

Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados

Félix VILLALBA MARTÍNEZ

María Teresa HERNÁNDEZ GARCÍA

Centro de Educación Permanente de Adultos «Agustina de Aragón»
Móstoles (Madrid)

1. Introducción

Aprovechamos estas primeras Jornadas educativas para dar a conocer nuestra experiencia en el campo de la enseñanza del E.L.E. para inmigrantes y refugiados **adultos** en el ámbito de la C.A.M.

Cuando en 1989 entramos en contacto con estos colectivos desconocíamos tanto las metodologías como las características propias de esta población. A lo largo de estos años hemos aprendido y reflexionado de todo ello, y fruto de esta reflexión, es la siguiente comunicación que pretende facilitar el camino de aquellos profesores, que tanto desde la escuela pública, como desde el voluntariado de las ONG's, se enfrenten al reto de dar clase de español a estas personas.

Como tal vez existe un gran desconocimiento sobre el tema, creemos necesario hacer un breve repaso de las características de los extranjeros que acuden a los centros públicos de personas adultas y a todas las organizaciones que trabajan con inmigrantes, buscando aprender nuestra lengua, para, posteriormente, abordar el tema de la metodología, el material, e incluso, el de problemáticas específicas de algún sector del alumnado.

2. ¿A quién enseñamos?

Tras el proceso de regularización de 1992 en España hay unos 400.000 extranjeros residentes legales (393.100 en 1992, según el Anuario del Instituto

Nacional de Estadística de 1993) que no suponen más que el 1 % respecto al total de la población según el censo de 1991 (39,4 millones de habitantes). Y de este contingente, el 53% procedía de países considerados del «Primer Mundo» (europeos, japoneses, norteamericanos, australianos, etc.). Los inmigrantes ilegales se estimarían según algunas ONG´s en 300.000 personas.

En la CAM de unos 100.000 extranjeros en 1992, 2/3 partes proceden del «Tercer Mundo» (África, Asia y Latinoamérica, un 62,1 %) frente a los que proceden del «Primer Mundo» (37,9 %). Por países de origen los grupos más mayoritarios son los procedentes de la UE (portugueses, ingleses, franceses, etc.), seguidos de marroquíes, filipinos, dominicanos, argentinos polacos y peruanos, y respecto a la población total de la Comunidad, sólo representan un 1,85 % (de 4.947.566 habitantes)¹.

Otro elemento a tener en cuenta es que el 70 % de los emigrantes tienen una lengua materna distinta al español, que se trata de hombres jóvenes y que hay una fuerte presencia femenina (sobre todo de mujeres que proceden de la República Dominicana —el 84% de los trabajadores de esta nacionalidad—, y Marruecos, pero que apenas acuden a los Centros debido a lo estricto de sus horarios laborales —suelen dedicarse al servicio interno, con un sólo día libre a la semana— (IOE, 1994).

Como indican los datos, existe una gran diversidad de situaciones, pero en general, todos nuestros alumnos proceden de alguno de estos grupos jurídicos:

- Refugiados/asilados.
- Inmigrantes legales, con permiso de residencia y/o trabajo.
- Inmigrantes ilegales.

Y tienen en común las siguientes características:

- *Escaso nivel económico.*
- *Precariedad en la vivencia.*
- *Nula o poca integración social en el entorno.*

Respecto a las Clases de Lengua y Cultura Española, los aspectos que más inciden en el aula son: la *inseguridad jurídica y/o laboral* que hace que la asistencia sea bastante irregular; *las diferencias respecto al nivel cultural del que se parte* (de un primer momento en el que nuestros alumnos eran en su mayoría licenciados o diplomados, se ha pasado a la situación actual en la que con mayor frecuencia nos encontramos a alumnos analfabetos en su lengua materna. Esta circunstancia es completamente nueva y merece, por nuestra parte, una mención especial.); *los planes de futuro* (aunque según el Plan de Integración Social elaborado por el Ministerio de Asuntos Sociales el 80 %

¹ En la localidad donde nosotros impartimos clases, Móstoles, el 1,3% de los 199.000 vecinos son extranjeros que proceden de 96 países diferentes, tales como Argentina, Marruecos, Portugal, Polonia, Guinea, Chile, Perú, Irán., China, Eslovaquia, etc.

de los emigrantes procedentes del Tercer Mundo no tienen intenciones de regresar a sus países de origen, sí es cierto que nos podemos encontrar con alumnos —sobre todo solicitantes de refugio/asilo— cuya estancia en España es «sentida» como «transitoria», en espera de ir a EE. UU. o Canadá. La motivación del aprendizaje de nuestra lengua y cultura es mínima en estos casos: *el distinto nivel de dominio del español en el momento de su incorporación a clase*, que impide que exista homogeneidad en los grupos; *la precariedad de recursos económicos* que imposibilita el que los alumnos adquieran el material que se necesita; *el calendario escolar*, que no tiene en cuenta las peculiaridades culturales de este alumnado (hay un gran bache de asistencia entre los estudiantes musulmanes durante el Ramadán, y a su vez, las fiestas escolares suelen producir más de una deserción) y por último, *la falta de preparación como profesores de E.L.E* de docentes y voluntarios (se tiende a pensar que el maestro, por el hecho de ser hablante, o de ser especialista de Lengua Española para españoles está suficientemente capacitado para impartir clases de E.L.E. Nosotros pensamos que se necesita una formación específica) (HERNÁNDEZ, 1994, 74-78).

