hecho de que viven inmersos desde su infancia en un contexto multilingüe y pluricultural les predispone a asumir

---

[15] Ello se traduce en la tendencia de los universitarios a adoptar el acento característico del lugar en que cursan sus estudios en vez del estándar, mientras que aquellos que no han sido escolarizados recurren generalmente a un código aproximado, un español "pidginizado".

[16] A este respecto, los resultados de nuestra encuesta no permiten distinguir claramente los sujetos procedentes de Guinea Ecuatorial, que tienen cierto dominio del español cuando llegan a España, de los demás subsaharianos que desconocen dicha lengua por completo.

la tolerancia e incluso la convivencia respetuosa de lenguas y culturas muy diversas, les hace por otra parte muy sensibles a las actitudes que adoptan sus interlocutores desde el punto de vista tanto lingüístico como cultural. Desde esta perspectiva, la poca disposición de los españoles a realizar el esfuerzo de colaboración y reciprocidad necesario para la intercomunicación y la intercomprensión inhibe o desmotiva a muchos africanos subsaharianos en lo que se refiere al aprendizaje del español[17]. Por consiguiente, muchos de ellos adoptan una actitud que favorece la fosilización en la medida en que se niegan a hacer el esfuerzo de (aprender más para) hablar mejor y, en caso de producirse un fallo en la comunicación, culpan a los españoles, a menudo desde el complejo de superioridad del que habla varias lenguas, desconocidas a veces de sus interlocutores españoles, algunas de las cuales están asociadas a culturas como la francesa o la inglesa que, a través de esos inmigrantes que las asumen, se reivindican como "superiores" a la española.

Todas esas observaciones sugieren que tanto las representaciones como las prácticas lingüísticas de los subsaharianos resultan marginales en el contexto español. En efecto, a diferencia de la subsahariana, la cultura lingüística española privilegia la lengua (norma y pureza) en vez de la comunicación y, además, establece una relación íntima entre la lengua, la cultura e incluso la identidad, al privilegiar su dimensión social. En lo que se refiere a las prácticas lingüísticas, la variedad de las estrategias comunicativas de las que uno se puede valer en África se reduce notablemente en el nuevo contexto, debido a su homogeneidad cultural y lingüística, puesto que, por razones demográficas, sus interlocutores son españoles en su inmensa mayoría. Además, su condición de inmigrantes en un contexto de pronunciada institucionalización les impone una disciplina comunicativa desconocida en África. Así, por una parte, la fuerte burocratización del país les obliga no sólo a resolver todas sus necesidades básicas de manera formal, sino también a formularlas con cierto grado de formalidad. Por otra, los funcionarios de las administraciones que los atienden, doblemente institucionalizados como hablantes nativos y como miembros de instituciones administrativas, no sólo no están dispuestos a hacer el esfuerzo de reciprocidad necesario para favorecer el intercambio, están además en posición de exigirles un nivel de español superior al umbral comunicativo, y correlativo en parte a dicha formalidad. En tales circunstancias, el mantenimiento de la cultura lingüística propia en su integridad sólo puede fomentar actitudes de aparente tolerancia cultural y lingüística entre cuyas consecuencias a largo plazo figura la formación de guetos[18].

---

[17] No nos referimos aquí tanto a la actitud con que escuchan los hablantes nativos a los inmigrantes como a su poca disposición a salir de su lengua y su cultura para ir al encuentro intercomunicativo con el interlocutor.

[18] Tales formaciones tendrían por lo demás poca consistencia interna, puesto que estarían basadas exclusivamente en la cultura lingüística y la marginación de sus miembros.

Esta última observación entronca con otra limitación, también asociada al nuevo contexto, que tiene que ver con el hecho de que, a pesar de que la comunicación es un proceso esencialmente interindividual, la asociación de la(s) lengua(s) en que tiene lugar con una cultura (y un país) determinados implica la primacía del grupo sobre sus miembros y, por tanto, la ocultación del individuo (Johnstone, 2000). La prevalencia correlativa de la identidad social y cultural, concebida como una entidad fija, sobre los procesos individuales, muy flexibles, de adscripción sociocultural refuerza en cierto sentido la institucionalización del contexto, dado que induce a concebir la comunicación entre ambos colectivos en términos mucho más formales de lo que se observa a diario en los intercambios de sus miembros. Obsérvese con todo que la marginación resultante en ambos casos se funda, al menos en parte, en la distancia sociolingüística y, en este sentido, la experiencia no resulta del todo novedosa para los inmigrantes subsaharianos que en su inmensa mayoría han conocido la exclusión social en sus propios países, cuyas élites legitiman a través del sistema educativo y administrativo aquellas variedades lingüísticas que resultan inalcanzables para las masas populares. Esta experiencia hace que muchos subsaharianos se planteen la pregunta de saber en qué medida el dominio de la lengua española puede ayudarles a encontrar un trabajo interesante habiendo tantos hablantes nativos en el paro. De este modo, los inmigrantes subsaharianos ponen en tela de juicio las expectativas creadas o sugeridas por el sistema educativo[19].