3. ¿Qué enseñamos en las clases de español para inmigrantes?

Parece claro, visto lo anterior, que el perfil de nuestros alumnos/as difiere, sustancialmente, del de los estudiantes extranjeros que acuden a academias de idiomas, cursos de español en universidades etc., aunque la metodología de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera no debiera de ser muy diferente.

Para los inmigrantes y refugiados el aprendizaje del español se plantea como una necesidad de subsistencia, como una herramienta de trabajo. Por ello, el objetivo último de nuestra tarea debe ser el que nuestros estudiantes adquieran una **competencia comunicativa mínima** (entendiendo ésta como el «conjunto de conocimientos tanto lingüísticos como de uso, sociales y culturales que permiten a los hablantes actuar adecuadamente en cada situación de comunicación» (MIQUEL, 1994), que les posibilite el iniciar y mantener relaciones sociales, con un mínimo de éxito, tanto en el ámbito laboral como en el personal, con el fin de favorecer la **integración**.

En esta concepción de la Lengua ésta es un mero instrumento, no un fin en sí misma, pese a que nosotros, profesores o maestros de Lenguaje, solemos afirmar que si no se estudia «bien» la gramática no es posible aprender correctamente una lengua; y nuestros alumnos, sobre todo aquellos inmigrantes que tienen una formación universitaria (polacos y en general muchos de los que proceden de los antiguos países del Este de Europa), tienen la «sensación» de que necesitan aprender mucha gramática para aprender a hablar bien.

Frente a otras metodologías en la enseñanza de lenguas proponemos el **enfoque comunicativo** como el más adecuado a estos alumnos, por entroncar con los principios filosófico-pedagógicos de la **Formación Integral** del adulto, ya que da respuesta a las demandas/necesidades del estudiante. Por hacer del alumno el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje al hacerle partícipe de la toma de decisiones acerca de los objetivos que desea conseguir. Por favorecerse el autoaprendizaje y desarrollar la capacidad estratégica (potencia los recursos lingüísticos, culturales, etc., que ya tienen por ser hablantes de su lengua materna, y que les pueden ayudar en la adquisición del español); y por integrar todas las destrezas que se dan en la vida cotidiana (la lectora, la oral, la auditiva y la escrita). De todo ello se desprende un nuevo concepto de profesor, más como animador, motivador, como una herramienta más del proceso, etc., que como evaluado.

El enfoque comunicativo, además, ofrece una nueva visión de lo que debe ser la cultura en las clases de E.L.E., muy diferente a la de otras concepciones (no es inusual encontrar que muchos métodos de Español consideran que cultura es dar informaciones del tipo: «España perdió sus últimas posesiones en Hispanoamérica en 1898», etc.) o que plantean ejercicios como éste:

— «¿En qué siglo reinó Carlos V en España?»

- Siglo XV.
- Siglo XVI.
- Siglo XVII» (AVANCE, 1989, 104).

Sin excluir este concepto de «Cultura», es evidente que existe una profunda relación entre lengua y «cultura» (MIQUEL, 1993, 117-134) y si queremos que nuestros estudiantes sean competentes en español, es necesario dotarles de esas claves culturales que les permitan desenvolverse en nuestra sociedad sin sufrir rechazo por parte de los españoles. En otras metodologías en las que la lengua es un conjunto de reglas morfológicas y sintácticas se pueden dar ejemplos como éste:

A. ¿Quieres un café?

B. Sí, gracias/No, gracias (MIQUEL, 1993, 117-134).

que, si bien es correcto desde el punto de vista gramatical, no es socialmente admisible en España. (Muchos alumnos nuestros no fracasarían en situaciones como ésta si a la pregunta formulada por su anfitrión hubieran respondido con una negativa cortés, esperando un segundo ofrecimiento, y ante éste, hubieran aceptado o rechazado la invitación, interpretándose que el proceso ha terminado.) Lo ideal no es, como dice Lourdes Miquel, el que los emigrantes tengan que actuar lingüísticamente como los españoles, pero sí que dispongan de la información sociocultural que precisen y «puedan decidir de forma autónoma e independiente su grado de integración» (MIQUEL, 1994).