Más allá de su diversidad, esas implicaciones revierten en el sistema educativo en general, así como en la enseñanza/aprendizaje. Según hemos señalado, existe cierta correlación entre las actitudes (socio)lingüísticas de los subsaharianos y la poca disposición de los españoles a colaborar en el intercambio comunicativo, mientras que sus dudas respecto del sistema educativo español resultan en una buena medida de sus vivencias en sus países de origen. Desde esta perspectiva, sería interesante convertir los centros educativos en focos desde los que se difundieran las actitudes de convivencia lingüística y cultural a toda la sociedad. Ello supondría por una parte animar a los subsaharianos a hacerse más visibles como colectivo en la sociedad receptora, participando en las diversas actividades de esta última, es decir, en parte obviando la dimensión lingüística que se constituye a menudo en una barrera infranqueable para acercarse culturalmente a los españoles. En contrapartida, desde estos centros se induciría a los españoles a realizar el esfuerzo de reciprocidad necesario para la intercomunicación. En este sentido, se recalcaría no sólo la necesidad de la interculturalidad (e incluso del interlingüismo) en una sociedad cada vez más diversificada desde el punto de vista cultural y

[19] Los resultados de nuestra encuesta no parecen confirmar del todo la correlación entre el nivel de español y la posibilidad de conseguir algún trabajo o a la relevancia del español respecto del mercado laboral.

lingüístico, sino también las virtudes adaptativas subsumidas en tal disposición en un contexto de globalización progresiva como el actual (cf. Kramsch, 1995; Bhabha, 1997; Coste, Moore y Zarate, 1998; Taylor, 2001; Janicki, 2002).

Por otro lado, la primacía de la dimensión instrumental del lenguaje hace que los subsaharianos sean renuentes a acudir a centros que imparten exclusivamente clases de lengua española y tiendan a abandonar este tipo de centros tan pronto como consideran que han alcanzado el mínimo necesario para comunicarse[20]. De ahí la necesidad de que la oferta educativa dirigida a ellos cuide de manera especial todo aquello que pueda motivarlos no sólo para emprender el proceso de aprendizaje, sino para sacar de él el mayor provecho posible. Una de las estrategias de mayor eficacia, de acuerdo con los resultados de las encuestas incluidas en Ambadiang (2002) consiste en una propuesta formativa que integra la lengua española y alguna(s) disciplina(s) no lingüística(s), preferentemente de orientación técnica en nuestro caso. Según queda reseñado en diversos estudios, el interés de esta modalidad de aprendizaje integrado, de adopción formal y teorización bastante reciente en Europa, es múltiple. Desde el punto de vista pedagógico estriba en que, por una parte, evitan el síndrome de "títere hablante" así como los riesgos de pasividad y apatía lingüística, rechazo cultural e incluso lingüístico, etc., que se suelen asociar a la enseñanza centrada en la propia lengua y no en contenidos de otro tipo, tenga esta última enfoque comunicativo o no (Hanse, 2000). Desde el punto de vista cognitivo, diversos estudiosos recalcan que se aprende una lengua más de prisa y mejor desde todos los puntos de vista cuando su enseñanza está basada en contenidos distintos de los propiamente lingüísticos (Coste, 2000; Duverger, 2000; Sigüan, 2000). Si bien el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE se materializa de manera diferente según la dimensión comunicativa de la lengua que se privilegie en cada caso (Masch, 2000), se considera que la LE y la disciplina no lingüística pueden ser indistintamente herramienta y vector. La L2 es así una herramienta indispensable para la construcción y la transmisión de conocimientos, mientras que la disciplina no lingüística autentifica la L2 al propiciar su uso en el contexto comunicativo real en que se convierte la clase (Hanse, 2000), dadas ciertas condiciones. Con todo, estas propuestas no se caracterizan sólo por su carácter utilitario e inmediatamente práctico; además, muchas de las generalizaciones en que se apoyan están inspiradas en la realidad de los procesos comunicativos. La observación de estos últimos pone de manifiesto que los aprendices

[20] Las cifras que aparecen en AMBADIANG (2002) son elocuentes a este respecto. De acuerdo con ellas, ninguno de los sujetos de formación básica o media ha dedicado, fuera de su país, más de nueve meses o un año al estudio de la lengua española, mientras que el tiempo medio de aprendizaje no rebasa los tres meses para aquellos que hacen el esfuerzo de acudir a centros que en la mayoría de los casos pertenecen a ONGs.

pueden desarrollar competencias parciales y diferenciadas en las diversas lenguas que conforman sus repertorios respectivos (Christ y Coste, 1996) y que estos últimos tienden a variar de acuerdo con las circunstancias sociolaborales de cada individuo Coste, Moore y Zarate (1998).

En nuestro caso, el tiempo medio que, de acuerdo con nuestras encuestas, los subsaharianos están dispuestos a dedicar al aprendizaje del español puede servir de guía para la articulación de la oferta educativa, junto con la tasa de abandonos. Cabe establecer sobre esta base dos momentos esenciales en el proceso de aprendizaje/enseñanza del español. El primero, de tres meses de duración, estaría centrado exclusivamente en la enseñanza de la lengua española, con el fin de convertirla inmediatamente después en lengua de enseñanza, es decir en una herramienta para la construcción y transmisión de saberes, dado que el segundo periodo consistiría en la enseñanza integrada de dicha lengua y de (alg)una(s) disciplina(s) de orientación técnica. De este modo, el aprendizaje del español pasaría a ser meramente implícito, oculto tras los contenidos y los actos de habla asociados a su uso en procesos comunicativos reales con toda su complejidad (en contraposición con los contextos simplificados típicos de los enfoques centrados en la lengua) (Masch, 1994; Coyle, 2000).

La manera en que esta modalidad de enseñanza/aprendizaje se articula en torno al aprendiz supone estimular la expresión libre de los alumnos, es decir la (fluidez y no la corrección en la) comunicación, en un contexto comunicativo auténtico como es una clase interactiva (Masch, 1994). Según señalan diversos estudiosos, dicha modalidad resulta beneficiosa en que (i) pone el énfasis en el papel del lenguaje como medio en el proceso de aprendizaje al tiempo que reconoce el papel del contexto en la comunicación, (ii) ofrece a los alumnos un ambiente motivador para desarrollar y aplicar sus capacidades lingüísticas, sin que el aprendizaje de la(s) asignatura(s) no lingüística(s) se resienta necesariamente, (iii) favorece la espontaneidad y la confianza a la hora de usar el lenguaje en situaciones de comunicación real, trascendiendo las fórmulas transaccionales estereotipadas tan a menudo asociadas a los cursos de lengua de enfoque comunicativo o no, (iv) incrementa la conciencia lingüística en su extensión más amplia y (v) ayuda a los aprendices a elaborar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas de aprendizaje, argumentación, razonamiento, etc. (Coyle, 2000 y Duverger, 2000, entre otros muchos).

En lo que se refiere a los aspectos propiamente lingüísticos, ya hemos señalado que la formación lingüística no puede ser explícita cuando la enseñanza pasa a centrarse en contenidos no lingüísticos. Por otro lado, cabe sacar un mayor provecho tanto de la facilidad con que los subsaharianos aprenden informalmente las lenguas, de su conocimiento más o menos completo de diversas lenguas africanas y europeas, del modo en que las usan, así

como de su tendencia a la reflexión metalingüística y metacultural. El hecho de que tales capacidades, resultantes de las experiencias de los subsaharianos como habitantes de todo tipo de fronteras, son útiles en términos adaptativos, sugiere que pueden entrañar cierto interés para el colectivo español también, a pesar de las diferencias ya señaladas en cuanto a cultura lingüística.

Asimismo, es necesario integrar la lengua escrita y la lengua oral, a menudo excluida del sistema educativo. La relevancia de esta última queda evidenciada en la observación según la cual es en el registro oral donde el alumno aprende a organizar su discurso y a familiarizarse con las formas de la L2 (Vigner, 2000), y explica su recuperación, que pasa por la promoción no sólo de la comprensión y expresión escritas, sino también y sobre todo de la comprensión y expresión orales, es decir de la modalidad en que tiene lugar la interacción de los alumnos en un sistema que integra la enseñanza de la LE y la de disciplinas no lingüísticas (Masch, 1994).

6. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos intentado caracterizar a los miembros del colectivo subsahariano desde el punto de vista de sus representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas. Con ser una simplificación, dicha caracterización, motivada por la necesidad de comparar las culturas lingüísticas subsahariana y española, no deja de tener interés, por diversos motivos. Por un lado, se ve confirmada por la similitud que existe entre las representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas de los subsaharianos tanto en África como en España. Por otro, presenta en nuestra opinión un alto grado de consistencia con las propuestas que hemos hecho en la sección anterior. Dichas propuestas se centran en los miembros adultos poco o nada escolarizados de este colectivo, ya que tanto los niños como los adultos escolarizados plantean problemas de otra naturaleza.

Nuestras sugerencias coinciden en lo esencial con propuestas recientes de estudiosos tales como Coste y Zarate por ejemplo y, en términos más generales, con las últimas directrices del Consejo de Europa en lo que se refiere a la formación multilingüe de los ciudadanos europeos (Masch, 1994, 2000; Coste, Moore y Zarate, 2000; Coyle, 2000 y Hanse, 2000, entre otros). Paradójicamente, esta coincidencia, que por lo demás se asocia en ambos casos a contextos de plurilingüismo y pluriculturalismo, parece borrar lo que pueda haber de específico o idiosincrásico en la cultura lingüística de los subsaharianos, puesto que un número cada vez mayor de estudiosos tiende a admitir que las representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas que hemos esbozado en las primeras secciones se observan en realidad en cualquier contexto, debido precisamente a la ubicuidad del plurilingüismo (Coste, Moore y

Zarate, 2000, por ejemplo). Ello, junto con el cuestionamiento de muchas de las generalizaciones características del bilingüismo, tales como la relevancia del hablante nativo por ejemplo, da pie a que se asuma la idea de que los individuos tienden a dominar de manera desigual las lenguas que conforman sus repertorios lingüísticos respectivos. Desde este punto de vista, las diferencias que entrañan interés tienen que ver con el grado en que dicha asimetría resulta problemática para la intercomunicación puesto que tal variación se produce en función de la cultura lingüística típica de los aprendices. Desde este punto de vista, las observaciones aducidas aquí en relación con el colectivo subsahariano llaman la atención sobre diversos aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas que, a pesar de concernir a todos los aprendices, con independencia del contexto, no se cuestionaban hasta hace bien poco. De admitirse la idea según la cual, debido a su considerable complejidad, el plurilingüismo típico del África subsahariana subsume el que se produce en cualquiera de los demás contextos, cabe entonces sugerir que una pedagogía motivadora y eficaz requiere en todos los contextos de aprendizaje que sea privilegiada la dimensión instrumental de la LE y, correlativamente, que los hablantes nativos de esta última compensen con un esfuerzo de convergencia las limitaciones de los aprendices, si bien este aspecto todavía no ha sido objeto de un esfuerzo sostenido de reflexión teórica.

7. Bibliografía

ABDULAZIZ, M. H. y OSINDE, K. (1997), "Sheng and Engsh: Development of mixed codes among the urban youth in Kenya", *International Journal of the Sociology of Language,* 125, pp. 43-63.

ADEGBIYA, E. (2000), "Language attitudes in West Africa", *International Journal of the Sociology of Language*, 141, pp. 75-100.

AMBADIANG, TH. (2002), Informe final del proyecto de investigación, *Las estrategias comunicativas como indicio de integración sociocultural: el caso del colectivo negro-africano en la Comunidad de Madrid (CAM).*

BAKER, C. (1992), *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters.

BHABHA, H. (1997), "Editor's Introduction: Minority maneuvers and unsettled negotiations", *Critical Inquiry*, 23, 3, pp. 431-459.

CALVET, L. J. (1981), *Les langues véhiculaires*, París, PUF.

CANUT, C. (1996), "Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali: entre adhésion et résistance au bambara", *Langage et Société*, 78, pp. 55-76.

CHRIST, I. y COSTE, D. (1996), "Présentation", *Études de Linguistique Appliquée*, 96, pp. 5-8.

COSTE, D. (2000), "Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances", *Le Français dans le Monde* (*Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*), pp. 86-94.

COSTE, D., MOORE, D. y ZARATE, G. (1998), "Compétence plurilingue et pluriculturelle", *Le Français dans le Monde*, (*Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*), pp. 8-67.

COYLE, D. (2000), "Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue: une approche intégrée", *Le Français dans le Monde*, (*Une didactique des langues pour demain*), pp. 98-112.

DIKI-KIDIRI, M. (1986), "Le sango dans la formation de la nation centrafricaine", *Politique Africaine*, 23 (*Des langues et des États*), pp. 83-99.

DUVERGER, J. (2000), "Présentation", *Le Français dans le Monde* (*Actualité de l'enseignement bilingue*), pp. 5-8.