Por otra parte, reseñar el que muchos de nuestros estudiantes tienen unos patrones de conducta diferentes a los nuestros por pertenecer a culturas muy distintas y que pueden «chocar» bastante a los españoles. En este sentido y desde una posición etnocéntrica tendemos a pensar que nuestras pautas de comportamiento son universales cuando no lo son. No es infrecuente que, por ejemplo, tengamos que enseñar a nuestros estudiantes procedentes de la cultura árabe que ciertas fórmulas que utilizan los hombres para saludarse entre ellos en sus países, aquí pueden ser consideradas, cuando menos, equívocas; o que, pese a ser nosotros un pueblo de los que los antropólogos consideran de «contacto», medimos más las distancias físicas que los árabes, africanos, y mucho menos que otros colectivos —europeos del Este, asiáticos, etc.— (SOLER-ESPIAUBA, 1988, 163-193).

Parece claro, pues, visto todo lo anterior, que el profesor E.L.E. para inmigrantes si tiene por objetivo la competencia comunicativa de sus estudiantes tiene que integrar en sus programaciones los contenidos socioculturales junto a los lingüísticos (MORENO DE LOS RÍOS, 1994).

4. Hablemos un poco del material que se debería usar con los inmigrantes y refugiados

En líneas generales los profesores de adultos siempre que se encuentran con un colectivo concreto de alumnos tienden elaborar materiales específicos para ellos. En este tema no íbamos a ser menos.

Nosotros pensamos que es un error que nosotros, «maestros», nos pongamos a producir unos materiales que por su complejidad deberían de ser elaborados por lingüistas, por expertos en E.L.E. que, a la vez, tuviesen cierta experiencia en esta cuestión (ésta es quizá la condición más difícil de cumplir, ya que hay muy pocos expertos que hayan tenido contacto con inmigrantes, pero como dirían los gallegos, «haberlos, haïlos»). No obstante, los distintos métodos de Español Lengua E. que hay en el mercado y que siguen el enfoque comunicativo nos pueden servir como guía pero adaptándolos a nuestros alumnos. Así, por ejemplo, tendremos que ser cuidadosos a la hora de elegir los ejercicios a realizar, ya que muchos de los que se proponen en los métodos de E.L.E. pueden herir la sensibilidad de nuestros extranjeros al ser muy consumistas, al chocar con sus creencias —en el caso de los inmigrantes de religión musulmana, ejercicios en los que aparezca el alcohol, etc.—. En este sentido con mucha frecuencia hemos notado en nuestros estudiantes irritación al hacer ejercicios del tipo: «¿Cuántos pantalones/libros/discos, etc.. tienes?» porque olvidamos quién es el sujeto de nuestra pregunta —a veces, un refugiado que ha llegado a España con lo puesto, dejando en sus países de origen todo—. Otros ejercicios presuponen unos conocimientos «culturales» que no tienen por qué ser comunes —por

ejemplo, la mayor parte de nuestros alumnos procedentes de países asiáticos, árabes, etc., difícilmente pueden contestar a preguntas que se les formulen sobre escritores, pintores, libros, películas, etc., universales porque, simplemente, no los conocen. Otros parten de que los estudiantes poseen la misma forma de percepción de la realidad: por ejemplo, ciertos inmigrantes que proceden del norte de África y de la zona subsahariana pueden no saber interpretar un plano, un comic, etc. Será el sentido común del profesor el que, a la vista de sus alumnos, hará los cambios pertinentes y ajustará el método a sus estudiantes.

5. ¿Qué pasa con los inmigrantes analfabetos?

Tras un primer momento en el que los inmigrantes/refugiados que acudían a los Centros de Personas Adultas tenían un nivel cultural medio/alto (los autores de esta comunicación se han encontrado en sus clases a estudiantes que eran médicos, profesores, ingenieros, etc. Generalmente esta situación se daba, al final de los años 80 y principios de los 90 con alumnos que procedían de los antiguos países del Este, y se correspondía, normalmente, a personas que tenían el *status* de refugiados/asilados. En la actualidad, tras la caída de los países socialistas, su situación jurídica ha cambiado —son considerados emigrantes económicos— y su nivel de estudios es medio/bajo); hoy está aumentando, en las clases de Español para inmigrantes, el número de analfabetos en su lengua materna. Este fenómeno es relativamente frecuente entre los emigrantes que proceden del África subsahariana y de Marruecos.

El profesor tiene que establecer cuál es el nivel de partida del alumno. Un sondeo inicial nos permitirá conocer si éste está o no alfabetizado en la lengua materna (normalmente aquellos estudiantes que refieren haber asistido única y exclusivamente a la madrasa —escuela coránica— suelen ser analfabetos)²; si conoce otras lenguas (con frecuencia dominan más idiomas que muchos españoles cultos), y su grado de conocimiento oral del español.