EWOTA, J. I. (1986), "Code-mixture: an outgrowth of urbanization and multilingualism", *Cameroon Tribune,* (15 de octubre, p. 15).

FERAL, C. DE (1994), "Appropriation du français dans le sud du Cameroun", *Langue française*, 104, pp. 37-48.

FINLAYSON, R. y SLABBERT, S. (1997), "I'll meet you halfway with language: code-switching within a South African urban context", en M. PÜTZ (Ed.), *Language choices: conditions, constraints, and consequences*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 381-421.

FISHMAN, J. A. (1998), Reseña de H. F. SCHIFFMAN, *Linguistic culture and language policy*, Londres/Nueva York, Routledge, en *International Journal of the Sociology of Language*, 134, pp. 31-35.

FURNISS, G. y FARDON, R. (1994) (Eds.), *African Languages, Development and the State,* Londres, Routledge.

GREENBERG, J. H. (1963), *The languages of Africa,* Bloomington, Indiana University Press.

HANSE, P. (2000), "Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2", *Le Français dans le Monde* (*Actualité de l'enseignement bilingue*), pp. 150-157.

HEINE, B. (1992), "African languages", en W. BRIGHT (Ed.) *International encyclopedia of linguistics*, Oxford, Oxford Univesity Press, vol. 1, pp. 31-36.

HERBERT, R. H. (1992), "Language in a divided society", en R. K. HERBERT (Ed.), *Language and society in Africa. The theory and practice of sociolinguistics*, Witwatersrand, Witwatersrand University Press, pp. 1-17.

JANICKI, K. (2002), *Against essentialism: toward language awareness*, Munich/Newcastle, Lincom Europa (2ª edición).

JOHNSTONE, B. (2000), "The individual voice in language", *Annual Review of Anthropology*, 29, pp. 405-424.

JUNYENT, M. C. (2001), "Las actitudes lingüísticas: asignatura pendiente de la planificación" (texto inédito de una conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM en mayo de 2001).

KRAMSCH, C. (1995), "La composante culturelle de la didactique des langues", *Le Français dans le Monde* (*Méthodes et méthodologies*), pp. 54-69.

LECONTE, F. (2001), "Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine", *Langage et société*, 98, pp. 77-103.

MASCH, N. (1994), "Les disciplines non-linguistiques du cursus bilingue", *Études de Linguistique Appliquée*, 96, pp. 87-103.

MASCH, N. (2000), "Conception des langues étrangères et choix des disciplines non linguistiques", *Le Français dans le Monde* (*Actualité de l'enseignement bilingue*), pp. 69-73.

MAZRUI, A. A. y MAZRUI, A. M. (1998), *The power of Babel: Language and governance in the African experience*, Chicago, University of Chicago Press.

MOREAU, M.-L. (1994), "Ombres et lumière d' une expansion linguistique", *Langage et Société*, 68, pp. 55-76.

MYERS-COTTON, C. (1990), "Elite closure as boundary maintenance: the case of Africa", en B. WEINSTEIN (Ed.), *Language policy and political development*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 25-42.

PASCH, H. (1997), "The choice of linguae francae in triglossic environments in Africa", en M. PÜTZ (Ed.), *Language choices: conditions, constraints, and consequences*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 45-54.

PRADELLES DE LATOUR, C. H. (2001), "Clivages et dérapages. Première et deuxième générations d'Africains en banlieue parisienne", *L'Homme*, 157, pp. 151-166.

SCHIFFMAN, H. F. (1996), *Linguistic culture and language policy*, Londres/Nueva York, Routledge.

SIGÜAN, M. (2000), "Bilinguisme dans l'enseignement", *Le Français dans le Monde* (*Actualité de l'enseignement bilingue*), pp. 10-21.

TAYLOR, CH. (2001), Reseña de B. PAREKH (2001), *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*, en *Time Literary Supplement* (20 de abril de 2001, p. 4).

TCHOUNGUI, G. (2000), "Unilingual past, multiligual present, un certain future: the case of Yaoundé", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, pp. 113-128.

VIGNER, G. (2000), "Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FL2?", *Le Français dans le Monde* (*Actualité de l'enseignement bilingue*), pp. 141-149.

WEBB, V. y otros (2000), *African voices. An introduction to the languages and linguistics of Africa,* Oxford, Oxford University Press.

Cuaderno de español
para alumnos inmigrantes



MIS PRIMEROS DÍAS

Belén Muñoz

Temas relacionados con las necesidades, el interés y la experiencia del alumnado inmigrante.

Componente intercultural integrado en todas las unidades.

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S. A.