Para el educador suele ser un auténtico problema ya que, a la falta de preparación como profesor de E.L.E. se une la falta de materiales de español para ser trabajados sólo oralmente (existe, que nosotros conozcamos, un método oral pero que plantea unas muestras de lengua que son, del todo, irreales); y las estructuras organizativas de los Centros de E. A. que no sue-

² Según se recoge en una encuesta oficial de 1993, hecha en Marruecos, el 80 % de los jóvenes campesinos y el 25 % de los de las ciudades jamás han ido a la escuela. El problema es más grave en el caso de la mujer, y según la Unesco es uno de los cinco países del mundo donde la duración de la escolaridad es más deficiente. (Noticia recogida de *El Magisterio Español*, 15-2-1995. Pág. 10).

len hacer posible la atención personalizada a este alumnado. Salvo en zonas donde el número de casos sea elevado (Boadilla del Monte, Majadahonda, Peña Grande, etc.) y se puedan crear grupos concretos de analfabetos, lo usual es que junto a una gran mayoría de inmigrantes alfabetizados nos encontremos con sólo algunos casos de este tipo.

Para darles respuesta, y dadas las limitaciones, se les suele incluir en los grupos de alfabetización o neolectores españoles, a veces, sin que el sujeto sepa español de forma oral, con lo que se produce «la aberración» de estar enseñando a leer y escribir algo que no es significativo para la persona. Además, conviene señalar aquí que los materiales de alfabetización para adultos españoles no funcionan con extranjeros ya que no tienen en cuenta, *por obvios en nuestra cultura, temas como la incidencia en el trabajo de la direccionalidad de derecha a izquierda (básico si trabajamos con analfabetos procedentes de la cultura árabe)*, el trabajo con ciertas vocales/consonantes que, según procedencias, se suelen confundir (los marroquíes tienen serias dificultades con la i, o, u.), etc.

La forma de actuar con estos alumnos debería *partir de la enseñanza de la lengua oral para, después, plantearnos la alfabetización* para la que el emigrante con el que trabajamos suele tener una motivación muy fuerte, ya que intuye la importancia de saber leer y escribir en nuestra sociedad, y que su promoción profesional depende, en parte, de ello.

En el futuro es posible que el número de analfabetos se incremente. Es probable que los emigrantes, una vez estabilizados en España, empiecen a acudir a los Centros, no sólo buscando Español L.E., sino alfabetización.

Para concluir nuestra exposición queremos felicitar a la Universidad Complutense, y más concretamente a la Facultad de Educación (y a sus Centros de Formación del Profesorado) por haber organizado estas Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados. Educadores y voluntarios echábamos en falta el que se asumiera la formación de los profesores de E.L.E. para estos colectivos de forma seria, debido a que son pocos los docentes que cuentan con una formación específica.

Por otra parte, también necesitábamos un punto de encuentro entre los «profesionales» que nos dedicamos a esto. Quizá de estas Jornadas surja entre ONG's, Centros de E.A., etc., la colaboración necesaria que haga que la enseñanza del español a inmigrantes, en las distintas localidades de la C.A.M. sea más coherente que en la actualidad, sin duplicidad de esfuerzos, etc.

Bibliografía

I.O.E, COLECTIVO (1994): «Inmigrantes en España y la CAM. Situación y perspectiva. Retos a las Instituciones Educativas», en las *Actas de las Primeras Jornadas Educativas sobre Inmigración y Refugio de Móstoles*. De próxima publicación.

- HERNÁNDEZ, M.^a T., y VILLALBA, F. (1994): «Inmigración y educación», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 231, 74-78.
- MIQUEL, L. (1994): «La enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados», en las *Actas de las Primeras Jornadas Educativas sobre Inmigración y Refugio de Móstoles*.
- MIQUEL, L., y SANS, N. (1993): «Estrategias de Exploración de Elementos Culturales en Materiales de Enseñanza de Lenguas Extranjeras» (117-134), *Serie sobre Estrategias de Aprendizaje y Uso del Lenguaje* (ed.). Rosa M.^a Manchón Ruíz y Anthony Bruton.
- AVANCE, E. (1986): *Antena I*, Madrid, SGEL.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1988): «Lo no-verbal como un componente más de la lengua» (169-193), *II Jornadas Internacionales de Español como Lengua Extranjera, Las Navas del Marqués (Ávila)*, Madrid. (ed.) Ministerio de Cultura.
- MORENO DE LOS RÍOS, B. (1994): «La Cultura en la clase de Español Lengua Extranjera», en las *Actas de las Primeras Jornadas Educativas sobre Inmigración y Refugio de Móstoles*.
- (1988): «¿Se puede enseñar la cultura en la clase de lengua?» (161-168), *Actas II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Las Navas del Marqués (Ávila)*, Madrid (ed.) Ministerio de Cultura.